

Organizadores
Juliana Alves Magaldi
Sheila Rigante Romero
Johnny Marcelo Hara
Helena Rivelli

CASOS DE GESTÃO

Políticas e situações do cotidiano educacional

1ª Edição

Juiz de Fora
Projeto CAEd - FADEPE/JF
2014

CONSELHO EDITORIAL

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

PROJETO CAEd-FADEPE /JF

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

FICHA CATALOGRÁFICA

C341 2014 Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional/ Orgs: Juliana Alves Magaldi, Sheila Rigante Romero, Johnny Marcelo Hara, Helena Rivelli, - Juiz de Fora, MG : Projeto CAED- FADEPE/JF, 2014. Volume I – Série: Casos de Gestão Educacional
590 p.
Bibliografia.
ISBN 978-85-68184-00-4

1. Educação. 2. Gestão educacional. 3. Políticas públicas educacionais. I. Série. II. Magaldi, Juliana Alves. III. Romero, Sheila Rigante IV. Hara, Johnny Marcelo. VI. Rivelli, Helena. VII. Universidade Federal de Juiz de Fora. VIII. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação.

CDD 371.2

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11

SEÇÃO 1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL..... 15

Avaliação da educação básica: uso dos instrumentos e dos resultados 17

Kelmer Esteves de Paula

Uso do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) nas escolas de Ensino Médio da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Janaúba 24

Elisângela Aparecida da Silva

Maria Cecília dos Santos Ribeiro Simões

Manuel Palácios da Cunha e Melo

Apropriação dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) pelos gestores escolares: um estudo de caso envolvendo duas escolas do interior do Ceará 38

Roberto Cláudio Bento da Silva

Mariana Calife Nóbrega

Alexandre Chibebe Nicollela

Além do direito ao acesso: o AVALIA-BH e a distribuição dos alunos no baixo desempenho sob o viés raça-cor..... 52

Robertson Saraiva

Maria Cecília dos Santos Ribeiro Simões

Lina Kátia Mesquita de Oliveira

SEÇÃO 2 EDUCAÇÃO INFANTIL 63

A Educação Infantil no Brasil: abordagens..... 65

Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva

A Coordenação Pedagógica na Educação Infantil em Belo Horizonte: a delimitação de suas funções e a efetivação destas no cotidiano escolar..... 76

Andreia de Barros Teixeira

Luciana Verônica Silva Moreira

Marcelo Câmara dos Santos

Educação Infantil no município de Limeira – SP: um estudo comparativo do desempenho de alunos de creches e pré-escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental..... 90

Juliana Cláudia Sachetti Pereira

Wallace Andrioli Guedes

Terezinha Barroso

SEÇÃO 3 ENSINO MÉDIO 103

Mudanças e desafios impostos ao Ensino Médio nas últimas décadas 105

Ana Paula de Melo Lima

A gestão do Projeto Professor Diretor de Turma: a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França em Bela Cruz (CE) 114

Daniel Carlos da Costa

Gisele Zaquini Lopes Faria

Marcelo Tadeu Baumann Burgos

O novo Ensino Médio de Minas Gerais: os desafios na implementação do projeto Reinventando o Ensino Médio em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Carangola 129

Márcia Maria de Paula Carvalho

Mariana Calife Nóbrega

Lourival Batista de Oliveira Júnior

Em busca da reinvenção do Ensino Médio: o caso de duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Caratinga..... 144

Margarette Alves Rodrigues Calegar

Juliana Gervason Defilippo

Luiz Flávio Neubert

Absenteísmo no trabalho docente: Qualidade de Vida no Trabalho Docente na educação profissional do Centro Paula Souza - Região do Vale do Paraíba e Litoral Norte 151

Maria Thereza Ferreira Cyrino

Carolina Alves Magaldi

Marcos Tanure Sanábio

SEÇÃO 4 GESTÃO ESCOLAR E DESEMPENHO..... 163

A gestão educacional e caminhos possíveis para a melhoria do desempenho discente 165

Johnny Marcelo Hara

Política de monitoramento e gestão por resultado: estudo de caso de uma escola de Pernambuco ..174	
	<i>Cecília Maria Peçanha Esteves Patriota</i>
	<i>Tiago Rattes de Andrade</i>
	<i>José Alcides Figueiredo Santos</i>
Reflexões sobre a supervisão escolar: uma análise das estratégias de supervisão do Programa Ensino Médio Inovador Jovem de Futuro..... 187	
	<i>Érica Henriques Machado</i>
	<i>Priscila Fernandes Sant'Anna</i>
	<i>Lourival Batista de Oliveira Júnior</i>
Os efeitos do Programa de Intervenção Pedagógica no desempenho dos alunos de anos iniciais em três escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Patrocínio 199	
	<i>Graciele Aparecida Nunes</i>
	<i>Wallace Andrioli Guedes</i>
	<i>Fernando Tavares Júnior</i>
A Escola Estadual José Américo Barbosa: apontamentos de seus resultados e gestão210	
	<i>Jane Maria Araújo Passos</i>
	<i>Daniel Eveling da Silva</i>
	<i>Victor Cláudio Paradela Ferreira</i>
Implementação do Programa de Recuperação Paralela e seus efeitos sobre o desempenho dos alunos no contexto da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Rural Flor do Campo 223	
	<i>Luciana Toquini de Lima Silva</i>
	<i>Leonardo Augusto Felipe de Mattos</i>
	<i>Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim</i>
A ação gestora e a responsabilização em Educação Pública em uma escola do estado de Mato Grosso.....238	
	<i>Rosana Maria Christofolo da Silva</i>
	<i>Michelle Gonçalves Rodrigues</i>
	<i>Lourival Batista de Oliveira Júnior</i>
O Colégio Waldemiro Pitta: apontamentos de um modelo de gestão252	
	<i>Tamara Cecília Rangel Gomes</i>
	<i>Daniel Eveling da Silva</i>
	<i>Victor Cláudio Paradela Ferreira</i>

SEÇÃO 5 GESTÃO ESTADUAL DE POLÍTICAS E PROJETOS EDUCACIONAIS 265

Os estados brasileiros e o compromisso com a educação de qualidade para todos.....267
Carla Silva Machado

Gestão compartilhada na operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador em Pernambuco...275
Maria Madalena Barbosa de Lima
Tiago Rattes de Andrade
João Antonio Filocre Saraiva

O desafio do provimento de professores em disciplinas específicas na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro 287
Maria Tereza Rodrigues
Raquel Peralva Martins de Oliveira
Frederico Augusto d'Ávila Riani

A formação dos gestores dos centros de educação profissional do estado do Piauí..... 305
Silvana Ribeiro Dias Vieira
Patrícia Maia do Vale Horta
Márcia Cristina da Silva Machado

O caso da implementação da política de formação e desenvolvimento de gestores escolares do estado do Rio de Janeiro: avanços e limites 320
Trícia de Sousa Lima Figueiredo
Patrícia Maia do Vale Horta
Márcia Cristina da Silva Machado

SEÇÃO 6 GESTÃO REGIONAL DE POLÍTICAS E PROJETOS EDUCACIONAIS 335

Gestão regional: uma tentativa de aproximar as políticas públicas ao cotidiano das escolas337
Carla Silva Machado

O processo de implementação da Diretoria de Pessoal na Regional de Ensino de Ubá/MG344
Arnaldo Fernandes Corrêa
Vanessa Nolasco Ferreira
Marcus Vinicius David

Os desafios da Gestão Financeira e prestação de contas escolar: o caso da Regional Serrana II/ Secretaria de Estado da Educação (SEEDUC)-RJ..... 356

Cirene Ramos

Vanessa Nolasco Ferreira

Marcus Vinicius David

Formação continuada de servidores dos setores de pagamento da Secretaria de Educação de Minas Gerais.....369

Lilian Firmino Lacerda Lopes

Fernanda Amaral de Oliveira

Victor Cláudio Parabela Ferreira

Estudo comparativo da utilização do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) por duas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Coronel Fabriciano.....380

Marcelo Augusto dos Anjos Lima Martins

Maria Cecília dos Santos Ribeiro Simões

Gilmar José dos Santos

O Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) e a formação continuada dos docentes dos anos iniciais em uma escola da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora..... 395

Márcia Brilhante Branco

Michelle Gonçalves Rodrigues

Eliane Medeiros Borges

Os limites da implementação do Projeto Reforço Escolar nas escolas de Ensino Médio da Diretoria Regional Metropolitana VII do estado do Rio de Janeiro.....408

Vanderléa Barreto do Amaral

Luciana Verônica Silva Moreira

Marcelo Câmara dos Santos

SEÇÃO 7 GESTÃO MUNICIPAL DE POLÍTICAS E PROJETOS EDUCACIONAIS 421

Municipalização de políticas e projetos educacionais423

Luísa Gomes de Almeida Vilardi

A gestão e a política do Programa de Apoio Financeiro Escolar da Rede Municipal de Limeira na perspectiva dos diretores escolares430

Andreza Regina Nave Benetti

Raquel Peralva Martins de Oliveira

Frederico Augusto d'Ávila Riani

A implementação do Proinfância em Juiz de Fora e seus desdobramentos.....	445
<i>Clarice da Silva Mattos</i>	
<i>Luciana Verônica Silva Moreira</i>	
<i>Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello</i>	

Implementação e resultados da comunicação do Programa Família-Escola nas escolas municipais de Belo Horizonte	457
<i>Magi Cristina Mappa</i>	
<i>Gisele Zaquini Lopes Faria</i>	
<i>Marcelo Tadeu Baumann Burgos</i>	

SEÇÃO 8 PROPOSTAS CURRICULARES..... 469

Contextualização da discussão curricular no Brasil	471
<i>Sheila Rigante Romero</i>	

A elaboração da proposta curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Limeira	478
<i>Andréia Vaz Silva</i>	
<i>Wallace Andrioli Guedes</i>	
<i>Beatriz de Basto Teixeira</i>	

Investigando uma proposta educacional bilíngue (Libras-Português) em uma escola da Rede Municipal de Juiz de Fora.....	492
<i>Carla Couto de Paula Silvério</i>	
<i>Carolina Alves Magaldi</i>	
<i>Ana Cláudia Peters Salgado</i>	

A proposta de reorganização curricular do Ensino Médio noturno: o caso da Escola Padre Luis Filgueiras da Rede Estadual de Ensino do Ceará.....	507
<i>Samara Macêdo Diniz</i>	
<i>Gisele Zaquini Lopes Faria</i>	
<i>Thelma Lúcia Pinto Polon</i>	

SEÇÃO 9 TEMPO INTEGRAL..... 521

A expansão da Educação em Tempo Integral no Brasil e suas implicações.....	523
<i>Juliana Alves Magaldi</i>	

Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral: análise de sua gestão em uma escola que atende alunos de área de risco e vulnerabilidade social..... 529

Elis Regina Silva

Tiago Rattes de Andrade

José Alcides Figueiredo Santos

Ensino Médio integrado à educação profissional em Pernambuco: um olhar para as práticas de gestão ligadas à implementação do currículo..... 541

Maria de Araujo Medeiros Souza

Tiago Rattes de Andrade

Eduardo Salomão Condé

Os desafios na implementação do Macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica do Programa Mais Educação em uma escola estadual de Paulista (PE) 552

Simone Santiago de Santana

Kelmer Esteves de Paula

Álvaro João Magalhães de Queiroz

APRESENTAÇÃO

A série **Casos de Gestão: políticas e situações do cotidiano educacional** é produzida pelo Núcleo de Dissertação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (doravante denominado PPGP) do CAEd da UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora). Os casos que compõem esse primeiro volume da série estão na base de uma amostra de dissertações desenvolvidas pela turma 2012/2014, composta por 130 alunos, e merecem a sua leitura nesse formato devido ao esforço de pesquisa para o diagnóstico desses casos empíricos e à riqueza dos debates que são suscitados por eles.

Para que esses elementos sejam evidenciados, faremos uma breve apresentação da proposta do PPGP e de sua dissertação interventiva. O Programa teve a sua primeira turma (2010) formada por 120 alunos gestores, oriundos de diversos convênios com as redes estaduais e municipais de educação básica, além de alguns convênios com o governo federal. A proposta é a de garantir uma formação de qualidade a esses gestores inseridos na vivência profissional, habilitando-os a solucionar os problemas que são postos cotidianamente, de forma mais preparada e sofisticada, alterando assim, positivamente, esse cenário profissional.

O caminho adotado para se alcançar esse objetivo é o de estimular a pesquisa por evidências e dados minuciosos de um problema empírico vivenciado pelo nosso aluno/gestor, que é escrito no formato de um Estudo de Caso. Esse processo de transformação da ideia de problema, que tinham inicialmente e que foi testado com a pesquisa exploratória e, finalmente escrita, leva os autores a uma reflexão sobre o problema que estão enfrentando, na medida em que caracterizam o caso. Esse é o primeiro passo na escrita da dissertação do PPGP, que se propõe a ser um Plano de Ação Educacional.

Estruturar essa experiência enquanto caso, exige pensar elementos chave na busca por alternativas ao problema, como por exemplo: (i) identificar quem responde pela questão, buscando dar direcionamento às demandas e responsabilidades aos envolvidos e a si próprio; (ii) saber quais são os antecedentes da questão, percebendo que os problemas que são hoje identificados têm raízes em processo que vem sendo gestado na rede há mais tempo; (iii) situar o contexto administrativo e pedagógico do caso, buscando situar o problema nessa macroestrutura, que são

as secretarias de educação e, assim, podendo perceber melhor os encaminhamentos possíveis de solução; (iv) conhecer quais são os atores envolvidos, percebendo qual é a amplitude do caso, e dos que estão contribuindo para agravar o problema, ou que podem ser agentes no processo de resolução.

A assinatura dos casos nessa série é feita por quem de fato os elabora, o aluno/gestor e nossa equipe de orientação institucional, que é composta pelos Analistas de Formação - mestres, doutorandos e doutores do CAEd/UFJF - que atuam na pesquisa sobre a gestão e políticas públicas educacionais; pelos Assistentes de Orientação - também mestres, doutorandos e doutores do CAEd/UFJF - que atuam na interlocução entre os orientadores e os alunos no desenrolar da orientação e pelos orientadores, professores doutores do corpo docente do PPGP/UFJF.

Durante o curso do Mestrado Profissional, após a elaboração do caso, os alunos produzem uma análise, a partir de comparação de experiência e de referencial bibliográfico que os habilitem a propor uma solução fundamentada e exequível para o problema que se propuseram a enfrentar. Logo, temos uma dissertação composta por um caso, que é diagnóstico de um problema educacional empírico, uma análise desse caso e uma proposta de plano de ação detalhado, que busca superar o problema descrito inicialmente. Todo esse percurso está descrito nas nossas dissertações que se encontram disponíveis no site do Programa¹.

Temos nos dedicado a publicar o primeiro movimento da escrita das dissertações, ou seja, a elaboração do caso, desde a nossa primeira turma 2010/2012. Fazemos isso porque acreditamos que a escrita desses casos cumpre o papel de mapeamento de uma gama de problemas educacionais, no território nacional e porque desejamos que o debate acerca dos problemas e as suas possíveis alternativas ganhem espaço nas redes da educação básica, assim como nos espaços de formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Ao longo deste volume, vocês encontrarão nove seções temáticas de casos. A organização buscou agregar os problemas diagnosticados pelos alunos/gestores e seus orientadores, nas redes de ensino e/ou instituições, segundo proximidade entre os focos dos casos. Os textos que apresentam as seções cumprem o objetivo de traçar um panorama sobre o tema, que permita uma leitura mais informada dos casos, potencializando os debates embutidos nos mesmos. A primeira delas

1 Disponível em: <<http://www.mestrado.CAEdufjf.net>>. Acesso em: 07 abr. 2014.

Avaliação Educacional trará abordagens sobre o uso dos resultados das avaliações e os problemas de gestão, que surgem disso.

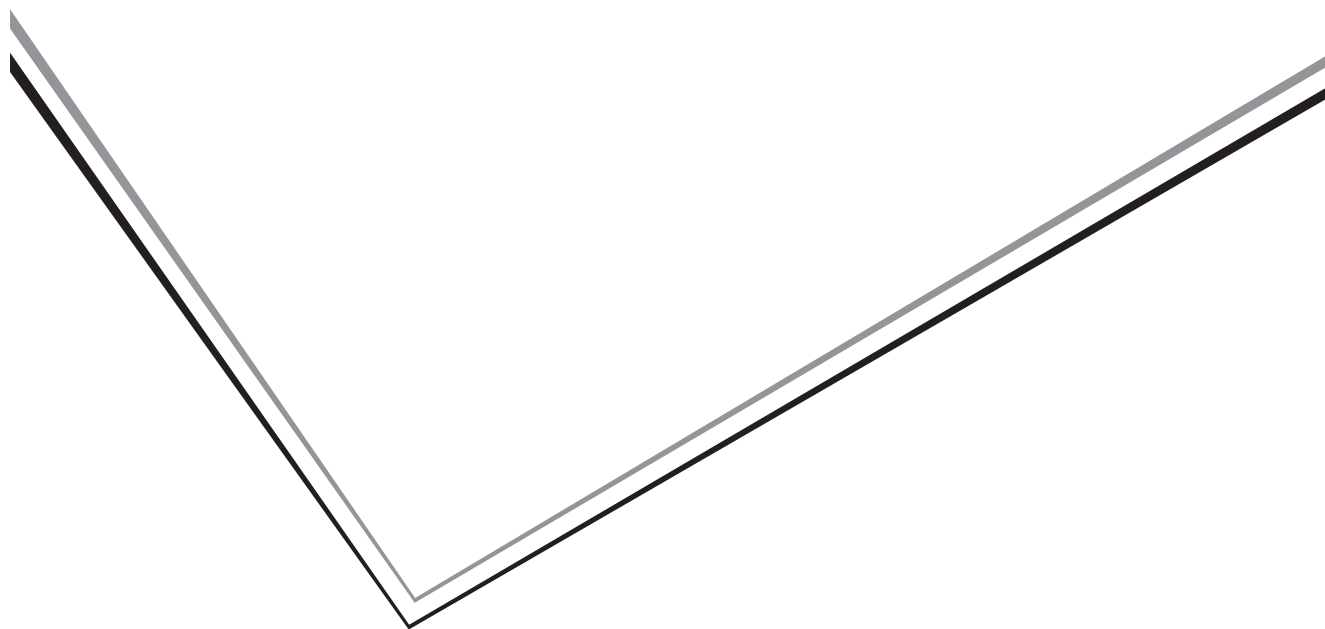
Nas seções dedicadas à **Educação Infantil** e ao **Ensino Médio**, vocês terão panoramas amplos sobre as mudanças ocorridas nessas etapas de ensino, nas últimas décadas, e o apontamento do tratamento teórico, que vem sendo dado aos problemas enfrentados, assim como as iniciativas para a resolução dos principais empasses, seja a nível federal, ou principalmente, através de políticas e programas estaduais. A quarta seção dedicada à **Gestão Escolar e Desempenho** enfoca o papel que essa categoria vem ganhando no cenário dos debates sobre educação pública, assim como as questões que envolvem esse perfil profissional.

As seções 5, 6 e 7 abordam instâncias diferenciadas da gestão e seus projetos e programas. A **Gestão Estadual de Políticas e Projetos Educacionais** trata do pacto federativo e das responsabilidades dos estados, abordando a questão financeira, e enfatizando os processos de autonomia e descentralização. No tocante à **Gestão Regional de Políticas e Projetos Educacionais**, dois processos de estruturação e reestruturação regional são apresentados, o de Minas Gerais e o do Rio de Janeiro, possibilitando uma leitura direcionada dos casos apresentados. Para abordar a **Gestão Municipal de Políticas e Projetos Educacionais**, a temática da descentralização se acentua sobre o viés da municipalização e os seus desdobramentos, que ganham visibilidade em cada um dos casos.

Na oitava seção, com o tema das **Propostas Curriculares**, são debatidas leituras sobre as continuidades e rupturas, que marcam as tensões teóricas do campo e que auxiliam a compreensão dos casos apresentados. Na última seção sobre **Tempo Integral**, o crescimento dessa modalidade de ensino é apresentado e contraposto com abordagens teóricas e alinhado com os casos, que apresentam problemas sobre diversos ângulos e estendem as preocupações do Ensino Fundamental ao Médio.

SEÇÃO 1

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL



Avaliação da educação básica: uso dos instrumentos e dos resultados

Kelmer Esteves de Paula*

As duas últimas décadas no Brasil experimentaram a consolidação de sistemas de avaliação de desempenho discente na educação básica e a sua repercussão para além dos muros das escolas. Mais do que fomentar o diagnóstico do sistema educacional brasileiro esta cultura avaliativa em expansão colabora na implementação de diversas políticas públicas pelos entes federativos. As iniciativas protagonizadas tanto pelo governo federal quanto pelos governos estaduais e municipais têm como objetivo subsidiar, a partir dos resultados das avaliações, ações para o atingimento de metas e, por extensão, a melhoria do ensino. Os desenhos avaliativos desenvolvidos seguem os moldes censitários da Prova Brasil e, em alguns casos muito específicos, intencionam colaborar mais incisivamente com as avaliações internas, a exemplo do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), em Minas Gerais. No entanto, o uso de resultados por gestores e professores no cotidiano escolar é, em certa medida, incipiente e, ainda, controverso.

* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; doutor em Ciência da Religião (UFJF).

A apropriação de resultados pelas secretarias e órgãos regionais responde pelas iniciativas de maior visibilidade, em grande parte vinculada às políticas de bonificação em curso, em alguns estados da federação - Ceará, Rio de Janeiro, São Paulo seriam os exemplos mais eloquentes de programas de responsabilização *high-stakes* (BROOKE, 2008). Nas unidades escolares, em sua maioria, a questão ganha outro contorno, com a proeminência das ações de divulgação em comparação às ações de uso dos resultados. Nesse contexto, parece ser imprescindível investigar o que acontece na escola em relação às eventuais ações embasadas nos resultados das avaliações externas e compreender o alcance desse tipo de política na gestão pedagógica das escolas.

A ideia de apropriação dos resultados das avaliações externas só faz sentido quando ocorre, efetivamente, a interpretação dos dados e o uso dos seus resultados no cotidiano. Esse se constitui no desafio mais premente para as redes de ensino. A reflexão teórica, por sua vez, ainda não é expressiva nessa área, embora algumas pesquisas sinalizem o interesse crescente de alguns autores pelo debate (BONAMINO e SOUSA, 2012; BROOKE e CUNHA, 2011; GOMES e GIMENES, 2012; BAUER, 2010; MACHADO, 2012).

Nigel Brooke e Maria Amália de A. Cunha (2011), na publicação “A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados”, identificam uma mudança nas explicações mais recorrentes para o incipiente uso dos resultados das avaliações externas – na linha do que o Consed preconizava como sendo o desafio dos próximos anos: o melhor aproveitamento da avaliação em larga escala (CONSED, 2005). Ainda que o uso mais ostensivo na prática docente não tenha sido alcançado, o mesmo não se pode afirmar da aplicação desses resultados em políticas de gestão, em particular nos estados. Segundo os autores

Pela expansão no número e sofisticação dos sistemas de avaliação durante os últimos anos e pela exploração de novas formas de aproveitar as informações geradas, constata-se a diversificação nas práticas de gestão educacional com base nos resultados dos alunos. De forma isolada ou em conjunto com outras informações, os resultados gerados pelos sistemas estaduais de avaliação educacional estão sendo usados para finalidades que variam entre a criação de indicadores estaduais de desenvolvimento educacional e a avaliação de desempenho individual de diretores escolares (2011, p. 18).

Uma análise potente dos sistemas de avaliação implementados por cinco unidades federadas (Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo) foi levado a cabo por Sandra Zákia Souza e Romualdo Portela de Oliveira, em *Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados*. De acordo com os autores, no que se refere ao uso de resultados seriam tênues e mesmo inexistentes os seus impactos para além da retórica dos propositores desses sistemas. De qualquer modo, é possível rastrear experiências efetivas de utilização dos dados como instrumentos de gestão no âmbito das secretarias, particularmente em relação a bônus para professores e funcionários (SOUSA; OLIVEIRA, 2010).

O Relatório Final *Uso da Avaliação Externa por Equipes Gestoras e Profissionais Docentes: Um Estudo em Quatro Redes de Ensino Público* (2012), desenvolvido no âmbito do Programa Avaliação e Aprendizagem - idealizado e coordenado pela Fundação Itáu Social - é um documento de referência na pesquisa focalizada nos resultados das avaliações externas. O programa objetiva, segundo seus idealizadores, contribuir com a ampliação do uso das avaliações externas de larga escala como uma das estratégias para a melhoria da qualidade na educação básica, disponibilizando, para as Secretarias de Educação e escolas, um quadro de referências, conteúdos e metodologias. A pesquisa da qual resultou o relatório foi desenvolvida em parceria com a Fundação Carlos Chagas e teve como objetivo central caracterizar alguns usos dos resultados, considerando os desenhos dos sistemas de avaliação externa propostos por diferentes redes de ensino, mais especificamente as rede de ensino estadual do Espírito Santo e redes municipais de São Paulo (SP), Sorocaba (SP) e Castro (PR). O relatório contempla os desafios e possibilidades de diversos usos dos resultados das avaliações externas e demonstram que são passíveis de serem conduzidos em outros contextos por gestores, técnicos educacionais, coordenadores pedagógicos e professores.

Alicia Bonamino e Sandra Zákia Sousa enfatizam em *“Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola”* (2012), o uso de resultados das avaliações externas em sua correlação com o currículo. Analisando as três gerações de avaliação da educação em larga escala no Brasil identificam que, em um primeiro momento, avaliação diagnóstica, não se observa o que posteriormente - geração 2 e 3 - se consolidou como política de responsabilização, com atribuição de conseqüências simbólicas ou materiais para as escolas. O estudo aponta para o risco do estreitamento do currículo com o foco na preparação para

os testes, mas também para a possibilidade de ampliar a discussão informada sobre o currículo escolar.

Com ênfase em outra vertente dessa discussão - as relações da avaliação com a gestão escolar - Cristiane Machado exemplifica as possibilidades de usos de resultados, a partir da análise de dados de alunos de quatro escolas do Ensino Fundamental de uma rede municipal de ensino do estado de São Paulo: Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre os usos dos resultados. A investigação conclui que para o exercício das funções da gestão escolar devem ser considerados elementos da realidade escolar que estão disponíveis nos resultados das avaliações externas, além de enfatizar, de modo inequívoco, a necessidade de socialização dos resultados como elemento constitutivo de uma gestão democrática.

Numa perspectiva internacional, Adriana Bauer (2010) caracteriza, em seu texto “Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América”, os sistemas de avaliação em larga escala e analisa as tendências de uso dos resultados das avaliações de sistemas educacionais, a partir de seus objetivos declarados. O estudo ressalta a propensão da utilização das avaliações para o gerenciamento dos sistemas educacionais e prestação de contas. Segundo a autora, os estudos na área da avaliação externa concentram-se na compreensão da avaliação sistêmica, sem o enfrentamento da questão essencial: o uso da avaliação (BAUER, 2010).

Os três casos de gestão que compõem esta seção tangenciam, em alguma medida, as abordagens diversas suscitadas pelos autores supracitados. O primeiro artigo **Uso do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) nas escolas de Ensino Médio da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Janaúba**, focaliza o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), integrante do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE), que é composto por mais dois programas: o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Os dois últimos são avaliações externas de caráter somativo, enquanto o PAAE pode ser caracterizado como uma avaliação eminentemente interna, com viés formativo. O programa tem como objetivo principal fortalecer a gestão do currículo e subsidiar a prática do professor, alinhando o programa curricular adotado no Estado (Conteúdo Básico Comum - CBC) às avaliações. Tecnicamente, as avaliações que compõem o PAAE

são geradas, a partir de um sistema informatizado de banco de itens e subdividas em três tipos: a diagnóstica, aplicada no início do ano letivo, a avaliação da aprendizagem anual (de resultado), aplicada no final do ano letivo e as avaliações contínuas, aplicadas ao longo dos bimestres. O caso de gestão definido a partir dessa configuração do programa está centrado na análise de seis escolas de Ensino Médio da SRE de Janaúba – regional com baixo desempenho nas avaliações do SIMAVE - que integraram o já extinto projeto escolas-referência e que apresentam um histórico mais significativo de uso do PAAE. O objetivo desta investigação seria o de analisar a utilização do PAAE nessas escolas, tanto o processo de implementação do programa quanto a apropriação de suas ferramentas por gestores e professores.

O artigo seguinte **Apropriação dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) pelos gestores escolares: um estudo de caso envolvendo duas escolas do interior do Ceará** aborda o uso de resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), um dos mais consolidados sistemas estaduais de avaliação. A sistematização de dados longitudinais do sistema colocou para os gestores estaduais e escolares o desafio de gerir esses dados, tendo em perspectiva uma mudança significativa da cultura avaliativa das escolas. A despeito dos problemas ainda persistentes de divulgação dos resultados em escolas estaduais e municipais, despontam, com indiscutível vigor, experiências de apropriação de resultados e a correspondente repercussão de ações, que podem ser replicadas em outras unidades de ensino. As duas escolas que protagonizam este caso de gestão - uma de Ensino Fundamental e Médio, localizada em Potengi e outra de Ensino Médio, em Salitre - apresentam um trabalho sistemático de apropriação dos resultados do SPAECE, com o intuito de fomentar ações pedagógicas em sala de aula. O protagonismo do gestor nestas ações parece ser o elemento determinante para a mudança da prática docente subsidiada pelos resultados da avaliação externa. As ações identificadas apontam um caminho a ser viabilizado e replicado em outros contextos, tão adversos e carentes quanto os focalizados nesta pesquisa.

O último artigo da seção **Além do direito ao acesso: o Avalia-BH e a distribuição dos alunos no baixo desempenho sob o viés raça-cor** traz o desafio de abordar o sistema municipal de avaliação de Belo Horizonte, o AvaliaBH, pelo controverso e instigante recorte da equidade racial. A partir da análise das políticas para a promoção da igualdade no município e dos resultados do Avalia, o baixo desempenho

é dissecado, levando-se em consideração o dado específico de concentração de alunos agrupados por raça/cor. O que se observa de antemão é que o desenho do Avalia, influenciado pela concepção inclusivista delineada na política pedagógica denominada Escola Plural, congrega várias gerências e programas com o objetivo comum: aumentar o desempenho dos estudantes, de forma a garantir a inclusão educacional no município. O desafio está em alinhar as ações políticas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - de forma a privilegiar a reflexão e a elaboração de políticas públicas a partir dos resultados acadêmicos dos alunos - com a observância do desempenho específico dos alunos negros, até mesmo como indício da repercussão de ações do Núcleo Étnico Racial no interior das escolas.

Os exemplos de uso dos resultados das avaliações externas, ou mesmo do uso do instrumento, convergem para o objetivo suscitado pela política avaliativa: aperfeiçoar as práticas de ensino e a gestão escolar em um contexto de gestão de resultados. O que perpassa os casos descritos nesta seção é o interesse comum em investigar, nos limites impostos pela pesquisa, como as avaliações externas estão redesenhando o cotidiano escolar e as implicações disso em termos estritamente pedagógicos.

REFERÊNCIAS

- BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1690/1341>>. Acesso em: 06 maio 2014.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. 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, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BROOKE, Nigel. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v.1, n. 1, p. 93-109, 2008.
- BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, n. 2, 2011 – Fundação Victor Civita, São Paulo.
- CONSED. Estudo sobre avaliação da educação e valorização do magistério. Consed, Brasília, 2005.
- GOMES, Vandrê; GIMENES, Nelson Antonio Simão. **Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes**: um estudo em quatro redes de ensino público (relatório final). 2012. Disponível em: <http://www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosstaticos/FIS/pdf/pesquisa_fis_fcc.pdf>. Acesso em: 06 maio 2014.
- MACHADO, Cristiane. Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre os usos dos resultados. **Revista @ambienteeducação**, 5 (1): 70-82, jan./jun. 2012.
- SOUSA, Sandra Zákia e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p. 793-822, 2010.

Uso do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) nas escolas de Ensino Médio da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Janaúba

Elisângela Aparecida da Silva^{*}
Maria Cecília dos Santos Ribeiro Simões^{**}
Manuel Palácios da Cunha e Melo^{***}

O caso de gestão apresentado neste artigo aborda o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE), em escolas públicas estaduais de Ensino Médio da SRE de Janaúba. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Elisângela Aparecida da Silva, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a assistente de orientação Maria Cecília dos Santos Ribeiro Simões, doutora em Ciência da Religião, e o orientador da pesquisa Manuel Palácios da Cunha e Melo, doutor em Sociologia.

^{*} Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; técnica da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, responsável pelo PAAE na Superintendência Regional de Janaúba.

^{**} Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; doutora em Ciência da Religião (UFJF)

^{***} Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Coordenador geral do CAEd/UFJF; doutor em Sociologia (IUPERJ).

A pesquisa busca verificar se os objetivos do PAAE traçados na teoria estão sendo alcançados na prática cotidiana, na medida em que analisa como o programa está sendo utilizado nas escolas e, se esse uso ocorre segundo os ideais propostos nos documentos, que oficializam o programa. É um caso de gestão que se propõe a analisar uma política educacional específica, qual seja, a política de avaliação do ensino do Estado de Minas Gerais, tendo como foco o processo de implementação do PAAE. O cenário de análise são seis escolas de Ensino Médio da SRE de Janaúba, que integraram o já extinto Projeto Escolas-Referência¹ e que, por isso, registram maior tempo de participação no programa que as demais escolas da jurisdição e receberam, ao longo do histórico do PAAE, um pouco mais de informações e acompanhamentos diretos. É relevante destacar ainda que a região pesquisada tem apresentado resultados pouco satisfatórios em comparação às demais regionais do Estado nas avaliações do SIMAVE².

Os desenhos de programas de avaliação, seja em instância local ou mais ampla, possuem, no geral, similaridades que envolvem o fato de buscarem gerar informações para a implementação de políticas educacionais, desejarem melhorar a qualidade do ensino e serem custeados por entidades mantenedoras externas à escola. No contexto específico das escolas, a adoção desses programas provoca um reflexo direto sobre suas avaliações tradicionais, feitas pelos próprios professores: muitas vezes a dinâmica da primeira suplanta a da segunda. De acordo com Bonamino e Franco (1999), este reflexo é resultado da centralização gerida pelos órgãos superiores de aspectos ligados à avaliação externa, que acabam secundarizando os aspectos ligados à cultura de avaliação feita pela própria escola. Além disso, a escola encontra-se no meio de um elevado número de avaliações, tanto aquelas que integram os sistemas regionais e nacionais quanto as internas.

Neste contexto, e diante desta multiplicidade de programas de avaliação, as escolas do Estado de Minas Gerais também passaram a fazer parte, a partir de 2005, do

1 Escolas-Referência é o nome dado a um grupo de 223 escolas escolhidas inicialmente dentre as maiores e mais tradicionais de Minas. Criado, desde 2005, este projeto contemplava um grupo de escolas com atividades diferenciadas e projetos dispostos a alavancar a melhoria do ensino na instituição. Cada uma dessas escolas escolheu uma outra, como associada, com a finalidade de estender os benefícios do projeto, as boas ideias e práticas educativas, a um número maior de escolas e de alunos. Posteriormente, este grupo também teve que participar de um processo de seleção em que apresentariam projetos de desenvolvimento da escola. Os melhores projetos identificavam as escolas como integrantes do grupo de referência e recebiam recursos para custear o seu desenvolvimento, atendimentos e acompanhamentos dos gestores de projetos tanto da regional quanto do órgão central. Além dos acompanhamentos, os professores dessas escolas participavam de treinamentos e discussões específicos para o desenvolvimento de projetos nas unidades escolares, na sede da regional, no órgão central e em universidades parceiras.

2 SIMAVE: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública.

Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), destinado aos alunos do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, que tem como objetivo principal fortalecer o currículo escolar, alinhando-o à prática educacional cotidiana. É um programa criado para subsidiar a prática do professor nas escolas, a partir de resultados de uma avaliação e subordinados ao programa curricular adotado no Estado. Pressupõe-se que o professor é um gestor do currículo, na medida em que assume o controle dos momentos em que deve abordar este ou aquele conteúdo, em sua rotina docente diária. Assim, o PAAE foi pensado para dar ao professor melhores condições de assumir a gestão do currículo em sala de aula, optando pelo uso da tecnologia informatizada, para dinamizar o processo de avaliação e geração dos dados.

É importante ressaltar que o PAAE não opera no mesmo sentido das avaliações tipicamente identificadas como externas, de caráter somativo, ou também conhecidas como avaliações em larga escala, embora guarde com essas algumas similaridades. Uma diferença marcante das avaliações do PAAE diz respeito à possibilidade de intervenção imediata sobre seu público avaliado, pois é aplicada pelos professores da escola, no tempo em que desejar. Diferentemente, a avaliação feita pelo ente externo, como o próprio nome indica, é efetivada por uma instituição externa à escola que avalia redes de ensino e um número elevado de alunos com o objetivo de fornecer informações sobre a situação da qualidade do ensino. Enquanto nas avaliações somativas o foco é a escola, no PAAE o foco é a correlação entre professor, aluno e currículo.

O PAAE objetiva ser um instrumento que forneça elementos para a autoavaliação do professor e um subsídio pedagógico para a realização de intervenções capazes de melhorar a aprendizagem do aluno, a prática docente e os resultados da escola. A projeção que se faz idealmente, no momento em que o programa começa a operar, é que após as aplicações das avaliações diagnósticas realizadas no início do 1º ano do Ensino Médio, a escola se mobilize e elabore um planejamento conectado ao currículo oficial em prol da melhoria dos resultados diagnosticados. Considerando os possíveis resultados longitudinais, a expectativa que este trabalho de intervenção cria é que ao chegarem ao 3º ano do Ensino Médio, os alunos apresentem um padrão de desempenho condizente com o ano de escolaridade, ou seja, que o maior número possível de alunos do Ensino Médio seja do nível recomendado.

Diante da análise da apropriação pela escola das ferramentas do PAAE, alguns questionamentos vêm à tona: como a escola está utilizando o PAAE? Quais ferramentas são mais utilizadas ou subutilizadas? Os professores e gestores compreendem os objetivos do programa? As respostas a estes questionamentos não surgem de maneira natural, sem que se realize uma pesquisa direcionada a evidenciar, no processo de implementação do PAAE, o que está acontecendo de fato nas escolas e qual é a distância que existe entre o ideal e o real. Elas ajudam a evidenciar os resultados da implementação em relação às proposições do programa. É necessário compreender como é a gestão do programa nas escolas pesquisadas e quais apropriações foram ou não obtidas pelos professores do 1º ano do Ensino Médio sobre o PAAE. De maneira mais precisa, o objetivo geral desta investigação é avaliar a utilização do PAAE nas escolas de Ensino Médio, com vistas a analisar o processo de implementação do programa e a apropriação de suas ferramentas pelos gestores da escola – diretor e professores.

O PAAE tem início na implantação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), a partir de 2000. Este sistema integra uma das estratégias do Estado de Minas Gerais para melhorar a qualidade da educação pública e responde às demandas requisitadas pela onda de reformas iniciadas, nas décadas de 1980 e 1990, conhecidas por reformas baseadas em padrões.

O SIMAVE se propõe a executar as demandas das avaliações em larga escala definindo, a partir de padrões mínimos, as expectativas que as escolas devem atingir em relação à aprendizagem dos alunos e esta, por sua vez, é expressa nos níveis de proficiência atingidos ano após ano. Atualmente, o SIMAVE é composto de três programas: o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e o Programa de Avaliação da Educação Escolar (PAAE). Enquanto os dois primeiros atuam como avaliações externas de caráter somativo, medindo os resultados da escola e do sistema e, indiretamente, os resultados alcançados em sala de aula, o PAAE se identifica como uma avaliação de natureza interna, de caráter formativo, atuando justamente na mensuração dos resultados alcançados em sala, antes e após momentos distintos de uma avaliação. Cada um deles, embora tenham metodologia e público-alvo distintos e bem definidos, são interligados quando se analisa o foco dos três como integrantes de um mesmo sistema que busca tratar a avaliação como ferramenta para melhoria da qualidade da educação no estado.

O PAAE é o segundo programa criado no SIMAVE. Seu planejamento foi iniciado em 2003, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, mas seu desenho ganhou contornos mais definidos nos dois anos seguintes, período no qual teve início a produção do banco de itens do programa. Numericamente, ao final de 2005, este banco contava com 10 mil itens para uso nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O PAAE se fundamenta no binômio diagnóstico/verificação da aprendizagem escolar feito em avaliações geradas, a partir de um sistema informatizado de banco de itens. O diferencial substancial do PAAE tem relação direta com sua natureza e sua metodologia. Seu surgimento tem relação com três fatores, descritos no documento “Memorial do PAAE”: a necessidade de contemplar os aspectos não atingidos pelas avaliações externas; a urgente necessidade de garantir a utilização do currículo comum do Estado e a imperiosa busca de modernizar as ferramentas de ensino e aprendizagem (MEMORIAL PAAE, 2010).

O primeiro desses fatores pode ser expresso nas diferenças entre a natureza dos três programas do SIMAVE, mais precisamente, nas diferenças entre as avaliações administradas por um órgão externo à escola e as que são elaboradas e administradas pela própria escola. As primeiras, devido a sua intenção de avaliar sistemas e escolas com o intuito de medir o desempenho de ambos e levá-los a refletir sobre a necessidade futura de investimentos e melhorias nos pontos diagnosticados como fracos, não permitem que se olhe para as necessidades individuais dos alunos recém-avaliados. Mattos & Simões (2011) dizem sobre isso:

Ficou evidente na época que as avaliações externas apresentavam informações fundamentais para as políticas de sistema, mas careciam de suporte pedagógico para a avaliação da aprendizagem escolar no âmbito da escola e da sala de aula, uma vez que seus dados se referem a alunos concluintes e não oferecem informações diagnósticas que possibilitem intervenções para o programa em andamento e os estudantes em curso no ano letivo (MATTOS e SIMÕES, 2011, p. 3).

Uma prática comum neste tipo de avaliação é avaliar terminalidades em um momento único do ano, geralmente no final, ou seja, avalia-se o aprendizado de um grupo de alunos, após o decorrer do tempo destinado à consolidação de determinados conhecimentos. Com esta prática, chega-se a um ponto em que não é possível realizar intervenções para corrigir defasagens individuais de aprendizagem. Esta

situação é percebida tanto no PROALFA quanto no PROEB. Considerando que, no Ensino Fundamental, os alunos que passam pelas avaliações ainda terão mais alguns anos na escola, esta poderá intervir nas necessidades individuais de aprendizagem daqueles que apresentam níveis aquém do esperado. Já no final do Ensino Médio, no 3º ano, esta intervenção não é mais possível. O PAAE, ao prever avaliação para o início do Ensino Médio e em vários momentos ao longo de um ano escolar, pretende suprir esta suposta falta de atenção às necessidades educacionais dos alunos. Além disso, na avaliação administrada pela própria escola, esta tem um controle sobre os tempos e modos de organização da logística necessária à aplicação das avaliações. Na externa, isso é feito pelo órgão mantenedor, de maneira uniforme, sem considerar certas intempéries ou particularidades.

O outro fator muito relevante que justifica a criação do programa diz respeito à implementação do currículo. Precisamente o PAAE traz à tona a necessidade de garantir que o Currículo Comum, tornado obrigatório para todas as escolas estaduais, através da Resolução SEE N° 666 de 07 de abril de 2005, seja de fato cumprido. Em Minas Gerais, a proposta curricular, que orienta o trabalho pedagógico das escolas, busca garantir os conteúdos mínimos a serem ensinados pelos professores e aprendidos pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Denominado de Conteúdos Básicos Comuns (CBC) este documento tem uma estrutura que define, ano a ano de escolaridade, as diretrizes para o ensino das disciplinas, os eixos e conteúdos selecionados e, principalmente, as competências gerais e específicas que se espera desenvolver nos alunos. A reciprocidade entre avaliação e currículo se torna imperiosa pois a primeira é construída, a fim de medir os níveis de conhecimentos curriculares. Encontramos no documento oficial:

A importância dos CBCs justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecidos por meio dessas avaliações, constitui a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera consequências positivas na carreira docente de todo professor (PROPOSTA CURRICULAR, CBC 2011. p. 9).

Com essas justificativas, o PAAE foi concebido, gerenciado e implementado pela Secretaria de Avaliação Educacional da SEE/MG em parceria com o Instituto Avaliar³. O PAAE foi aplicado pela primeira vez, no ano de 2005, em 72 escolas do grupo identificado por Escolas-Referência e, em 2006, ao conjunto das 203 que compõem a totalidade das escolas desse grupo. A participação das escolas de Ensino Médio se deu de maneira progressiva. Após a experimentação do PAAE nas Escolas-Referência, nos anos de 2005 e 2006, 212 escolas do Ensino Médio participaram em 2007, aproximadamente 1900 escolas em 2008, mais de 2.000 escolas nos anos 2009, 2010, 2011 e 2012. Nos três primeiros anos, a aplicação ainda teve caráter experimental. Dois marcos importantes no histórico do PAAE ocorreram em 2010 e 2012. Em 2010, aconteceu a primeira aplicação piloto da versão totalmente *online* em 17 escolas e, em 2012, teve início a aplicação das avaliações nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para apresentar o desenho do PAAE, recorreremos às questões levantadas por Condé (2012), em seu estudo sobre o ciclo das políticas públicas. “As políticas operam em torno de questões públicas e em torno de bens públicos” (CONDÉ, 2012, p. 2). Partindo desta afirmativa do autor, chegamos ao primeiro ponto de apresentação da política do PAAE. A questão pública relacionada ao PAAE é a qualidade do ensino público. É este o problema que o PAAE busca resolver. O diagnóstico da aprendizagem do Ensino Médio, dado pelas avaliações federais e estaduais, revelou dados pouco satisfatórios sobre este nível de aprendizagem.

O decurso do tempo, após o início das avaliações externas do PROEB, forneceu dados substanciais para as políticas de sistema. Apesar disso, as escolas não contavam com um suporte próprio para direcionar a avaliação escolar, elaboradas pela própria escola de tal forma que esta não entrasse em contradição com a avaliação elaborada pelo órgão externo. A elaboração de um banco de itens de avaliação que pudessem ser acessados pelos professores abria a possibilidade de resguardar justamente esta interface e evitar que os alunos vivenciassem em salas questões de avaliação que pouco ou nada se relacionassem com as questões tipicamente vistas nas avaliações externas. É este o ponto inicial que caracteriza o desenho do programa PAAE.

3 O Instituto Avaliar é uma organização da sociedade civil que realiza avaliações e estudos educacionais, monitora e avalia políticas públicas e projetos relacionados à educação. Informações adicionais no sítio <<http://www.institutoavaliar.org.br/?l=instituto.html>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

Outro ponto fundamental ao se projetar o programa era a base de referência das provas: o que seria avaliado? Esta questão é respondida com uma frase simples: seria avaliado o que fosse ensinado. Como já visto anteriormente, em Minas Gerais, o CBC dá toda a indicação dos conteúdos tornados privilegiados ao ensino em todas as disciplinas e em todos os anos de escolaridade.

Estes dois pilares se tornaram princípios do programa, pois norteavam o que avaliar ao mesmo tempo em que substanciavam a construção do banco de itens. Ambos, inseridos no contexto que identificava o cenário próprio da avaliação elaborada pela escola, permitiam a gradativa formação do PAAE. Mattos & Simões (2011) afirmam:

Partiu-se do pressuposto que um programa de avaliação da aprendizagem interno às escolas, com foco na matriz de referência curricular, indicando o que ensinar e o que avaliar e focalizando o aluno em processo de aprendizagem, possibilitaria ao professor acompanhar a evolução de cada aluno durante o ano letivo. A partir desse pressuposto foram realizados estudos sobre os elementos contextuais das escolas e a política da SEE/MG com o objetivo de delinear um projeto que respondesse às suas demandas. Nasceu daí a concepção teórico-metodológica do PAAE e, em seu bojo, a ideia de que para obter os resultados desejados, a operacionalização das avaliações dependia de um sistema informatizado próprio (MATTOS e SIMÕES, 2011, p. 3).

A dinâmica deste programa de avaliação foi projetada para permitir a geração de provas e de seus resultados de maneira ágil, uma vez que, esses resultados deveriam provocar intervenções imediatas na rotina escolar. Para atender a questão da celeridade dos resultados, optou-se pela utilização da tecnologia informatizada. Os primeiros ensaios de implementação do programa contaram com a geração, aplicação das provas, inserção de resultados e emissão de relatórios da aplicação totalmente *online*. Este primeiro ensaio permitiu visualizar que a etapa da aplicação das avaliações aos alunos não funcionou plenamente por conta das condições dos laboratórios de informática. Do ano 2005 a 2009, todas as etapas de avaliações do programa aconteceram na forma *online*, com exceção da aplicação que se deu na forma impressa.

Na versão *online*, o programa teve sua primeira aplicação em 2010, em uma amostra de escolas da região metropolitana de Belo Horizonte. Esta segunda experiência serviu para mostrar quais ferramentas do sistema podiam ser utilizadas em todas as escolas do estado sem comprometer tanto a dinâmica da avaliação. Em 2011

e 2012, ampliou-se o número de escolas envolvidas na dinâmica *online* em todas as suas etapas, porém os resultados indicam que, mesmo havendo melhorias no quesito aplicação, os problemas de ordem técnica ainda interferiam na qualidade desta. Em 2013, em parceria com a Superintendência de Tecnologias e via Núcleo de Educação Tecnológica das Superintendências Regionais de Ensino, realizou-se uma consulta às escolas baseada no diagnóstico da estrutura de equipamentos e rede de informática com conexão à internet para a ampliação da realização da avaliação integralmente na forma *online*. Na consulta, a aquiescência e o comprometimento do gestor fizeram com que cerca de 20% das escolas estaduais (440 escolas) de Ensino Médio se comprometessem com a aplicação integralmente *online* nesse ano. Esta forma de avaliação será progressivamente estendida a todas as escolas estaduais do Estado.

Na arquitetura do sistema PAAE, a resposta à necessidade de instrumentalizar a escola em suas avaliações surgiu com a implementação dos seguintes tipos de provas: 1) a **diagnóstica**, aplicada no início do ano letivo, a fim de verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os tópicos/habilidades do CBC. Este primeiro resultado indica a heterogeneidade ou não da turma e estabelece um ponto de partida das atividades curriculares que o professor deverá programar; 2) a **avaliação da aprendizagem anual** (de resultado) aplicada no final do ano letivo para verificar quanto os alunos aprenderam em relação aos tópicos/habilidades do CBC. Idealmente, esta avaliação mede o conhecimento agregado durante o ano em comparação à situação inicial e 3) a **avaliação contínua** aplicada de acordo com o desenvolvimento do CBC, ao longo dos bimestres letivos e cujo objetivo é subsidiar o planejamento contínuo das atividades didáticas de sala de aula.

Conhecer alguns dados da SRE de Janaúba ajuda a entender o desafio da implementação de um programa de avaliação, que busca atingir a gestão curricular em cada sala de aula das escolas públicas mineiras.

A SRE de Janaúba está localizada no norte de Minas Gerais e é denominada a 44ª regional do Estado. Criada há cerca de 10 anos, ela atende a dezessete municípios que subsistem basicamente de agricultura. Trata-se de uma SRE recente que busca a melhoria gradativa de seus resultados educacionais. Numa análise comparativa de seu desempenho às demais SREs do Estado, Janaúba ocupa, nas avaliações sistêmicas estaduais do ano 2012, no 3º ano de Língua Portuguesa a

36ª posição entre as 47 SREs. Sua proficiência média é 585,7 enquanto a maior e menor proficiência atingida entre as SREs foram respectivamente: 642,6 e 551,7. A média do Estado é 598,6, o que ilustra bem a situação pouco confortável da SRE de Janaúba em relação às demais do Estado. Seus resultados indicam que a qualidade do ensino nesta região ainda é preocupante.

Segundo dados do censo 2011, os 17 municípios que fazem parte desta SRE têm: 110 escolas estaduais, 337 municipais, 25 particulares que atendem juntas pouco mais de 91 mil alunos. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que, em 2011, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas estaduais dos municípios teve por menor e maior resultado, nos anos iniciais, 3,6 e 6,8, nos anos finais 2,2 e 5,6.

Na última edição da avaliação da Aneb/Saeb, ocorrida em 2011, não houve participação de nenhuma escola estadual do 3º ano do Ensino Médio da SRE de Janaúba. Os últimos resultados a que se têm acesso se referem à edição do Saeb 2009. Considerado o fato desta avaliação ser amostral e não gerar resultados por escola, compara-se apenas os índices referentes à média das escolas estaduais no nível nacional e à média estadual que são respectivamente: 260,24 e 269,31 em Língua Portuguesa e 264,14 e 279,61 em Matemática. Nas avaliações estaduais, esta SRE figura entre as que possuem índices pouco satisfatórios, mas que indicam progressiva melhora em alguns anos, especialmente nos iniciais do Ensino Fundamental.

A administração de projetos e programas na SRE/Janaúba tem contribuído para a gradativa reversão do quadro negativo nos índices dos resultados das escolas e o PAAE especificamente busca atingir justamente os anos em que se percebe as mais lentas mudanças, o Ensino Médio. Refletir sobre a situação do PAAE neste nível de ensino ajudará a melhorar a qualidade educacional que hoje é ofertada a este grupo de alunos.

Em todos os dezessete municípios que compõem a SRE existe pelo menos uma escola de Ensino Médio. Em sua totalidade, estas escolas somaram, em 2013, 46 unidades e atenderam a 13.549 alunos. De maneira geral, as escolas de Ensino Médio da SRE têm uma infraestrutura composta por quadra de esportes, banheiros dentro do prédio, biblioteca, sala de recursos multimídia, entre outros espaços vitais ao funcionamento da escola e todas, segundo dados da Superintendência

de Tecnologia de Informações Educacionais, possuem laboratórios de informática conectados à internet.

Segundo dados do MEC, as escolas da regional receberam para os alunos do Ensino Médio recursos de natureza pedagógica tais como, livros didáticos, livros literários e *kits* multimídias (CDs, DVDs) e *kits* para uso nos laboratórios de Ciências. O contingente de pouco mais de 13 mil alunos atendidos, na atualidade, nas escolas da SRE de Janaúba, apresenta proficiências educacionais que o qualificam em Língua Portuguesa como alunos que aprenderam o mínimo do que é proposto para o seu ano escolar. Esse padrão médio de desempenho, dado pelas avaliações externas estaduais, indicam que os alunos apenas iniciaram “o processo de sistematização das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram” (REVISTA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO, p. 19 2012). Em Matemática, esses alunos não dominam o que é minimamente esperado deles nesta etapa de escolaridade. “Eles ficam abaixo do esperado, na maioria das vezes, tanto no que diz respeito à compreensão do que é abordado, quanto na execução de tarefas de avaliação” (Idem).

No geral, a trajetória dos resultados da SRE Janaúba é preocupante. Não há grandes evoluções e, em alguns momentos, observa-se até retrocessos nos resultados favoráveis do ano anterior. A conclusão a que se chega da análise do desempenho dos alunos do Ensino Médio da SRE de Janaúba é que estes vêm, há anos, demonstrando certa dificuldade em romper o limiar que atribui a este nível de ensino os piores índices da educação básica na jurisdição. Esta constatação permite ainda que se diagnostique que a qualidade do Ensino Médio na SRE não é boa e que o problema é mais grave em relação à Matemática. É neste contexto que analisamos a realidade de operacionalização do PAAE nas escolas que o desenvolvem, desde 2006, sob a supervisão e acompanhamento direto dos gestores do programa.

As escolas pesquisadas estão localizadas nos municípios de Janaúba, sede da regional, Porteirinha, Jaíba, Espinosa, todas são urbanas e oferecem os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Dados do SIMADE informam que essas escolas atenderam juntas, em 2013, a um universo de 3894 alunos no Ensino Médio. Possuem uma estrutura composta por diferentes espaços escolares, tais como bibliotecas, sala de recursos, um ou dois laboratórios de informática com acesso à internet, salas de direção, secretaria e quadra de esportes coberta. De maneira

geral, a estrutura física de todas as escolas é adequada e permite a realização do trabalho pedagógico. Contam também com o diretor e pelo menos um vice-diretor e um pedagogo responsável pelo acompanhamento do serviço pedagógico.

Algo comum nas instituições pesquisadas é o tempo fluente de atuação dos gestores e a pouca rotatividade de professores. A média de tempo de atuação de cada gestor é de 8 anos. Em duas das instituições, o dirigente ocupa o cargo, desde antes de 2006 até a atualidade, ou seja, são gestores que vivenciaram o PAAE, desde a sua implementação na escola.

Nestas escolas, os professores são graduados ou possuem especialização e muitos deles têm seus nomes registrados nas principais formações dos projetos das Escolas-Referência, incluindo os treinamentos do PAAE e de implementação do CBC. Este grupo participou diretamente das reuniões e capacitações que deram os contornos iniciais ao PAAE e aos CBCs e os implementaram como piloto, antes da divulgação e oficialização, junto às demais escolas estaduais.

Este é o quadro que ilustra o caso de gestão que aqui se apresenta. Essas escolas se assemelham às demais escolas da regional, mas tiveram, em determinado momento, acesso privilegiado a informações e formações sobre o programa analisado. Sobre elas pesa a responsabilidade de responder o que acontece na escola à medida em que o PAAE é desenvolvido. É justamente a partir de uma análise mais a fundo sobre a implementação e uso do PAAE, nessas escolas, que se poderá verificar: como se conectam os *inputs* do programa na prática, de tal forma que ele atinja o objetivo pretendido?

REFERÊNCIAS

- BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2013.
- BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1. ed. Belo Horizonte. Fino Traço Ltda, 2012. p. 143-148.
- CONDÉ, E. S. **Abrindo a caixa – elementos para melhor compreender a análise das políticas públicas**. Disponível em: <<http://www.ppgp.CAEdufjf.net/course/view.php?id=97&topic=2>>. Acesso em: 07 set. 2013.
- EDUCACENSO. Brasília. Disponível em <<http://educacenso.inep.gov.br>>. Acesso em: 02 nov. 2013.
- INEP. **Censo escolar 2009 e 2011**. Disponível em: : <www.inep.gov.br>. Acesso em: 07 set. 2013.
- INSTITUTO AVALIAR. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://paae.institutoavaliar.org.br>>. Acesso em: 12 fev. 2014.
- MATTOS, Lúcia; MATTOS, Thácyra; SIMÕES, Maria Inez. **Memórias do PAAE**, 2011.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: SIMAVE/PROEB – 2008. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2, jan./dez. 2008, anual.
- Revista do SIMAVE**. Disponível em: <http://www.SIMAVE.CAEdufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/PROEB_LP_5EF_2012.pdf>. Acesso em: 07 set. 2013.
- **Manual PAAE**, 2009. Disponível em: <http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v2/banco_objetos/manual.pdf>. Acesso em: 07 set. 2013.
- **Proposta Curricular/CBC**. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 23 out. 2013.
- **Resolução 666/05**. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 23 out. 2013.

SIMÕES, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e atores. Lisboa: Educa, 2006. p. 9-39.

WEISS, Carol. **Evaluation: Methods for Studying Programs and Policies**. 2. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1998.

Apropriação dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) pelos gestores escolares: um estudo de caso envolvendo duas escolas do interior do Ceará

Roberto Cláudio Bento da Silva^{*}

Mariana Calife Nóbrega^{**}

Alexandre Chibebe Nicollela^{***}

O presente artigo foi elaborado pelo mestrando Roberto Cláudio Bento da Silva, diretor escolar da rede estadual do Ceará, em parceria com a assistente de orientação Mariana Calife Nóbrega, mestre em Educação, e com o orientador da pesquisa Alexandre Chibebe Nicollela, doutor em Economia Aplicada. O trabalho objetiva descrever como a gestão escolar e os professores se apropriam dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) de modo a interferir na melhoria das práticas docentes nas escolas estaduais de Ensino Médio pertencentes à 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (18ª Crede).

^{*} Mestrando PPGP/CAEd/UFJF; diretor escolar da Rede Estadual do Ceará.

^{**} Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; mestre em Educação (UFJF)

^{***} Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; doutor em Economia Aplicada (USP).

Esta regional faz parte de um total de 21 coordenadorias administrativas da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), abrange 12 municípios localizados na região do Cariri, no extremo sul do Estado e atende a um total de 28 escolas estaduais, distribuídas da seguinte forma: 20 escolas regulares, sendo que destas, 10 ofertam Ensinos Fundamental e Médio e 10 somente Ensino Médio; quatro escolas profissionalizantes; duas escolas de Ensino Fundamental; uma de Educação de Jovens e Adultos e uma filantrópica. Estas atendem a um total de 17.254 alunos distribuídos em 497 turmas atendidas nos turnos manhã, tarde e noite.

O problema selecionado para a pesquisa se coloca para o gestor escolar, que deve buscar se apropriar dos resultados das avaliações externas, considerando-os como instrumentos indicadores de condições, para análise da qualidade do trabalho realizado na escola por seus profissionais, e fazer com que estes resultados sejam conhecidos e utilizados pelos professores como ferramentas para o planejamento das atividades de ensino. Deste modo, os reflexos dessas avaliações poderão chegar à sala de aula e direcionar a prática docente, se traduzindo em melhoria da aprendizagem do aluno.

Neste sentido, é importante que aconteça a apropriação dos resultados desta avaliação como instrumento para subsidiar a implementação de ações no interior das escolas. Torna-se relevante, portanto, realizar um estudo sobre a forma como os gestores têm se apropriado dos resultados dessa avaliação e verificar como tais resultados têm chegado à sala de aula, para que os docentes os utilizem enquanto recurso para repensarem a prática docente.

A opção pelo problema selecionado remete a uma reflexão sobre o trabalho da escola por ela própria, de forma a repensar a prática docente, a partir da ação-reflexão-ação, contribuindo para a construção de uma escola capaz de repensar a si própria em suas relações internas e externas e ao papel social a ela atribuído.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabelece em seu Art. 206º, Inc. VII que a educação deverá ser ministrada com “garantia de padrão de qualidade”, cabendo ao poder público verificar se esse direito está sendo garantido à população. E a maneira de se certificar sobre a garantia desse direito é conhecendo a qualidade da educação que está sendo ofertada. Para isso, é necessário avaliar a qualidade desse serviço e, ao mesmo tempo, produzir informações para subsidiar a implementação

de políticas públicas para o setor como estratégia para o cumprimento do que determina a Lei.

Por outro lado, percebe-se que a melhoria da qualidade da educação se dá dentro da escola. É neste espaço específico que gestores e professores, com a contribuição da família e da sociedade, devem implementar ações que contribuam efetiva e eficazmente para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos. Para desenvolver uma prática docente, que se mostre eficaz, os profissionais da escola precisam se apropriar, dentre outras informações, dos resultados da avaliação externa promovida pelo Estado para subsidiar a implementação de ações em nível escolar. Eles precisam conhecer muito bem, e de forma individualizada, as competências e habilidades que os alunos já dominam e quais precisam dominar, ao final de cada ano de estudo.

Neste trabalho, observa-se que as duas escolas estudadas, as quais serão apresentadas posteriormente, parecem ter conseguido realizar satisfatoriamente essa apropriação, o que não tem acontecido com a maioria das outras, a se constatar pelos indicadores de desempenho de seus alunos no Spaece. Conhecer como os gestores dessas duas escolas têm se apropriado dos resultados dessa avaliação e como têm feito para que esse conhecimento chegue à sala de aula, como ferramenta para repensar a prática docente, com o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, assume uma importância ímpar na luta dessas escolas pela melhoria da qualidade educacional, ao mesmo tempo em que se pretende estender às demais esses conhecimentos, para que elas, também, busquem se apropriar dos resultados da referida avaliação enquanto ferramenta para melhorar a qualidade da educação.

Este caso se relaciona com a prática de gestor de escola pública estadual do Ceará uma vez que, neste cargo, percebe-se a importância de todos os profissionais, principalmente do diretor escolar, apropriarem-se dos resultados das avaliações externas para conhecer a qualidade do trabalho que a escola está realizando, as dificuldades e reais necessidades de aprendizagem de cada aluno e, a partir daí, realizar um trabalho mais sistemático voltado para garantir o direito do aluno de aprender. Acredita-se que, dessa forma, a escola terá condições de cumprir com o seu papel social de formar cidadãos capazes de participar efetivamente das decisões sociais, além de estarem aptos a darem prosseguimento em estudos posteriores.

Para a realização desta pesquisa, foram tomadas como recorte duas escolas: uma de Ensino Fundamental e Médio, localizada no município de Potengi, e outra somente de Ensino Médio, localizada no município de Salitre, ambas sob jurisdição da 18ª Crede.

Os critérios utilizados para o recorte buscaram contemplar duas escolas cujos alunos conseguiram apresentar bom desempenho nas avaliações do Spaece no período de 2009 a 2011, avançando na melhoria destes indicadores. Além disso, foi considerado também o fato de essas duas escolas já terem sido premiadas pelos resultados alcançados nesta avaliação. Outro critério buscou contemplar escolas que ofertam Ensinos Fundamental e Médio, de forma a abranger um retrato das escolas regulares da 18ª Crede.

Outro aspecto importante se refere às diferenças entre as duas escolas, tanto na oferta de níveis de ensino, quanto na quantidade de alunos. Essas diferenças estão presentes no conjunto das escolas da regional, de forma que elas serão observadas na realização da pesquisa, buscando verificar a influência ou não dessas características na apropriação dos resultados da avaliação pelos gestores e professores e seu reflexo na prática docente. Outro critério utilizado, ainda, foi a escola estar sob a gestão do mesmo diretor durante o período.

Para a realização do trabalho, foram entrevistados docentes de Língua Portuguesa e Matemática, que atuavam nessas escolas, no período de referência, bem como os gestores: diretores e coordenadores pedagógicos que dirigiram essas duas escolas durante o período, para se conhecer como os resultados do Spaece eram utilizados nos planejamentos e nas ações desenvolvidas na escola e qual seu reflexo no aprendizado dos alunos.

A necessidade de instituir um sistema capaz de medir a qualidade da educação ofertada nas escolas públicas do Estado do Ceará ganhou força, a partir da segunda metade da década de 1980, já com a redemocratização em processo final de consolidação, e pela necessidade de se produzirem informações para a implementação de políticas educacionais, motivadas pela política do então Governador do Estado, Tasso Jereissati, que tinha como slogan “O Governo das Mudanças” (GONDIM, 1995, p. 2).

No final dos anos 1980, a Secretaria da Educação passou por uma reestruturação, através do Decreto nº 18.638/87, (CEARÁ, 1987) que criou o Núcleo de

Informações composto por uma Unidade de Pesquisa, Unidade de Estatística e Unidade de Informática vinculada à Assessoria de Planejamento e Coordenação. Após essa reestruturação, teve continuidade a realização de vários estudos voltados para o conhecimento da qualidade da educação em nível estadual. Estes estudos iam se aprimorando cada vez mais no sentido de traçar um retrato da educação cearense, com o objetivo de orientar a elaboração de políticas públicas, para atender às necessidades de escolaridade da população. Neste sentido, um ponto forte na definição do futuro dos estudos educacionais no Estado é percebido através da regulamentação do Decreto nº 21.398/91 (CEARÁ, 1991), que institui o Departamento de Avaliação do Ensino. Percebe-se, assim, que a questão da avaliação educacional começa a ganhar força, o que é mais influenciado ainda com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, pelo Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - MEC/INEP para promover avaliações da educação em nível nacional.

No início dos anos 1990, a presença de alunos oriundos das classes mais desfavorecidas da sociedade nos bancos escolares já é bastante forte. “De 1971 a 1991, o número de matrículas nos níveis de 1º e 2º graus mais que dobrou, passando de pouco mais de 15 milhões de alunos para quase 33 milhões” (ARAÚJO, 2010, p. 43). Esse aumento no número de matrículas se deve, em parte, aos movimentos sociais que buscaram pressionar o poder público pela democratização da educação através da criação de instituições voltadas para esse fim, tais como: Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública – 1987, Movimento em Defesa da Escola Pública – 1988, Criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – 1989, Fóruns Nacionais de Luta pela Educação, pela Moradia e pela Reforma Urbana Nacional – 1990, dentre outros.

Esses dados representam a necessidade de se construir uma escola capaz de atender aos anseios e às características dessa nova população. Para isso, a Secretaria de Educação precisa conhecer bem a realidade da educação em todo o Estado, para poder elaborar políticas que sejam eficientes, efetivas e eficazes na garantia do cumprimento do preceito legal estabelecido na Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988), ao estabelecer, em seu Art. 205 que “a educação é um direito de todos e um dever da família e do Estado”.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) veio afirmar a necessidade de uma escola democrática capaz de atender toda a população, por meio de políticas de acesso à educação. Este preceito foi reforçado em 1990, pela Conferência Mundial de Educação (ORGANIZAÇÃO, 1990), em Jomtiem, Tailândia, quando se definiram metas para os governos, ao ser estabelecido um pacto mundial pela oferta de educação de qualidade para todos. Este movimento forçou o Estado do Ceará a implementar ações na busca da construção de uma educação de qualidade. Dentre essas, podemos destacar a descentralização de algumas das decisões do sistema educacional para o nível escolar, a instituição da avaliação da educação em larga escala no Estado e a responsabilização dos profissionais e dos demais integrantes do sistema e dos governantes pela qualidade da educação oferecida à população.

Foi, portanto, nessa busca da construção de uma entidade que pudesse planejar, implementar, monitorar e avaliar as políticas educacionais para o Estado, que o Ceará chegou à conclusão de que a criação de um sistema próprio para avaliar suas políticas educacionais seria a forma mais eficaz de se promover o conhecimento da qualidade da educação, que estava sendo oferecida à população em todo o Estado e produzir informações necessárias e suficientes, para embasar a implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade desses serviços prestados à população. Para isso, no ano de 1992, a Secretaria de Educação criou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Estado do Ceará (Spaace), que se aprimorou durante os primeiros dez anos e, desde então, ganhou robustez e solidificou-se enquanto política educacional do Estado.

A 18ª Crede foi escolhida para a realização do presente trabalho sobre a apropriação dos resultados do Spaace por contemplar as escolas utilizadas como recorte para o caso. Além disso, existe a facilidade de encontro entre os gestores envolvidos em reuniões e encontros pedagógicos, momentos em que se debatem os problemas vivenciados por cada uma delas e o desempenho acadêmico de seus alunos, por meio dos indicadores da avaliação, ano após ano.

Esta Regional teve seus alunos avaliados pela primeira vez no Spaace, no ano de 1993, quando ainda era denominada Delegacia Regional de Ensino, sendo avaliados alunos da 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do Ensino Fundamental, somente das escolas da cidade de Crato, que é sede da Regional. Nos anos seguintes, os demais alunos foram, aos poucos, sendo integrados ao sistema de avaliação, iniciando por um

município, contemplando alunos de duas séries e de um nível de ensino, firmando a cultura da avaliação na prática escolar. De forma que, hoje, avalia alunos de três séries do Ensino Fundamental (2º, 5º e 9º anos) e todos os alunos do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries), da rede pública de ensino.

Esse desenho atual da avaliação foi definido, a partir do ano de 2008. Dessa forma, pode-se perceber que, a partir do referido ano, a cultura avaliativa no Estado está consolidada pela sua aplicação anual e pela produção de dados, de maneira mais sistemática e organizada que podem, inclusive, ser utilizados pelas escolas para se apropriarem de seus resultados e subsidiar o planejamento de ações em nível escolar, a fim de melhorar a qualidade do ensino.

O estudo sobre a apropriação dos resultados do Spaece foi desenvolvido em duas escolas da 18ª Crede. Foram selecionadas para a pesquisa a escola estadual de Ensinos Fundamental e Médio de Potengi e outra de Ensino Médio de Salitre. Essas duas escolas estão localizadas em dois municípios vizinhos e com características socioculturais e econômicas muito semelhantes. A escolha das escolas recaiu sobre as regulares por abrangerem a grande maioria dos alunos da rede pública estadual da Região do Cariri e por ser onde estão as maiores carências de melhoria dos indicadores de desempenho acadêmico, a julgar pelos resultados da avaliação promovida pela Secretaria de Educação.

Estas escolas representam, em síntese, a oferta de educação do conjunto de escolas regulares da 18ª Crede, metade oferece Ensinos Fundamental e Médio e metade oferece somente Ensino Médio. Outro critério utilizado foi o fato de essas duas escolas possuírem os melhores indicadores de desempenho, dentre todas as escolas regulares e por já terem ganho a premiação oferecida pelo governo do Estado em reconhecimento ao bom desempenho no Spaece, o que mostra que teoricamente, têm realizado um bom trabalho. Neste sentido, pretende-se conhecer como essas escolas têm recebido e apropriado-se dos resultados do Spaece, no período de 2009 a 2011.

A Escola estadual de Ensino Médio do município de Salitre¹ foi fundada em 2006. Este município está localizado no extremo sul do Ceará, limitando-se com o vizinho Estado de Pernambuco. Sua infraestrutura é formada por: praça interna,

1 Os dados referentes a esta escola foram obtidos através de entrevista realizada com a gestora da escola e através de consulta ao Sistema Integrado de Gestão Escolar disponível em SEDUC/CE 2013.

pavilhão interno, ginásio poliesportivo, laboratório de informática com acesso à internet, biblioteca, sala de professores, sala de direção, secretaria, oito salas de aula, banheiros, cozinha, depósitos de material e de merenda. A escola possui acessibilidade a todas as suas dependências.

Seu corpo docente é formado por 23 professores, sendo oito de Linguagens e Códigos, 12 de Ciências da Natureza e três de Ciências Humanas, lotados em sala de aula e nos espaços de apoio, como laboratórios e biblioteca e na função de Professor Coordenador de Área (PCA), sendo que todos possuem nível superior. Seu grupo gestor é formado por uma diretora, uma coordenadora pedagógica e uma secretária. Esta escola atende a 596 alunos distribuídos em 14 turmas de Ensino Médio, funcionando somente nos períodos da tarde e da noite, de forma a atender os alunos da zona rural, que necessitam utilizar o transporte escolar. É a única escola que oferece o Ensino Médio no município.

Quanto à dinâmica de trabalho, a escola realiza planejamentos semanais por área, conduzidos pelos PCAs e pelo Coordenador Pedagógico. Nestes momentos, os docentes fazem a avaliação da semana e, a partir das observações colocadas por cada docente, planejam as ações a serem colocadas em prática na semana em curso. Nesta pauta, obrigatoriamente, constam ações de acompanhamento dos alunos, planejadas a partir dos resultados do Spaece, considerando-se o trabalho com os descritores com que os alunos apresentam menos habilidade.

Esta escola, historicamente, teve um dos piores indicadores de desempenho no Spaece dentre as escolas da 18ª Crede. A partir do ano de 2009, a equipe pedagógica começou a planejar as ações mensais, a partir dos boletins de resultados individuais desta avaliação com o objetivo de focar em ações voltadas para o trabalho com os alunos, de acordo com as reais necessidades de cada um. Para isso, fez um levantamento dos descritores mais críticos e passou a realizar, mensalmente, gincanas e jogos denominados “Spaece Game”, abordando as dificuldades que os alunos apresentaram na avaliação.

Outra ação realizada foi a definição dos descritores a serem trabalhados a cada bimestre. Além da definição desses descritores, foram eleitos, também, os alunos que iriam ser acompanhados de forma mais sistemática, já a partir do início do ano, ou seja, aqueles que apresentavam desempenho mais baixo na avaliação. Para

isso, a escola contou com um fator muito importante que foi o envolvimento e compromisso de todo o corpo docente.

Essas ações eram planejadas em conjunto, envolvendo não só os professores de Língua Portuguesa e Matemática, mas todos os docentes da escola, em um clima de harmonia e otimismo. Eles estavam empenhados em motivar os alunos a se dedicarem ao máximo aos estudos e a aprenderem continuamente. A coordenadora pedagógica e a PCA protagonizavam as ações, cobrando semanalmente dos docentes a execução do que fora planejado.

Em entrevistas e grupos focais realizados com os profissionais da escola, percebe-se que tanto o discurso quanto a prática do núcleo gestor e dos PCAs estavam alinhadas. Era uma equipe que interagiu constantemente, estava sempre otimista, promovia momentos de integração do grupo de profissionais da escola, em que estes se ajudavam e construíam parte dos materiais com os conteúdos a serem trabalhados em sala. E todo esse otimismo e engajamento eram transmitidos aos alunos, demonstrando que eles eram capazes de aprender.

Os boletins de resultados eram levados para a sala de aula e mostrados para os alunos, para que eles percebessem em que ponto se encontravam na escala de proficiência, conforme seu desempenho, e em qual faixa eles deveriam estar. Essa estratégia de trabalho era cuidadosamente planejada nos coletivos e os docentes utilizavam-na para motivar os alunos.

Nesta escola observam-se indícios de que o trabalho da equipe pedagógica mostrou-se essencial para que os docentes colocassem em prática o que era planejado, trabalhando a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos, de forma a contribuir mais efetivamente para a melhoria do desempenho acadêmico destes. A elevação dos indicadores de desempenho dos alunos no Spaece, no período de 2009 a 2011, mostra que o trabalho da escola foi eficaz.

A Escola Estadual localizada no município de Potengi², também, no extremo sul do Ceará, possui infraestrutura formada por: praça interna, setor administrativo formado por sala de direção, sala de professores e secretaria, pavilhão interno, cozinha, depósitos de material e de merenda, laboratório de informática com acesso

2 As informações foram obtidas em visita à escola referida em que foram consultadas a Coordenadora Pedagógica e a Secretária.

à internet, ginásio poliesportivo, laboratório de ciências, sala de diretor de turma, seis salas de aula, sala de vídeo e banheiros.

Seu corpo docente é formado por 19 docentes, sendo sete de Linguagens e Códigos, oito de Ciências da Natureza e quatro de Ciências Humanas, lotados em sala de aula, nos espaços de apoio (laboratórios e biblioteca) e como PCA. Seu grupo gestor é composto por um diretor, uma coordenadora pedagógica e uma secretária. Esta escola atende a 389 alunos distribuídos em 12 turmas de Ensinos Fundamental e Médio, funcionando nos períodos da manhã, tarde e noite, atendendo a alunos da sede e da zona rural do município. É a única que oferece o Ensino Médio no município. Nela, os docentes também são todos graduados e especialistas e já contam com um bom tempo de experiência no magistério.

A escola em destaque adota uma rotina semanal que favorece a interação entre seus professores e, conseqüentemente, contribui para que as ideias e ações transitem entre seus profissionais, de forma que eles possam atuar em conjunto na execução das ações planejadas em seu Projeto Político Pedagógico. Os planejamentos semanais por área são conduzidos pela Coordenadora Pedagógica e pelos PCAs. Nesta ocasião, são debatidas as ações da semana anterior e feito o acompanhamento do desempenho dos alunos, analisados quais descritores eles já dominam e discutidos os usos dos resultados do Spaece pelos professores, na sala de aula, de modo a intensificar o trabalho com aqueles descritores com que os alunos demonstram maior dificuldade.

Nos encontros com os Diretores de Turmas, é realizado o acompanhamento dos registros das dificuldades que os alunos apresentam, com o objetivo de construir o diagnóstico de cada turma, para incrementar na pauta das discussões dos planejamentos por área.

Os encontros com os PCAs funcionam como alinhamento dos discursos e das ações no ambiente escolar e para que estes tragam ao núcleo gestor as sugestões de melhoria das condições de trabalho, para o dia-a-dia da sala de aula. Constam dessas sugestões a realização de oficinas de apropriação dos resultados do Spaece, oficinas de elaboração de itens, oficinas de interpretação de escalas de proficiência e práticas pedagógicas inovadoras. A partir dessas sugestões, o núcleo gestor tem ministrado oficinas de apropriação dos resultados da avaliação estadual para os

docentes e planejado com eles ações de melhoria do trabalho docente, a partir desses indicadores.

Assim, a maioria dos professores realiza diagnóstico, no início do ano, para mapear quais descritores os alunos já dominam, compará-los com os resultados do Spaece e, a partir daí, fazer o mapeamento do nível de conhecimento dos alunos e estabelecer metas, no que se refere às expectativas de aprendizagem, para o final de cada ano do Ensino Médio. Esse planejamento é mostrado para os alunos, para que eles compreendam o nível em que se encontram e o nível em que devem chegar, ao final do ano. A partir desse diagnóstico, os docentes cobram o empenho dos alunos e se colocam como colaboradores, para que alcancem as metas de aprendizagem previstas para cada ano.

Além dessa agenda semanal, é realizado um encontro pedagógico, uma vez por mês, em um sábado. Este encontro é realizado com todos os professores de todas as áreas, para que se discutam as ações gerais da escola, para as quais são requeridos o envolvimento e empenho de todos. Nesta ocasião, são também abordados os indicadores de desempenho dos alunos e estudados os resultados do Spaece com o objetivo de que todos os professores conheçam o nível de aprendizado dos alunos, apropriem-se desses resultados e os utilizem como subsídio, em seus planejamentos, para desenvolverem conteúdos que os alunos sejam capazes de aprender, utilizando como suporte os conhecimentos que já dominam.

Em entrevistas realizadas com os docentes da escola, eles disseram que, no planejamento, elegiam como foco de ação o trabalho com os descritores, que se apresentavam mais críticos e com os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Para isso, era utilizado o material estruturado do “Projeto Primeiro, Aprender!” organizado pela SEDUC em parceria com a UFC e, principalmente, materiais extras providenciados pelos docentes para enriquecer o trabalho em sala. Porém, esses materiais eram providenciados, de forma individualizada, por cada docente e compartilhados nos planejamentos, somente após terem sido trabalhados em sala. Ou seja, não constituía um material semiestruturado e adotado pelo grupo de docentes como acontecia na escola de Salitre.

Nesta escola, também, percebe-se a realização de um trabalho sistemático de apropriação dos resultados da avaliação externa e sua utilização, enquanto ferramenta para a melhoria da ação docente em sala de aula. Esses resultados

eram recebidos e estudados pelo núcleo gestor e, em seguida, realizada oficina de apropriação com os docentes, utilizando, para isso, o material de suporte produzido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) (BRASIL, 2011).

O passo seguinte era o mapeamento de todos os alunos avaliados, a partir dos boletins individuais para subsidiar o planejamento semanal. Esses dados eram utilizados, para que se definissem quais descritores seriam contemplados no trabalho de cada semana. Esse planejamento era levado para a sala de aula e, na semana seguinte, eram questionados pelos docentes se os alunos avançaram ou não no aprendizado dos conteúdos trabalhados em sala.

Sabe-se que, neste trabalho, o gestor assume um papel fundamental. É ele quem supervisiona toda a equipe escolar, quem cobra e contribui para a realização de um planejamento voltado para atender a todos os alunos em suas especificidades, é ele quem, com seu olhar aguçado, percebe onde há necessidade de uma ação mais enérgica e sistemática junto aos professores, enfim, podemos dizer que a gestão da escola tem “a cara do diretor”, no sentido de que ele é o grande responsável pelo bom andamento das ações escolares, pela união do grupo, pelo incentivo, pelo reconhecimento do trabalho dos profissionais, pelo modelo de gestão colocado em prática no interior da escola e pelos resultados alcançados pela instituição.

Apartir da análise das ações que essas duas escolas colocaram em prática com vistas à apropriação dos resultados do Spaece, por gestores e professores, surgem questões a serem analisadas, por exemplo: todos os profissionais da rede compreendem o Spaece, suas funcionalidades, e sabem interpretar e utilizar seus dados? Quais são as estratégias a serem adotadas para que os resultados sejam utilizados por todos os professores como ferramentas para o planejamento das atividades de ensino? Como planejar as aulas/atividades, de modo que os resultados possam, de fato, influenciar na aprendizagem individualizada? Quais práticas levaram as escolas analisadas a conseguirem utilizar os resultados e como levar/adaptar essas práticas às outras escolas da rede? As respostas a essas e outras questões levam a pensar em como o Ceará pode ampliar essa prática para todas as escolas da rede, otimizando o desempenho dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Zilda Cardoso de. Evolução das matrículas na etapa elementar de escolarização no Brasil de 1932 a 2003. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 29-54, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1454/1309>>. Acesso em: 16 set. 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 out. 1988.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo, n. 2, nov./2011.

CARNIELE, Beatriz Laura; MACHADO, Maria de Fátima Evangelista. A contribuição e os reflexos do sistema de avaliação da educação básica na sala de aula: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 42, p. 135-153, dez./2005.

CEARÁ. Decreto nº 18.638, de 1987. Reestrutura a redistribuição dos cargos de direção e assessoramento da Secretaria de Educação. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 30 set. 1987.

_____. Decreto nº 21.398, de 31 de maio de 1991. Dispõe sobre a finalidade, estrutura organizacional, redistribuição dos cargos de direção e assessoramento da Secretaria da Educação. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 31 maio 1991.

GONDIM, Linda M. P. Os governos das mudanças no Ceará: Um populismo Weberiano? In: Encontro Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS, 19., 1995, Caxambu, GT Políticas Públicas. **Anais...** Caxambu: NEPS, 1995. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=7654&Itemid=362>. Acesso em: 25 out. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - Unesco. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos

(Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 20 set. 2013.

PEQUENO, Maria Iaci Calvalcante. Sistema Permanente de avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) na vertente da avaliação do rendimento escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 81, n. 197, p. 128-134, jan.-abr./2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/162>>. Acesso em: 10 set. 2013.

SILVA, Vandrê Gomes da. Usos da avaliação em larga escala em ambiente escolar. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Anais**. Goiânia: ANPEd, 2009.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Bilbao, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/soares.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar. **InterMeio**. Campo Grande, v. 19, n. 37, 2013. Disponível em: <www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/download/.../128>. Acesso em: 20 nov. 2013.¹

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - Spaace**. 2011. Disponível em: <<http://www.spaace.CAEduff.net>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

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

Além do direito ao acesso: o AVALIA-BH e a distribuição dos alunos no baixo desempenho sob o viés raça-cor

Robertson Saraiva^{*}

Maria Cecília dos Santos Ribeiro Simões^{**}

Lina Kátia Mesquita de Oliveira^{***}

O presente artigo foi escrito a partir da pesquisa de Robertson Saraiva, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a assistente de orientação Maria Cecília dos Santos Ribeiro Simões, doutora em Ciência da Religião e a orientadora Lina Kátia Mesquita, doutora em Educação. O caso de gestão apresentado trata a questão da equidade racial dos alunos da Rede Municipal de Educação Belo Horizonte, a partir da análise das políticas para a promoção da igualdade no município e dos resultados do Avalia-BH, buscando compreender o baixo desempenho observado com o viés raça/cor em evidência.

^{*} Mestrando PPGP/CAEd/UFJF; professor da Rede Municipal de Belo Horizonte – Integrante da Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais – GAPED.

^{**} Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; doutora em Ciência da Religião (UFJF).

^{***} Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF; doutora em Educação (PUC-RJ).

A Rede Municipal de Belo Horizonte possuía, nos anos 90, uma multiplicidade de experiências que eram desenvolvidas pelas próprias escolas, sempre na busca por equacionar o problema do fracasso escolar das crianças da camada popular. (DALBEN, 2000). Numa dinâmica de pensar sobre a cidadania plena, incrementar o direito à educação e dar uma nova identidade para a escola e o processo escolar, a Secretaria Municipal de Educação-SMED passou a envolver e implantou, em 1994/95, a experiência denominada Escola Plural¹:

as experiências acumuladas nesse processo possibilitaram - e até mesmo exigiram - a formulação de uma proposta que instituisse, no âmbito da educação municipal, um conjunto de princípios que sustentasse de forma clara e consistente as diretrizes políticas e pedagógicas para a Secretaria Municipal de Belo Horizonte. Essa proposta denominada Escola Plural, ainda sob a forma de uma experiência, autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, começou a ser implementada em 1995, nas 173 escolas da Rede Municipal de Educação do município de Belo Horizonte. O processo de implantação do programa se deu gradativamente, envolvendo, no período de 1995 e 1997, aproximadamente 146.600 estudantes de Pré a 8ª séries e 9.700 profissionais da Educação incluindo professores, diretores, coordenadores pedagógicos e secretárias escolares (Cadernos da Escola Plural, 1998).

Os Eixos Norteadores do Programa Escola Plural eram: construção de uma escola que considera a formação humana em sua totalidade; Escola como tempo de vivência cultural; Escola como experiência de produção coletiva; Escola capaz de redefinir os aspectos materiais, tornando-os formadores; Escola capaz de assegurar a vivência de cada idade de formação sem interrupção; Escola capaz de garantir a socialização adequada de cada idade; Escola capaz de assegurar a construção de uma nova identidade dos seus profissionais².

A implantação da proposta Escola Plural não teve um período de testes, não passou por um grupo de controle e não foi avaliada por seus usuários, famílias e profissionais. Foi implementada em todas as escolas da Rede³, em processo que, de acordo com Melgaço (p.121)

1 Escola Plural - Belo Horizonte, 13 de abril de 1998. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>>. Acesso em: 20 set. 2013.

2 Escola Plural; Disponível em <<http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>>.

3 Rede = Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

segundo a avaliação da Proposta realizada pelo GAME/Faculdade de Educação, enquanto a maioria dos professores de 1º e 2º ciclos aparentava lidar mais facilmente com os novos processos de formação, os professores do 3º ciclo apresentavam maiores resistências.

A Escola Plural trouxe à tona a discussão da universalidade do ensino, uma demanda histórica posta naquela época com muita força. As premissas da Escola Plural trouxeram para o debate público o tema da equidade, do direito ao acesso e da qualidade do ensino, salientando o compromisso social da gestão pública para com os estudantes, a necessidade de respeitar a cultura dos alunos, considerando-os sujeitos sociais com direitos e propondo uma nova forma de organização escolar, que valorizava os aspectos da inclusão e não de uma escola, cuja tradição, no Brasil, era a de uma fábrica de fracassos e exclusão com taxas de repetência absurdas⁴ denunciadas por Ribeiro (1991).

Em 2003, o Programa da Avaliação da Educação Básica - PROEB⁵ foi a porta de entrada das escolas municipais de Belo Horizonte, no ambiente das avaliações externas. Esta avaliação do Governo do Estado de Minas Gerais encontrou, nas escolas municipais, um contingente de cidadãos que, apesar de terem sido incluídos no acesso educacional, continuavam excluídos do direito a uma educação de qualidade. Os resultados do PROEB mostraram um cenário nada animador. A posição em que a educação desta cidade foi classificada àquela época, comprovou os maiores temores e críticas com os quais a SMED e a Escola Plural tiveram que conviver: o fato de que os estudantes não estavam aprendendo dentro de níveis esperados e aceitáveis socialmente para uma educação de qualidade.

A partir dessa nova realidade, e por conta dos resultados atingidos na avaliação externa, foi implantada a Gerência de Avaliação das Políticas Educacionais do município (GAPED em 2005/2006), para analisar e entender as informações desses dados. Mesmo assim, após estudos, a GAPED entendeu que não era possível saber a realidade de cada escola, pois as avaliações não alcançavam a realidade de cada unidade. A própria SMED solicitou que essa nova gerência desenvolvesse uma avaliação própria, que pudesse reconhecer as particularidades da rede municipal e

4 RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo v. 5, n.12, maio/agosto 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 07 fev. 2014.

5 Programa de Avaliação da Educação Básica aplicada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais aos estudantes de 5º e 9º anos e 3º ano do Ensino Médio.

apontar direções a serem tomadas. Assim, surgiu o Avalia-BH – o sistema próprio de avaliação da educação da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Trazer o tema do racismo e da necessidade de promoção da igualdade racial para dentro do olhar da SMED pode possibilitar ações políticas mais eficientes para que essa igualdade esteja continuamente presente na agenda desta Secretaria. Uma discussão necessária, nos dias atuais, e que se iniciou com a implantação da Escola Plural por absorver dentro da escola, todos aqueles e aquelas que eram excluídos do sistema. Por sua vez, o desempenho dos alunos no Avalia-BH pode ser uma fonte de reflexão sobre os rumos da inclusão, a partir da ótica racial na RME-BH: estão as escolas, realmente incluindo todos os alunos? Visto sob o recorte da discussão racial, como são os resultados de desempenho dessa rede de ensino? Os dados demonstram que está, realmente, havendo inclusão racial na RME-BH? São perguntas importantes que devemos examinar sob a luz dos resultados de desempenho dos alunos da RME-BH.

No contexto nacional, as políticas para a promoção da igualdade racial vieram tardiamente e só alcançaram marcos de política social, na última década, como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial⁶ (SEPPIR), em 2003. O reflexo das ações da SEPPIR em Belo Horizonte é representado, na prática, pelo Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial – PLAMPIR – que visa articular e planejar as ações de promoção da igualdade racial dos diversos órgãos da Prefeitura de BH para, dessa forma, promover mudanças substantivas na vida da população negra.

No município de Belo Horizonte, houve a criação da Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial - CPIR, que realiza programas, serviços e ações afirmativas para a superação das desigualdades, combate ao racismo, promoção da saúde, educação e preservação da memória, cultura e identidade étnica da comunidade negra⁷.

A SMED, por sua vez, possui o Núcleo Relações Étnico Raciais e Gênero, que foi responsável pela implementação da lei 10.639/2003 sobre o tema racial nas escolas municipais. Seus estudos e atividades levaram diversos professores da Rede

6 Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/>>. Acesso em: 3 out. 2013.

7 Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=direitosdecidania&tax=27344&lang=pt_BR&pg=5569&taxp=0&> . Acesso em: 08 set. 2013.

à capacitação e ao aprofundamento neste tema, estimulando o diálogo e encarando o desafio dessa discussão nas escolas. Além disso, em 2010, foi lançado o Grupo Gestor da Promoção da Igualdade Racial (GGPIR) responsável pela elaboração, acompanhamento e avaliação de ações educacionais da política de promoção da igualdade racial institucional na SMED.

As várias ações e encontros mensais do GGPIR buscam provocar o questionamento nos membros das diversas Gerências da SMED sobre seu trabalho em relação à promoção da igualdade, avaliando se as ações dessas gerências realizam um tratamento digno e igualitário sob o prisma da igualdade racial. Um dos instrumentos utilizados pelo GGPIR para essa sensibilização são estudos do quesito raça/cor nos resultados do Avalia-BH, através da GAPED. O trabalho do GGPIR e, por sua vez, as ações do Núcleo Relações Étnico Raciais e Gênero acabam por formar um caminho que está sendo construído, democraticamente, dentro da SMED, e faz a tentativa de pautar essa discussão nas escolas.

A questão racial em Belo Horizonte está presente na ideia de que esta cidade é uma Cidade Educadora⁸ e, como tal, deve se envolver na discussão educacional do município:

A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo. Uma educação que deverá combater toda a forma de discriminação. Deverá favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade (Cidades Educadoras, 20 set. 2013). O tema da equidade racial como fio condutor desse caso de gestão se propõe a discutir a qualidade da educação sob a ótica da inclusão racial, destacando esse aspecto como um quesito a ser conquistado pela sociedade, o que deve ser confirmado através de políticas públicas elaboradas para essa dimensão da inclusão social e educacional, na cidade de Belo Horizonte.

Discutir equidade racial, portanto, é trazer à tona, talvez, as resistências ainda persistentes no campo educacional, pois este é que tem que responder, de forma mais assertiva, pela mudança no tratamento da questão. A análise dos resultados do Avalia-BH deverá servir para avaliar, ao fim, se o que está sendo feito no município

8 Cidades Educadoras – Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=bhcidadeeducadora&tax=24220&lang=pt_BR&pg=9081&taxp=0&> . Acesso em: 20 set. 2013.

está perpetuando grilhões ou quebrando as correntes do passado. O fator econômico tem peso decisivo em tal discussão e é explicitado por Nigel Brooke (2012), quando ele lembra que “fornecer as habilidades para que todos possam se empregar produtivamente é essencial ao bem estar individual e social e ao desenvolvimento econômico dos países” (2012, p. 393). Através desse mecanismo, aumenta-se a população economicamente ativa e facilita a integração social, com consequente diminuição do degrau social que separa as classes sociais.

Baseado ainda em Brooke, a ideia de equidade é trabalhada sendo constituída pela equidade horizontal – que considera “que não deveriam existir diferenças no tratamento de grupos distintos de estudantes e nem nos resultados dos mesmos” (2012, p. 395). A partir deste princípio, os estudantes apresentariam desempenho diferenciado através de seu esforço pessoal, mas ignorando a influência das dessemelhantes demandas das classes sociais. E completa seu raciocínio conceituando a equidade vertical que “reconhece que, na vida real, os estudantes não começam todos iguais, e que o ponto de partida de um estudante em relação a outro deve ser levado em consideração” (2012, p. 395). Mesmo equalizando os recursos, seria necessário um investimento diferenciado, para que os estudantes menos privilegiados pudessem ter mais subsídios para se equipararem aos demais.

Utilizar os resultados longitudinais do Avalia-BH para compreender a equidade racial na RME-BH é um desafio, posto que só se justifica quando se tem um ambiente de dados organizados, espaço institucional de debate e interesse político de se abordar tal assunto sob a perspectiva acadêmica. Considerando que o Avalia-BH possui uma estrutura privilegiada de informações sobre os estudantes, tem-se a possibilidade de se incrementar ao discurso do acesso e qualidade do ensino presente desde a Escola Plural, um olhar que perceba se esse discurso encontra ressonância nos resultados dos alunos negros e não negros.

Alunos pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas refletem a mesma qualidade nos seus resultados? No que tange à história social do Brasil, sabe-se que os negros, devido ao processo de escravidão e da maneira como se deu sua abolição, sofreram uma grande disparidade de posição nas relações sociais (ZIVIANI, 2010).

O Avalia-BH foi implantado em 2008, pela Fundação Getúlio Vargas, testando Língua Portuguesa e Matemática para o 3º ao 9º anos do Ensino Fundamental. No

ano seguinte, o contrato passou para o CAEd/UFJF⁹. No contrato com o CAEd, foi incluída a disciplina Ciências da Natureza, sendo aplicada também do 3º ao 9º ano e foi elaborado do Portal da Avaliação¹⁰, que sustenta a responsabilização das ações do Avalia-BH e objetiva aproximar pais, professores, escolas e estudantes em relação ao tema da avaliação.

Enquanto avaliação externa, o Avalia-BH é baseado na Teoria de Resposta ao Item. Sua constituição é por itens que, segundo o CAEd,

é o nome dado para as questões que compõem a avaliação em larga escala, com uma diferença das propostas em sala de aula, pois o item avalia apenas uma habilidade, aborda uma única dimensão do conhecimento (CAEd, 2014)¹¹.

A importância do item é a possibilidade do mesmo ser ancorado em uma métrica que fornecerá a medida, conhecida como proficiência, de cada aluno e da Rede como um todo (Teoria de Resposta ao Item). Dessa forma, o Avalia-BH consegue se alinhar com a Prova Brasil e com outras avaliações externas. Ao utilizar a mesma métrica, o resultado de um aluno de Belo Horizonte pode ser comparado (respeitando outros fatores como vulnerabilidade social, densidade demográfica etc) com um aluno do nordeste ou do extremo sul do país. O banco de itens do Avalia-BH é construído a partir de oficinas para que os próprios professores da Rede os elaborem para serem utilizados na montagem das avaliações externas, segundo critérios dos Blocos Incompletos Balanceados¹² e da Teoria de Resposta ao Item - TRI¹³.

Um acompanhamento longitudinal possibilita uma série de intervenções e análises privilegiadas em se tratando de aspectos relacionados à educação. É um processo mais complexo, que consegue estudar o valor agregado no conhecimento do aluno com o passar do tempo. O Avalia-BH possui, intrinsecamente, esta característica de ser longitudinal, o que o habilita a uma melhor capacidade de se entender o

9 Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora é uma instituição que operacionaliza - elabora e desenvolve - programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas.

10 Portal do Avalia-BH. Disponível em: <<http://www.Avalia-BH.CAEdufjf.net/diagnosticabh/>>. Acesso em: 01 set. 2013.

11 CAEd - Item - Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.CAEdufjf.net/pagina-exemplo/item/>>. Acesso em: 29 abr. 2014.

12 Blocos Completos Balanceados - BIB - São blocos de itens organizados que combinam-se entre si e formam o conteúdo dos cadernos de aplicação que devem cobrir toda a escala de dificuldade proposta na matriz avaliativa.

13 A Teoria de Resposta ao Item - TRI - é utilizada na educação há pouco tempo, mas é conhecida dos estatísticos em outras aplicações. Consiste em cálculos avançados sobre a resposta dada a cada item de uma avaliação, para dirimir dúvidas entre acertos corretos e acertos ao acaso, baseados no grau de dificuldade previamente medido de cada opção.

processo educacional e como sanar os desníveis que caracterizam os alunos das diversas escolas públicas. E, além disso, por ser longitudinal, as diversas políticas públicas agregadas poderão também ser dissecadas no sentido de captar a influência de cada uma, em um contexto de equidade, que se faz como questão de ordem e pano de fundo da política municipal de educação. Desse ponto, a equidade será positivamente afetada, caso os esforços de Monitoramento e Intervenção Pedagógica fluam para os alunos que realmente deles necessitam.

O Sistema de Monitoramento e Intervenção Pedagógica tem a missão de dar o suporte pedagógico aos professores e, conseqüentemente, aos estudantes que se localizam nas faixas mais inferiores dos níveis de desempenho¹⁴ do Avalia-BH (abaixo do básico e básico). Estes alunos, em relação ao seus pares, possuem um rendimento que sugere que, sem o apoio constante e necessário, não conseguirão mover-se em direção ao próximo e melhor nível de desempenho. Mais do que acompanhar essa evolução, espera-se que a equidade esteja presente, ao se perceber a evolução de todos os sujeitos da escola, não apenas de um determinado grupo.

Ao mesmo tempo que, notadamente, a partir dos anos de 1990, as modificações ocorridas na sociedade brasileira possibilitaram uma ampliação ao acesso a direitos básicos, principalmente à educação, algo que vem se solidificando ao longo desse tempo até hoje, não se observa claramente uma dispersão uniforme de posições sociais entre brancos e negros. Certamente, as avaliações sistêmicas possuem um papel importante no monitoramento e na percepção de se a garantia do direito a uma educação de qualidade para todos tem acontecido, responsabilizando agentes públicos, profissionais da educação e pais na garantia do direito à aprendizagem.

Em Belo Horizonte, o Avalia-BH vem reafirmando essa função de responsabilização educacional com ampla repercussão nas escolas. Este caso de gestão se propõe a levantar indicações e dados que demonstrem se o Avalia-BH está detectando melhorias na relação entre baixos resultados e o quesito raça/cor, e assim, na promoção da equidade racial no município de Belo Horizonte. Ou seja, se as políticas para a promoção da igualdade estão, de fato, corroborando para uma melhoria eficaz no desempenho e na qualidade da educação dos alunos, especialmente e com maior atenção, dos estudantes negros e sua luta para deixarem de povoar os maiores índices do baixo desempenho educacional.

14 Níveis de Desempenho do Avalia-BH: abaixo do básico, básico, satisfatório e avançado.

Sob o prisma colocado, ao se aprofundar nos resultados do Avalia-BH 2013, será possível detectar se tem havido uma melhoria na qualidade da educação, em Belo Horizonte, tendo como referência a proficiência média dos alunos. Na distribuição dos alunos sob o quesito raça-cor, estariam os alunos negros migrando para níveis melhores de desempenho? A abrangência das ações do núcleo étnico-racial estaria sensibilizando as escolas quanto a um olhar diferenciado em relação aos alunos negros e seus resultados? Será que existe equidade no grupo de alunos que ocupa os melhores níveis de desempenho, ou reflete o que se encontra na sociedade: brancos ocupando as melhores posições, em detrimento de um maior contingente de pardos e pretos?

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. S. **Pertencimento étnico-racial e ensino de História**. São Carlos, 2006, 179 f. Dissertação Mestrado apresentada ao Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos. 2006.

ARELARO, Lisete Regina. O ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - out./ 2005 1039. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 out. 2013.

BROOKE, Nigel. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1. ed. Belo Horizonte MG. Ed. FinoTraço, 2012.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377- 401, 2006.

CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola. **Escola Plural**: a função de uma utopia. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te13.PDF>>. Acesso em: 15 out. 2013.

Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial **CPIR**. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=salacidadeao&tax=17988&lang=pt_BR&pg=5302&taxp=0&>. Acesso em: 8 set. 2013.

DIEESE – **A inserção dos negros no mercado de trabalho metropolitano**. Disponível em: ><http://www.dieese.org.br/analiseped/2012/2012pednegrosmet.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. **Reinventando o Ensino Médio** Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2013/Julho/17-07-13_-_reinventado_ensino_Medio_WEB.pdf>. Acesso em: 03 set. 2013.

Grupo Técnico de Trabalho sobre a Promoção da Igualdade Racial – Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1033125>>. Acesso em: 08 set. 2013.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2003, v.29, n.1, p. 93-107. ISSN 1517-9702.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo v. 5, n.12, maio/agosto1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 fev.2014.

SILVA, S. E. et al. Avalia-BH: concepção, participação e resultados do programa de avaliação da educação da Rede Municipal de Educação. **Revista Pensar BH – Política Social**, ano IX, n. 26, p. 5-9. Disponível em: <<http://pbh.gov.br/politicas-sociais>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

SILVA, Sérgio Eustáquio. Disponível em: < [http://www.mestrado.CAEduff.net/wp- Utilização e apropriação do Avalia-BH pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores da rede municipal de educação de Belo Horizonte](http://www.mestrado.CAEduff.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2010-sergio-eustaquio-da-silva.pdf) content/uploads/2014/02/dissertacao-2010-sergio-eustaquio-da-silva.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2014.

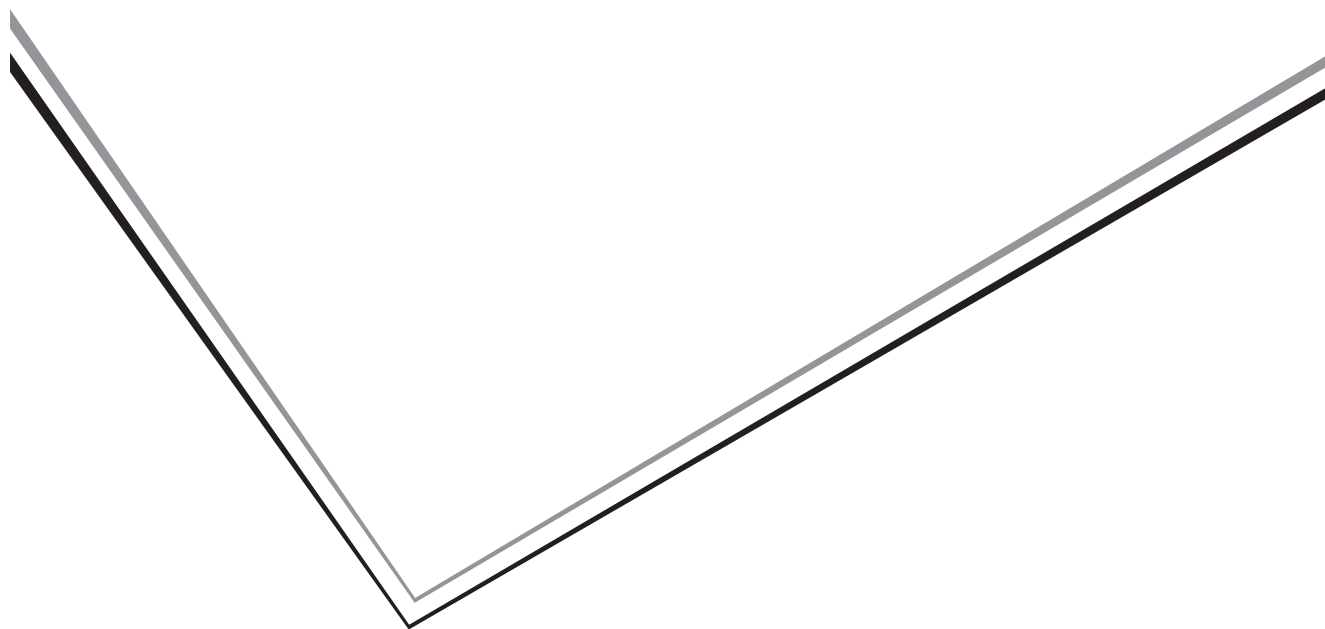
VALADARES, Juarez Melgaço. **A Escola Plural**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-162423/>>. Acesso em: 29 abr. 2014.

ZAIDAN, Samira. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas - 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/0101s.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. **A inclusão e a diferença - estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da Escola Plural**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31082010-094719/>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

SEÇÃO 2

EDUCAÇÃO INFANTIL



A Educação Infantil no Brasil: abordagens

Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva*

O presente texto tem por objetivo apresentar, de forma sucinta, algumas considerações sobre a Educação Infantil no Brasil. Para tanto, esta análise está estruturada em três partes: a primeira busca descrever essa modalidade de ensino, no Brasil, a partir do século XX, assinalando os diferentes modos como foi pensada e tratada ao longo do tempo, ou seja, de um viés assistencialista para uma política educacional voltada para o cuidado e o desenvolvimento da criança. A segunda parte do texto busca analisar as mudanças motivadas pela Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Com esse fim, tal análise está ancorada nos diferentes aportes oferecidos pela bibliografia especializada sobre o tema. Finalmente, a terceira parte tem por objetivo apresentar a produção discente sobre a temática Educação Infantil, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Política Pública (PPGP).

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

A história da Educação Infantil no Brasil é assinalada por diferentes funções que lhe foram dadas ao longo do tempo. Essas mudanças, ancoradas pelas ideologias em voga, nos momentos históricos de cada época, transitaram entre tendências marcadas pelo assistencialismo, pela custódia e pela privação cultural.

Segundo pesquisas sobre o tema, as creches e os chamados Jardins de Infância surgiram no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX. As primeiras instituições foram marcadas pela preocupação com os filhos de famílias pobres, operários e órfãos. De cunho assistencial e filantrópico, tais instituições eram balizadas por tendências jurídico-policiais, médico higienistas e confessionais que, a partir de uma visão elitista da sociedade, buscavam educar e civilizar os filhos das classes mais pobres. Assim, sob uma perspectiva jurídico-policia, reconhecia-se a importância desses centros de educação ao defender o chamado menor abandonado, retirando das ruas menores, filhos de famílias pobres e órfãos, com a justificativa de transformá-los em cidadãos de bem. Já a preocupação com o alto índice de mortalidade e doenças, nessa faixa etária, orientava ações que visavam esclarecer a sociedade sobre cuidados com a higiene e assistência médica para essas crianças. As instituições religiosas, de abordagem confessional, também tiveram importância nesse período (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Com o processo da industrialização brasileira, novas conjunturas são impostas à sociedade recém-urbano-industrial, como por exemplo, a entrada da mulher no mercado de trabalho. Nesse contexto, os movimentos operários ganham força e passam a reivindicar - dentre outras melhorias nas condições de trabalho - a criação de creches e instituições para o cuidado dos filhos. Muitas dessas exigências foram atendidas, pois os donos das fábricas viam aí a oportunidade de arrefecer o movimento operário. (OLIVEIRA, 1992 p.18 apud MACHADO; PASCHOAL, 2009, p.81). Desse modo, no Brasil, as creches, foram criadas, “exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico” (MACHADO; PASCHOAL, 2009, p.81).

Ao analisar a criação de creches no Brasil, Lívia Maria Fraga Vieira, afirma que as instituições oficiais destinadas a oferecer proteção à criança, já existiam antes de 1930, mas foi, apenas, a partir de 1940 que o Estado brasileiro “começou a se equipar de instituições e pessoal de cunho técnico para a proposição de ações

de cunho social, assumindo funções na área de saúde, educação, previdência e assistência” (VIEIRA, 1988, p. 4).

Assim, a ditadura de Getúlio Vargas, ao garantir, através de dispositivos legais na CLT, a introdução de creches nos locais de trabalho a cargo do empregador, teve também que estabelecer meios para que essas creches fossem monitoradas ou pelo menos fiscalizadas pelo Governo. Desse modo, o Estado pautado por uma política de apoio e proteção à infância e à maternidade, criou órgãos oficiais que centralizavam a assistência tanto às mães quanto às crianças. No entanto, como salienta Vieira, as creches foram vinculadas, sempre, nas áreas de saúde e assistência social (VIEIRA, 1988, p. 4).

Ressalte-se a importância, nesta época, do Departamento Nacional da Criança – DNCr, do Ministério da Educação e Saúde, que centralizou - a partir de 1940 e durante os 30 anos seguintes - a política de assistência à mãe e à criança. Destaca Vieira, outra instituição que acompanhou de perto essa questão: a Legião Brasileira de Assistência – LBA (fundada em 1942), órgão de colaboração do Governo. Nas palavras da autora,

A ação do Estado na área das creches, desenvolvida desde a década de 1940, caracterizou-se pela execução indireta, na forma de associação com instituições particulares de caráter filantrópico, leigo e confessional. Tanto o DNCr como a LBA funcionavam como órgãos repassadores de recursos para essas instituições [...]. Contudo, foi no DNCr, ele mesmo um órgão normativo, que se observou a preocupação em determinar o adequado funcionamento dessas creches, através da fiscalização e de publicações que abarcavam itens sobre: a organização de serviços e seus objetivos, do ponto de vista sanitário e educativo; o desenvolvimento da criança e suas necessidades; a preparação do pessoal responsável e os aspectos arquitetônicos das instalações (VIEIRA, 1988, p. 5).

Vieira salienta que até a década de 1960, os planos e programas elaborados pelo Estado para essas instituições eram escassos. Todo o esforço nesse sentido era restrito às demandas isoladas e a preocupação com a uniformização dessas instituições. Nesse contexto, organismos internacionais se mobilizaram no intuito de auxiliar os países de Terceiro Mundo a promover estruturas simplificadas de atendimento pré-escolar.

Assim, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo das Nações Unidas para a Alimentação (FAO) e a Organização Mundial de Saúde, ao proporem melhorias no atendimento às crianças e o aumento das intuições para esse fim, buscavam “resolver os problemas do subdesenvolvimento a que se atribuía a falta de assistência e serviços na área de saúde, educação, nutrição” (VIEIRA, 1988, p. 6). Dessa forma, o Estado Brasileiro, assim como outros países da América Latina, incorporaram paulatinamente, técnicas de planejamento social que visavam atender setores carentes da sociedade (VIEIRA, 1988).

No caso da creche, o conceito negativo, mal necessário, passa a dar lugar a um conceito mais positivo de atendimento, onde se busca, junto às crianças, compensar carências de todos os matizes e oportunizar o trabalho de mulheres, cuja participação na população economicamente ativa, começa a aumentar a partir do final da década de 1960 (VIEIRA, 1988, p. 6).

Ao analisar as políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos no Brasil, afirma Sônia Kramer, que embora essas tendências - advindas das agências internacionais, dos programas desenvolvidos nos Estados Unidos e Europa - tenham influenciado documentos oficiais do MEC e do conselho Nacional de Educação, no sentido de construir um modelo nacional de atenção à pré-escola, esse modelo não resultou em mudanças significativas para essa etapa da aprendizagem, pelo menos até à Nova República (KRAMER, 2006).

Houve um aumento do número de instituições sob a tutela do Estado, mas essas políticas educacionais para a pré-escola ainda “defendiam a educação com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das classes populares” (KRAMER, 2006, p. 799).

Entretanto, Kramer ressalta que o debate gerado em torno dessas questões, por si só foram de grande importância para a elaboração das políticas públicas para as crianças brasileiras, a partir da década de 1980, pois tais políticas públicas,

beneficiaram-se dos questionamentos provenientes de enfoques teóricos de diversas áreas do saber; de processos mais democráticos desencadeados na conjuntura política que estava em vias de se consolidar e que se concretizava, entre outras formas, pela volta às eleições para governos estaduais e municipais nos anos de 1980; da procura de alternativas para a política que levassem em consideração os enfoques que denunciavam as consequências da diversidade cultural e linguística das práticas educativas (KRAMER, 2006, p. 800).

Foi só a partir da Constituição de 1988, que foi reconhecido o dever do Estado e o direito da criança à creche e à pré-escola. Direito esse, explícito também no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e no Plano Nacional de Educação (PNL). Normatizada pela Lei Lei nº 9.394, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Educação Infantil passou a ser vista como etapa da Educação Básica e, doravante com a finalidade de formar integralmente a criança em seu aspecto físico, intelectual, psicológico e social.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o direito à educação foi ampliado para as crianças de 0 a 6 anos de idade, tornando-se, a partir de então, dever do Estado e direito do cidadão, inaugurando-se iniciativas para a melhoria da oferta dessa modalidade de ensino (BRASIL, 1988).

Outro documento de grande importância para a criança foi aprovado dois anos depois de Nossa Carta Magna: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, “ao regulamentar o artigo 277 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos Direitos Humanos” (PASCHOAL; MACHADO, 2009 p. 85).

Objetivando aprimorar essa modalidade de ensino, Machado e Paschoal ressaltam que, em 1994 e 1996, foi confeccionada uma série de documentos, que receberam o nome de “Política Nacional de Educação Infantil”. Tais documentos estabeleceram diretrizes tanto pedagógicas, como de recursos humanos, visando expandir a oferta de vagas e a promoção da qualidade da Educação Infantil (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

No entanto, segundo Lúcia Goulart Faria, foi só com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que a Educação Infantil passou a ser reconhecida de fato, pois,

até então, todas as formas de educação e/ou atendimento conviveram de maneira despreocupada quanto ao caráter de educação formal. Em outras palavras, é somente com a LDB que se falará em educação infantil como primeira etapa da educação básica e esta conviverá com outras formas de educação, gerida por vias não-formais e com uma política plural (FARIA, 2005, p.1025).

Nesse sentido, Vital Didonet resalta a importância da inclusão da Educação Infantil na Educação Básica como a mais importante contribuição da LDB, e nos esclarece que essa inserção ultrapassa o simples posicionamento cronológico da Educação Infantil, pois ela estabelece um novo conceito. Segundo esse autor, sendo o artigo

22 da referida lei, o dispositivo que estabelece a formação indispensável ao exercício da cidadania, ao inserir a Educação infantil como parte dessa modalidade de ensino, amplia-se, a partir de então, o início dessa formação, pois a partir de agora, ela “não começa na 1ª série do ensino fundamental, mas na Educação Infantil, ou seja, no nascimento” (DIDONET, 2000, p.16). Ainda conforme Didonet,

Duas consequências imediatas decorrem daí: a) a política educacional não pode omitir a educação infantil sob pena de ver-se capenga, incompleta, tentando sustentar-se no ar e b) a educação infantil e o ensino fundamental devem estar articulados e coordenados quanto ao planejamento curricular, ou seja, na definição dos conteúdos e métodos (DIDONET, 2000, p.16).

Com relação às consequências diretas para a Educação Infantil, Mathias e Paula sublinham o fato de que ao regulamentar essa determinação constitucional, a LDB (Lei 9394/96) ampliou os objetivos dessa etapa de ensino que, a partir de então, passou a exercer duas funções: educar e brincar. Destacam as autoras, que a LDB “coloca a criança como sujeito de direitos em vez de tratá-las, como ocorria com as leis anteriores como sujeito de tutela” (MATHIAS e PAULA, 2009, p.19). Segundo Kramer,

o questionamento e a busca de alternativas críticas têm significado, de um lado, o fortalecimento de uma visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura; e de outro, tem subsidiado a concretização de tendências para a educação infantil que procuram valorizar o saber que as crianças trazem do seu meio sociocultural de origem (KRAMER, 2006, p. 800).

A LDB regulamenta ainda os estabelecimentos que oferecerão a educação infantil e a idade apropriada para cada etapa dessa modalidade de ensino. Segundo o dispositivo, “A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.” (BRASIL, 1996, Art. 30). A diferenciação entre creches e escolas se dá unicamente por critérios etários. Sendo ambas integrantes da educação básica, e, portanto caracterizadas como agências educadoras.

Ao definir o papel da Educação Básica, a LDB, em seu artigo 29, afirma que a finalidade da educação básica é o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade em “seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, Art. 29.). A partir desses artigos, pode-se inferir que a educação dada nos estabelecimentos de ensino, segundo

a LDB, não substitui a ação educativa da família, mas a complementa. Observa Didonet, que a definição de educação básica como complementar à ação da família gera implicações no planejamento e na execução da política educacional (DIDONET, 2000).

Complementa o autor que, através da articulação família e escola, a Educação Infantil pode formar cidadãos-sujeitos, evitando, dessa maneira, uma educação que despersonalize o educando. Dessa forma, pode-se inferir que “a educação infantil tem que ser *mais* do que a educação recebida na família e na comunidade, tem que ir além em conteúdos, tanto na profundidade quanto na abrangência;” e para tanto “as instituições de educação infantil devem contar com organização administrativa e educadores qualificados de sorte a *ir além* da educação familiar e comunitária, a produzir a expansão e o aprofundamento das aprendizagens” (DIDONET, 2000, p.17).

Ainda conforme Didonet, no sentido de dotar a Educação Infantil com um caráter científico e técnico, a LDB regulamenta também sobre a formação dos profissionais da educação básica. Tal artigo afirma que os docentes deverão ter “nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”, mas, no entanto, admite “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, Art. 62).

No que se refere à organização da educação, a Constituição Federal nos diz que “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (art.211 alterado pela Emenda 14, §2) contando com assistência técnica e financeira da União e dos Estados (art.211 alterado pela Emenda 14, §1).

Ao tecer considerações sobre a atuação prioritária dos municípios no ensino fundamental e na educação infantil, Didonet afirma que tal regulamentação pode consubstanciar-se em avanços para educação infantil e para o ensino fundamental, pois, possibilita uma política educacional “mais descentralizada, a responsabilidade mais repartida e o esforço assumido mais amplamente” (DIDONET, 2000, p.19).

Em sua análise sobre a política de municipalização do ensino, Romualdo Portela de Oliveira, tendo como mote um dos argumentos mais utilizados e significativos sobre o tema, qual seja, “o de que a municipalização do ensino possibilitaria maior controle social sobre as políticas educacionais, dada a proximidade entre usuários dos serviços

educacionais e os gestores e decisores encarregados da mesma” (OLIVEIRA, p.99), considera que “a democratização da educação não se resolve pela alteração do ente federado, encarregado da oferta, mas pela existência de organismos de gestão que, de fato tenham poder de decisão e sejam representativos” (OLIVEIRA, p.104).

No que se refere à formação básica dos educandos, a LDB preconiza que “A união incumbir-se-á de [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Para tanto foi criado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998), documento que objetiva orientar os aspectos a serem abordados nas creches e pré-escolas privilegiando os conteúdos, aspectos a serem avaliados no desenvolvimento dos alunos e as orientações didáticas para essa etapa de ensino.

Não obstante, como citado no documento oficial: Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à Educação, para a melhoria da qualidade da educação infantil torna-se necessária, ainda, a conscientização de sua função, pois,

A trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas (BRASIL, 2005, p. 08).

Levando-se em consideração a ampliação ao acesso a essa etapa de ensino, a busca pela qualificação dos professores e gestores e a conscientização da família, pode-se dizer que a Educação Infantil no Brasil, avançou bastante no sentido de uma educação cidadã... No entanto, muitas políticas públicas ainda devem ser articuladas visando dar espaço para uma concepção de Educação Infantil voltada para o desenvolvimento e autonomia da criança enquanto cidadã.

O primeiro capítulo dessa seção, **A Coordenação Pedagógica na Educação Infantil em Belo Horizonte: a delimitação de suas funções e efetivação destas no cotidiano escolar** apresenta um panorama da Educação Infantil na Capital de Minas Gerais - a partir dos processos de ampliação de atendimento dessa modalidade de

ensino e da criação do cargo do Educador infantil – para analisar o funcionamento da função de Coordenador Pedagógico.

O texto busca contextualizar o cargo de Coordenador Pedagógico, formação, atribuições e sua legitimação enquanto profissional que deve articular a prática pedagógica da escola. Uma pesquisa muito interessante, que buscará diagnosticar as dificuldades enfrentadas por esse profissional e propor possíveis intervenções que visam o aprimoramento das ações desse profissional.

Já o segundo capítulo dessa seção, apresenta o Estudo de Caso intitulado **Educação Infantil no município de Limeira – SP: um estudo comparativo do desempenho de alunos de creches e pré-escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Tal pesquisa surgiu, a partir das considerações feitas por professores e gestores (em reuniões de formação), sobre as dificuldades dos alunos advindos das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMElS) e Centros Infantis/creches de Limeira. Assim, o texto é balizado pela relativização da fala desses professores, através de uma investigação que buscará analisar os indícios que evidenciam ou negam a existência dessa disparidade.

Finalizo com a seguinte constatação: “A política de educação infantil, como de resto toda política educacional, não se define em termos fechados e conclusivos, porque ela é um processo e, como tal, se revela em cada época e contexto em uma ou várias formas de ação” (DIDONET, 200, p.14). Tendo como mote essa assertiva, pode-se dizer que essa seção sobre a Educação Infantil, produzida por mestrandos do PPGP, possibilita-nos entrever pesquisas, que visam dinamizar processos gestores educacionais, através de Estudos de Caso, que podem ser traduzidos – guardadas as devidas proporções - em uma das várias “formas de ação”, que buscam contribuir para a melhoria dessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

- 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>. Acesso em: 26 abr. 2014.
- _____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 25 abr. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- _____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- _____. Presidência da República. **Constituição 1988: Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 abr. 2014.
- DIDONET, Vital A. A LDB e a Política de Educação Infantil. In: Machado, M.L. de A. (org) **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo, FCC/DPE, p. 13-24, 2000. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1330/arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2014.
- FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1013-1038, out., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.
- KRAMER, S. (2006) As Crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

MATHIAS, Elaine Cristina Bio; DE PAULA, Sandra Nazareth. Educação Infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas. **Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão**, Suzano, ano 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/1/1_5.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A municipalização cumpriu suas promessas de democratização da gestão educacional? Um balanço crítico. **Gestão em Ação**. Salvador: UFBA; ISP, v. 6, n. 2, jul./dez. 2003 (Especial Fundef). Disponível em: <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav6n203_avaliacao.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2014.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTERDBR On-line**. Campinas, n.33, p. 78-86, mar. 2009.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da criança 1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, n.7, p-3 – p.16, nov. 1988. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741988000400001&script=sci_abstract>. Acesso em: 23 abr. 2014.

A Coordenação Pedagógica na Educação Infantil em Belo Horizonte: a delimitação de suas funções e a efetivação destas no cotidiano escolar

Andreia de Barros Teixeira*
Luciana Verônica Silva Moreira**
Marcelo Câmara dos Santos***

O presente artigo foi produzido com base na pesquisa realizada pela mestranda Andreia de Barros Teixeira, 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 orientador professor Marcelo Câmara dos Santos, doutor em Educação. O caso de gestão a ser apresentado tem como foco discutir a forma como atualmente está estruturada a Coordenação Pedagógica nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMElS), no município de Belo Horizonte. Pretende-se apresentar a forma como o cargo está constituído e suas atribuições no cotidiano escolar das UMElS, refletindo sobre o trabalho desenvolvido por este profissional e sua importância.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; coordenadora de UMEI na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, MG; professora da Educação Infantil; assistente social.

** Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; mestre em História (UFJF).

*** Professor e Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; doutor em Educação (Université de Paris X).

A partir de 1988, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) definiram a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, seguida pelo Ensino Fundamental, com caráter obrigatório quanto à oferta e à frequência, e o Ensino Médio. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a oferta da Educação Infantil, sinônimo de creche e pré-escola, passou a ser obrigação do Poder Público. Não há obrigatoriedade da matrícula, no entanto, toda vez que os pais ou responsáveis quiserem ou necessitarem de atendimento, existe a correspondente obrigação pela oferta.

Essa ampliação representou uma importante conquista para a sociedade brasileira, na medida em que garantiu o direito à educação para todas as crianças, desde seu nascimento. De acordo com a Lei 12.796/2013, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases, a educação básica passou a ser obrigatória, a partir dos quatro anos de idade, devendo sua oferta ser gratuita (MEC, 2013).

Anteriormente, as escolas de Educação Infantil eram consideradas pelas famílias como um lugar para deixarem suas crianças enquanto trabalhavam. As escolas eram consideradas locais que ofereciam cuidados, proteção, educação e alimentação a seus filhos, trabalho esse que podia ser considerado basicamente de Assistência Social. Para as famílias de classe média ou alta, a Educação Infantil costumava ser vista como uma preparação para o Ensino Fundamental, e sua oferta acontecia, na maioria das vezes, em instituições particulares. A Educação Infantil hoje oferecida em creches e pré-escolas tem sua importância e status educacional reconhecida pela legislação nacional.

O presente caso de gestão pretende apresentar como está organizada a Educação Infantil em Belo Horizonte, abordando os recentes processos de ampliação do atendimento e a criação do cargo de Educador Infantil. O recorte aqui descrito refere-se a catorze UMEIs localizadas na Regional Norte de Belo Horizonte. A escolha da regional se fez tendo por ser esta a regional onde a pesquisadora atuou como Acompanhante Pedagógica por cinco anos¹, acompanhando diretamente o trabalho desenvolvido pelas coordenações.

A Educação Infantil em Belo Horizonte, MG, possui suas especificidades. Para atender às novas demandas por vagas, foram criados, em 2003, novos modelos de

1 O acompanhante pedagógico é escolhido através de indicação e entrevista, tanto na Secretaria de Educação quanto na Gerência de Educação. Não há um tempo específico para que este fique no acompanhamento, que depende de decisão da Gerência e do próprio acompanhante.

instituições, as UMEIs, e um novo cargo, o de Educador Infantil. Compreender o funcionamento da Educação Infantil em Belo Horizonte, bem como seu histórico é de fundamental importância, para que se conheça a realidade a ser analisada.

Em Belo Horizonte, a trajetória da educação pública municipal não se difere do caminho percorrido pelos sistemas educacionais das demais cidades brasileiras. De 1957 até o ano de 2003, o município de Belo Horizonte atendia somente em horário parcial a crianças de 04 (quatro) a 06 (seis) anos de idade, em escolas de educação infantil que, nesta época, eram somente 13 (treze) e em algumas escolas de ensino fundamental com turmas de educação infantil (BELO HORIZONTE, 2011).

Segundo histórico da Rede Municipal de Educação (RME), Belo Horizonte ficou até o ano de 2003 sem garantir o atendimento para crianças de zero a 03 (três) anos. Anteriormente a este período, o atendimento era somente para as crianças de 4 a 5 anos e a sua inserção na RME se dava nas escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil e no *Programa Adote um Pré*² (VIEIRA e col., 2012). Assim, a oferta da Educação Infantil pública se caracterizou por estratégias instáveis, tendo em vista que ocorria em espaços ociosos e não havia professores específicos para o atendimento, sendo os professores excedentes ou com sua carga horária estendida em regime de dobra. Ainda, segundo Vieira (2012), o atendimento neste período teve sua expansão através de convênios firmados entre a Prefeitura e creches comunitárias.

Desde 1983, a Prefeitura mantém convênio com instituições sem fins lucrativos. Através de um chamamento público, essas instituições firmam convênio e passam a receber pelo número de crianças que atendem. Segundo Reis (2012), a Secretaria Municipal de Educação estabelece algumas condições para este atendimento, sendo constantemente monitorada.

Contudo, o número de vagas ainda era insuficiente e a necessidade de ampliação dessas vagas continuava crescente. Assim, em 2003, o governo implantou o *Programa Primeira Escola* e criou as UMEIs (Lei N° 8679/03). A lei 8679/03 apresentou a criação das UMEIs para o pleno atendimento educacional às crianças de até 06 anos³. Ainda segundo esta Lei, cada unidade estaria vinculada a uma escola municipal

2 No Programa Adote um Pré, professores municipais eram contratados, em regime de dobra, para atender à educação infantil nas creches conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte - PBH.

3 Há um recorte nacional para o atendimento na Educação Infantil. As crianças que completam 6 anos até o dia 30 de junho do ano corrente, devem ser matriculadas no Ensino Fundamental. As que completam 06 anos após esta data, permanecem na Educação Infantil.

de Ensino Fundamental. Com a criação das UMEIs houve um aumento significativo no atendimento da Educação Infantil, conforme aponta a tabela 1:

Tabela 1. Matrículas Iniciais na Rede Municipal de Belo Horizonte – Minas Gerais

Ano	Creche	Pré-escola
2000	...	4.818
2001	0	5.493
2002	0	6.167
2003	387	8.079
2004	0	7.749
2005	900	10.874
2006	1.045	11.351
2007	1.371	12.113
2008	1.623	13.190

Fonte: Censo Escolar/INEP/MEC.

Em 2011, segundo Reis (2012), Belo Horizonte atendeu a um total de 20.956 (vinte mil, novecentos e cinquenta e seis) crianças somente nas instituições próprias. Somadas às instituições conveniadas, o atendimento passou para, aproximadamente 43.000 (quarenta e três mil) crianças atendidas. Para realizar o atendimento a estas crianças, o município criou também um novo cargo, o de Educador Infantil.

Com a criação das UMEIs, houve a necessidade de criar estratégias para o provimento das vagas de professores nessas instituições. Assim, a mesma lei que criou as UMEIs, também criou o cargo de Educador Infantil. Em Belo Horizonte, já havia o Professor Municipal, que atendia tanto no Ensino Fundamental quanto nas escolas com turmas de Educação Infantil e nas próprias escolas de Educação Infantil. De acordo com a LDB, em seu artigo 62, os docentes que atuam na Educação Básica devem ser, necessariamente, formados em nível superior, admitindo-se a formação em nível médio, na modalidade normal, para a Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental (LDB, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE), em vigência, desde 2011 até 2020, aponta metas de formação, tanto de graduação quanto de pós-graduação para os professores que atuam na Educação Básica. A Meta 15 traz a perspectiva de se assegurar a todos os professores, formação em nível superior na respectiva área de atuação. Já a Meta 16 aponta a formação em curso de pós-graduação de 50% dos professores, que atuam na Educação Básica, até o final da vigência do Plano

(Portal MEC – PNE – 2011/2020). Sendo a Educação Infantil parte da Educação Básica, estão os profissionais que nela atuam também contemplados. Também os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC-SEB, 2006, v.1 e v.2) apontam que a formação superior possui grande influência na qualidade do trabalho desenvolvido. No entanto, segundo informações do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), o grau de formação dos professores ainda tem muito que avançar. Em 2007, dos 68.890 (sessenta e oito mil, oitocentos e noventa) professores atuantes em creches no Brasil, 49.103 (quarenta e nove mil, cento e três) possuem ensino médio completo e apenas 10.161 (dez mil, cento e sessenta e um) possuem o ensino superior completo.

No contraponto, a opção da Prefeitura de Belo Horizonte foi a criação de um novo cargo, com um novo plano de carreira, sem exigência de formação superior e com salários mais baixos, mas que naquele momento, atendesse à necessidade de professores para o atendimento às crianças nas UMEIs. O cargo de Educador Infantil ficou assim definido:

HABILITAÇÃO MÍNIMA: curso de nível médio completo na modalidade Normal.

ÁREA DE ATUAÇÃO: unidade municipal de educação infantil e serviço público municipal de educação infantil da Rede Municipal de Educação.

ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS, ENTRE OUTRAS:

I - atuar em atividades de educação infantil, atendendo, no que lhe compete, a criança que, no início do ano letivo, possua idade variável entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses;

II - executar atividades baseadas no conhecimento científico acerca do desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, consignadas na proposta político-pedagógico;

III - organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento e interação;

[...] (BELO HORIZONTE, 2003).

Como pode ser observado, o Educador Infantil exercia funções pedagógicas tais como qualquer outro professor. A diferença estava, e permanece, na carreira do profissional. Assim como aponta Souza,

É necessário salientar que geralmente os professores da Educação Infantil, por questões históricas e sociais, são desprestigiados, como se possuíssem um

trabalho de menor relevância. Por esta razão, é importante lutar pela construção de uma nova identidade para o docente deste segmento da educação escolar no Brasil. As representações e as identidades desse profissional, que são construídas socialmente, devem ser modificadas no interior das práticas e das relações (SOUZA, 2011, p.14).

Assim, em Belo Horizonte, enquanto o professor necessita do curso superior, habilitação mínima exigida no concurso, e inicia sua carreira no nível 11 do plano de carreira, avançando conforme sua formação, o Educador Infantil inicia no nível 01 e, após o estágio probatório, avança somente 02 níveis de progressão, além de sua exigência mínima ser o Ensino Médio na modalidade Normal, mais conhecida como Magistério.

Com essas especificidades, muitas foram as reivindicações e manifestações do educador municipal no sentido de unificar as carreiras, tendo em vista serem ambas da educação e voltadas para o mesmo atendimento, na educação básica. Assim, em 2012, foi aprovado o Projeto de Lei nº 2068/12, que transformou o cargo de Educador Infantil no cargo de Professor da Educação Infantil. O novo cargo permitiu ao Professor da Educação Infantil o acúmulo lícito de cargos públicos e a aposentaria de 25 (vinte e cinco) anos, assim como previsto na Constituição Federal para o cargo de professor. No entanto, as diferenças na carreira persistiram (CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2013). Após um longo período de greve, em 2012, após a aprovação do PL 2068/12, a Prefeitura de Belo Horizonte assumiu um compromisso com a categoria de formar uma comissão composta tanto por representantes dos profissionais da educação como do governo para estudarem a proposta de unificação das carreiras. No entanto, ainda hoje não houve movimentações neste sentido.

Compreender o papel e a função da coordenação pedagógica dentro das escolas é compreender também como a construção deste cargo se apresentou ao longo da história da educação no Brasil. Esta construção tem seu início desde a década de 1920, com a figura do Inspetor Escolar, perpassando pela criação dos Técnicos em Educação e a reformulação do curso de Pedagogia, em 1964 (com o desenvolvimento de habilidades técnicas como administração, supervisão e orientação), o que configurou na época a perspectiva de profissionalização dessa profissão. Já na década de 1970, apresenta-se a necessidade de um profissional

especialista, que pudesse atuar como orientador das práticas pedagógicas junto aos docentes (OLIVEIRA, 2009).

A função deste profissional especialista (devido à sua formação), orientador ou supervisor pedagógico, estava ligada à inspeção do trabalho, mais especificamente à inspeção do trabalho desenvolvido pelos professores. Assim, de acordo com Jane Oliveira:

Ele atuava na coordenação do planejamento da escola, observando o modelo do planejamento curricular estabelecido. Suas funções podem ser resumidas em: planejamento, coordenação e avaliação do currículo escolar e assessoramento da administração escolar, orientação a respeito da atuação dos docentes em sala de aula e avaliação do currículo em relação ao desempenho dos alunos (OLIVEIRA, 2009, p.06).

Ainda de acordo com a tese acima, o supervisor ocupava um lugar mais elevado na hierarquia escolar, tendo em vista ser o mesmo o responsável pela orientação dada aos professores. Vale ressaltar que o termo supervisor pedagógico era visto de forma negativa, sendo a função criticada como controladora da prática pedagógica. No final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e reformas na educação, novas nomenclaturas surgem para denominar este profissional, sendo estas: Coordenador, Coordenador Pedagógico, Coordenador de Aluno, termos estes utilizados com o mesmo sentido que o de Supervisor Pedagógico.

O cargo de Coordenador Pedagógico surgiu pela primeira vez na Secretaria Municipal de São Paulo, SP, em 1989, pelo Regimento Comum das Escolas Municipais (OLIVEIRA, 2009). Já no final da década de 1990, no Rio de Janeiro, RJ, o cargo foi instituído através da Lei Municipal 2.619, ficando este profissional responsável por organizar a gestão pedagógica da escola. Havia, no entanto, alguns pré-requisitos para assumir a função, sendo elas: experiência profissional de cinco anos na docência, indicação da direção da escola e aprovada pela Coordenadoria Regional de Educação. Neste caso, o Coordenador Pedagógico integrava a equipe da direção da escola. O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) fez a regulamentação da profissão, através da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). O Coordenador Pedagógico passou a ter espaço de trabalho, referências e funções. De acordo com a tese pesquisada, a função do Coordenador Pedagógico era, de forma resumida: programar a execução do projeto político pedagógico, avaliar o desenvolvimento

deste projeto, viabilizar o trabalho coletivo dos docentes, promover a sua e a formação dos professores (OLIVEIRA, 2009).

É possível perceber, pelo contexto apresentado acima, que o cargo de Coordenador Pedagógico não surgiu no Brasil de um momento para o outro. No entanto, há uma movimentação para que haja a legitimação tanto da carreira quanto das funções por ele exercidas. Em Belo Horizonte, a partir da década de 1990, a coordenação passou a ser exercida por um profissional do corpo docente e, desde 1992, não há contratação para esta função, sendo o mesmo eleito pelos professores.

Para se pensar a qualidade da Educação Infantil, um dos passos fundamentais é pensar na condução do trabalho pedagógico. Para tanto, o Coordenador Pedagógico tem a função fundamental de ser articulador desta prática pedagógica. Assim:

Exalta-se a necessidade do fazer pensar, fazer relações, comparar, refletir sobre a própria prática. Nessa perspectiva de formação, o contexto profissional deve ser o eixo central, tendo como fim a aprendizagem dos alunos. Assim, seu objetivo é articular os diversos segmentos da escola para dar sustentação e efetivar o Projeto Político Pedagógico. O papel do coordenador é considerado, nesses termos, de extrema importância para que a ação coletiva aconteça na escola. Trata-se de um grande desafio para a superação do fracasso escolar e a qualificação constante do ensino (MENDONÇA, 2012, p 55).

Entender a coordenação nas UMEIs é entender a história da Educação Infantil em Belo Horizonte. Como foi dito acima, as UMEIs foram criadas por uma necessidade de expansão da Educação Infantil, no ano de 2003, a partir da promulgação da Lei Municipal 8.679/2003. Esta lei aumentou o envolvimento e a reponsabilidade, tanto em relação à gestão quanto à execução, da política de Educação Infantil, no município de Belo Horizonte. Na criação da UMEI, não havia ainda a figura do vice-diretor, havia somente a direção da escola núcleo.

Em Belo Horizonte, as UMEIs foram criadas vinculadas a uma escola de Ensino Fundamental. Com este formato, toda a estrutura administrativa da escola passou também a gerenciar as UMEIs, sendo a mesma direção, a mesma secretária, o mesmo Caixa Escolar. Dessa forma, quem ficava nas UMEIs era apenas a coordenação. Esta coordenação tinha que ser uma professora, geralmente lotada na escola núcleo e que respondia pela UMEI, sendo indicada pela direção da escola. Desse modo, os educadores infantis ficavam impossibilitados de assumir qualquer cargo de gestão na UMEI.

No ano de 2006, foi criado o cargo de Vice-diretor de UMEI. Para concorrer a esta vaga, passou a existir um processo de seleção, sendo conduzido por indicações. Tanto a direção da escola núcleo, quanto a Gerência de Educação e a Secretaria de Educação podem indicar candidatos para participar do processo. Este candidato envia um memorial dizendo tanto de sua prática profissional quanto acadêmica. Logo após, os selecionados participam de uma banca, onde são questionados sobre questões relativas à Educação Infantil. Dessa banca, da qual participam todos os segmentos que fazem a indicação, é tirado o vice-diretor da UMEI. Este vice-diretor possui uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais e recebe, além de seu salário, uma Gratificação por Dedicção Exclusiva (GDE). Assim, a direção passou a ser composta pela direção da escola núcleo (que era diretora tanto da escola quanto da UMEI) e uma vice-direção para a escola e uma vice-direção para a UMEI.

Neste novo formato, a Coordenação Pedagógica da UMEI passou a ser eleita pelo seu grupo de professoras. No entanto, a vice-diretora ainda não era uma educadora infantil e, somente em 2008, o Educador Infantil passou a ter o direito de concorrer às eleições para a vice-direção das UMEIs. Para participar, o candidato teria que fazer parte da chapa composta pelo candidato à direção e vice-direção da escola núcleo. Com relação a esse processo, é importante ressaltar que, quando uma UMEI é inaugurada, permanece a exigência do processo de seleção especificado acima.

Hoje, em 2014, existem aproximadamente 76 instituições de Educação Infantil, divididas em 09 regionais. O Coordenador Pedagógico é eleito pelo grupo de professores, devendo acompanhar a gestão da escola por três anos. No entanto, nem sempre este acompanhamento acontece de forma efetiva. Muitas vezes é interrompido na metade do mandato, ou mesmo no início. Apesar de eleito por seus pares, o coordenador tem a opção de deixar sua função e voltar para a sala de aula a qualquer momento.

Uma das hipóteses para esta saída, a partir de observações e relatos, durante o acompanhamento pedagógico, na maioria das vezes, é o acúmulo de tarefas, pressão do grupo de professoras, falta de tempo para planejamento, dentre uma série de fatores. Dentro das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, também há uma orientação de que o coordenador trabalhe em horário integral, de forma a poder ter uma visão geral da escola, além de realizar a articulação entre os grupos. No

entanto, a maioria das instituições de Educação Infantil possui duas coordenações, uma para cada turno.

Como forma de realizar um trabalho mais próximo, dentro de cada regional há uma Gerência de Educação, que faz o acompanhamento e o gerenciamento da política educacional de forma mais próxima. Dentre as estratégias de acompanhamento, uma das frentes de trabalho nas Gerências Municipais de Educação⁴ é a realização de formações mensais com a coordenação pedagógica, com temas previamente definidos, a partir da observação da prática e com temas sugeridos pelas próprias coordenadoras. Além dessa frente, também é realizado um acompanhamento semanal às instituições, com momentos junto às coordenadoras para planejamento, orientação, formação etc. O próprio documento das Proposições Curriculares para a Educação Infantil contou com a participação das coordenadoras nos fóruns promovidos pela secretaria. Também são realizados encontros centralizados de coordenadores com propostas diversificadas de formação.

A Regional Norte é uma das nove regionais de Belo Horizonte e possui atualmente doze UMEIs em funcionamento, sendo três inauguradas em 2013. As instituições estão localizadas em regiões carentes, atendendo a crianças em situações muitas vezes de extrema vulnerabilidade social. Das doze instituições, oito atendem em média duzentas e sessenta crianças. As demais têm capacidade para atender a quatrocentas e oitenta crianças. Essa diferença na capacidade de atendimento das UMEIs é explicada pelo histórico da Educação Infantil no município. As primeiras unidades construídas tiveram um formato diferenciado, até mesmo com estrutura física inferior aos novos modelos construídos. Contavam com pequenas salas de professores, uma sala de multiuso, uma pequena secretaria e uma também pequena sala de coordenação. Já as novas unidades possuem brinquedoteca, sala multiuso, uma grande sala dos professores, sala para a direção, secretaria com almoxarifado, sala para a coordenação e diversos espaços alternativos.

Outro diferencial nas novas UMEI é a ampliação de sua capacidade. As primeiras unidades construídas tinham a capacidade para atender em torno de duzentas e sessenta crianças. As novas unidades que foram construídas, a partir de 2010, possuem capacidade para atender em torno de quatrocentas e quarenta crianças.

4 A cidade de Belo Horizonte é dividida em 09 (nove) regionais. Cada uma delas possui uma Gerência Regional de Educação, parte integrante da Secretaria Municipal de Educação. Assim, cada Gerência realiza o acompanhamento às escolas localizadas naquela regional.

Tal ampliação se deu em virtude da obrigatoriedade de inclusão das crianças de quatro anos por meio da Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, que alterou a LDB. Assim, a Prefeitura de Belo Horizonte se adiantou para poder se adequar à nova Lei.

Estas UMEIs, assim como citado anteriormente, tiveram suas coordenações primeiramente por indicação e, posteriormente, por eleição e retiradas do próprio grupo de professores. No entanto, apesar das UMEIs possuírem turmas com atendimento em tempo integral, somente quatro possuem uma coordenadora pedagógica de tempo integral. Nas demais, as coordenações trabalham em horário parcial, o que acaba dificultando a interlocução entre um turno e outro. Esta dificuldade é apontada principalmente nas turmas de horário integral.

O acompanhamento pedagógico realizado pelas Gerênicas Regionais de Educação é percebido como momentos de formação realizados junto às coordenações pedagógicas com o intuito de auxiliar na prática. Neste acompanhamento, algumas inquietações são percebidas ou mesmo apontadas pelas coordenações, no que se refere a sua atuação. O acúmulo de funções e, muitas vezes, a falta de legalização das funções específicas do Coordenador Pedagógico impedem que o mesmo se dedique à formação do grupo docente e ao acompanhamento da prática pedagógica.

Entretanto, é comum que esses coordenadores usem seu tempo para atividades que nem sempre têm a ver com o pedagógico, quando, na realidade, este Coordenador, como integrante da Equipe Gestora da escola, é corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pelos resultados dos alunos (MENDONÇA, 2012, p. 63).

Diante deste contexto, uma das inquietações é a falta de legitimação desse coordenador pelo próprio grupo que o elegeu, que não reconhece a importância deste profissional. É importante identificar a relação do Coordenador Pedagógico com segmentos que compõem a escola, quais as dificuldades e problemas enfrentados pelo mesmo na rotina escolar, quais as atividades pedagógicas (planejamento, apoio às professoras, acompanhamento) são desenvolvidas e efetivamente concretizadas, o caráter formativo da coordenação e como se dá a relação com a gestão escolar. O objetivo de se identificar esses pontos é o de compreender se outras práticas incorporadas ao cotidiano (atendimento aos pais, organização de horários e de turmas, distribuição de materiais pedagógicos, matrícula) se sobrepõem e anulam as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas. De acordo com Selma Garrido Pimenta:

A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites de atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar (PIMENTA, 2004, p.182).

É importante ressaltar que, apesar de haver certo distanciamento das práticas pedagógicas, observa-se que os coordenadores pedagógicos procuram, na sua maioria, exercer com qualidade o trabalho desenvolvido.

Comum que esses coordenadores usem seu tempo para atividades que nem sempre têm a ver com o pedagógico, quando, na realidade, este Coordenador, como integrante da Equipe Gestora da escola, é corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pelos resultados dos alunos (MENDONÇA, 2012).

Outra questão a ser refletida diz respeito ao trabalho do Coordenador Pedagógico no seu dia-a-dia. Há um inegável desvio de função na prática do Coordenador Pedagógico. Desvio este, na sua maioria, voltado para práticas administrativas e burocráticas. Pensando nas UMEIs, nas quais, no cotidiano escolar, se encontram somente a vice-direção e a coordenação pedagógica para gerenciar a instituição, é compreensível o desvio aqui apontado. Assim, percebe-se uma falta de condições da própria escola para que o mesmo exerça de forma efetiva suas funções.

A partir do presente caso de gestão, algumas questões surgem como possibilidades de análise: em relação ao cargo, quais alterações em sua estrutura poderiam proporcionar ao Coordenador Pedagógico o efetivo exercício das funções que lhe cabem? Formação mínima, salário diferenciado e capacitações seriam medidas interessantes a serem tomadas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte? No âmbito da gestão da UMEI, na figura do Vice-diretor, quais ações poderiam ser feitas para conscientizar os professores em relação à importância do trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica?

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. Câmara Municipal. Lei 8679 de 2003. Disponível em: <<http://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/236625/lei-8679-03>>. Acesso em: 03 set. 2013.

_____. Portal da Prefeitura de Belo Horizonte. Portaria SMED nº133/2012. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1085710>>. Acesso em: 15 set. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, p. 305.

_____. 2001, cap.II, item 19 do tópico. **Objetivos e Metas da Educação Infantil**.

_____. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.83, n. 203/204/205, p.85-120, jan./dez. 2002. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/474/487>>. Acesso em: 15 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estatística e Pesquisas. **Censo escolar 1998, 2000, 2002, 2004, 2005 e 2006**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 out. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portal do Mec**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18563:matricula-de-criancas-a-partir-de-quatro-anos-sera-obrigatoria-em-2016-&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 30 set. 2013.

_____. _____. **Plano Nacional de Educação – PNE 2011/2020**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF.1998.v. 1:Introdução.

MENDONÇA, Rosa Helena. Apresentação. **Revista Salto para o Futuro: Coordenação Pedagógica em Foco**. Ano XXII, Boletim I – Abril de 2012. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15122101-CoordenacaoPedagogica.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico**: sua identidade, seu trabalho e formação continuada. Capítulo 3. **2009**. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0710356_09_cap_03.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2013.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Questões sobre a organização do trabalho na escola. **Ideias**, São Paulo, v.16, p.78-83, 1993.

REIS, Paulo de Tarso da Silva. **Expansão da educação infantil no município de Belo Horizonte por meio da parceria público privada**. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós Graduação Profissional – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SOUZA, Marina Pereira de Castro. O proinfantil no município do Rio de Janeiro: de agentes auxiliares de creche a professores? 2011. Dissertação de Mestrado apresentada ao Program de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <http://www.educacao.eufrj.br/ppge/dissertacoes/Dissertacoes_Marina_Pereira.pdf>. Acesso em: 30 out. 2013.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. DUARTE, Adriana Maria Cancelli. PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. O Trabalho Docente na Educação Infantil Pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 51, set./ dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/07.pdf>>. **Acesso em: 25 out. 2013.**

Educação Infantil no município de Limeira – SP: um estudo comparativo do desempenho de alunos de creches e pré-escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Juliana Cláudia Sachetti Pereira*

Wallace Andrioli Guedes**

Terezinha Barroso***

O presente artigo relata parte da pesquisa da dissertação da mestranda Juliana Cláudia Sachetti Pereira (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd/UFJF), com a participação da orientadora, Dra. Terezinha Barroso, e de Wallace Andrioli Guedes, assistente de orientação no referido programa.

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd/UFJF.

** Assistente de orientação no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública-PPGP/CAEd/UFJF e mestre em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

*** Professora/orientadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO).

A pesquisa tem como objetivo averiguar a possível existência de um descompasso na aprendizagem entre alunos egressos das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI)s¹ e aqueles oriundos dos Centros Infantis/creches², problema apontado por gestores e professores de escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Limeira.

Como gestora de uma das escolas de um Centro Infantil em Limeira, e participando de reuniões de formação com gestores e professores do Ensino Fundamental, de onde surgiram esses depoimentos avaliativos, a pesquisadora se coloca frente à seguinte indagação: *Os alunos oriundos de Centros Infantis – creches municipais – e de Escolas Municipais de Educação Infantil – pré-escolas – realmente apresentariam as dificuldades anunciadas por professores e gestores em reuniões de formação?*

Buscando verificar a procedência de tais observações, a pesquisadora realizou um grupo focal com profissionais dos primeiros anos do Ensino Fundamental de seis escolas de Limeira, guiando-se pelo seguinte roteiro de discussão: (i) se realmente o grupo percebia alguma diferença entre o nível de aprendizagem dos alunos advindos das creches (Centro Infantis) e o dos alunos das pré-escolas (EMEI)s; (ii) quais seriam essas diferenças; (iii) quais as dificuldades enfrentadas pelos professores ao trabalharem com diferentes níveis de aprendizagem no primeiro ano do Ensino Fundamental; (iv) se há distinção no grau de comprometimento das famílias de alunos oriundos das creches e das pré-escolas; (v) como as dificuldades dos alunos oriundos da creche interferem no trabalho desenvolvido em sala de aula; (vi) se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC)³

1 Instituições que atendem a faixa etária de 3 a 5 anos em período parcial. As turmas são organizadas em: Maternal II (3 anos e 4 meses a 3 anos e 11 meses), 1ª Etapa (de 4 anos a 4 anos 11 meses) e 2ª Etapa (de 5 anos a 5 anos e 11 meses), e atendidas por professores com formação. Apenas as atividades de alimentação e de higiene oral são realizadas por monitores. As demais atividades são desenvolvidas prioritariamente pelos docentes.

2 Instituições que atendem a faixa etária de 0 a 3 anos na modalidade creche e a faixa etária de 4 a 5 anos na modalidade pré-escola, ambas em período integral. A faixa etária de 0 a 2 anos e 11 meses é dividida em turmas de Berçário I (de 0 a 1 ano), Berçário II (de 1 a 2 anos) e Maternal I (2 a 2 anos 11 meses). Essas turmas são atendidas por profissionais denominados "monitores", que não possuem formação pedagógica, sendo exigido para o ingresso no cargo o ensino fundamental completo. A faixa etária de 3 a 5 anos é organizada em turmas de Maternal II (3 anos a 3 anos e 11 meses), 1ª Etapa (de 4 anos a 4 anos 11 meses) e 2ª Etapa (de 5 anos a 5 anos e 11 meses). Essa faixa etária é atendida em um dos períodos por professores com formação mínima exigida na modalidade Magistério e, no outro período, por monitores. Mesmo contando com professores para as turmas de 3 a 5 anos e pertencendo à modalidade pré-escola, o termo creche ainda é empregado, já que permanece no mesmo prédio e sob as especificidades dessas instituições (maior atenção ao cuidado pessoal do que à prática pedagógica).

3 Política pública implementada pelo governo federal por meio da Portaria N° 867, em 4 de julho de 2012, alicerçada sobre "um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental." Disponível no Portal do Ministério da Educação: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

intensificou a preocupação com o baixo aproveitamento desses alunos; (vii) quais conhecimentos os professores esperam que o aluno já tenha consolidado ao ingressar no Ensino Fundamental.

Como parte de pesquisa em processo, não serão abordados no presente artigo comentários referentes a todos os itens que compuseram as discussões do grupo focal.

Ao indagar os professores do grupo sobre a percepção de diferenças de aprendizagem e desempenho entre alunos oriundos de creches e das EMEIs, e quais seriam essas diferenças, a pesquisadora detectou depoimentos avaliativos diferentes:

Os alunos que recebemos do Centro infantil neste ano vieram com muita dificuldade para traçar, ler e reconhecer as letras do alfabeto. Reconheciam poucas letras. Não sabiam grafar o seu nome, todos precisavam do apoio do crachá (Professora da escola 3).

Eu concordo. A diferença que a gente nota é que as crianças não conseguem utilizar o material de maneira adequada, o caderno é tudo meio desorganizado e os que vêm da EMEl já conseguem. Esse é um ponto (Professora da escola 2).

Eu não. Depende como a direção da escola dá preparação ao professor para trabalhar com esses alunos. Então, eu discordo. Eu já trabalhei em educação infantil. Hoje eu trabalho em creche e... Depende do preparo... Que nem na creche onde eu trabalho, a coordenadora... Ela procura estar sempre observando o nosso trabalho. Ela dá subsídios para gente trabalhar (Professora da escola 1).

As respostas das professoras às duas perguntas levaram outra professora do grupo a apresentar uma queixa em relação ao trabalho desenvolvido nas creches:

Uma professora colega nossa, que dá aula em creche, falou para nós que lá é proibido o uso do caderno na creche! São só aquelas folhas A4... A3. Aquelas maiores. Então, é lá que eles fazem as atividades. Tanto que os outros... Eles trabalham com o uso do caderno... Trabalham as letras do alfabeto... Enquanto a creche não. Como a sala é multisseriada, tem aqueles que já conseguem lidar com o material e tem aqueles que têm essa dificuldade (Professora da escola 2).

Com o objetivo de entender se as diferenças percebidas pelas professoras das creches, participantes do grupo focal, eram apenas em relação à dificuldade quanto ao uso do caderno, foi perguntado ao grupo se nos instrumentos de avaliação utilizados pela rede, eram detectadas, também, diferenças quanto ao estágio de

compreensão do sistema da escrita⁴, ao reconhecimento das letras do alfabeto. As professoras deram os seguintes depoimentos:

Sim, bastante. Os da creche têm mais dificuldades na avaliação da escrita, por não conhecerem todas as letras do alfabeto. É preciso fazer no início um trabalho intensivo com o alfabeto, para que eles consigam. Os da EMEI já conseguem mais. Já estão mais trabalhados. Acho que eles (da EMEI) trabalham mais o alfabeto. O nome, como ela já disse, eles também não conseguem. Alguns não conseguem pegar no lápis direito. Não conseguem organizar o caderno, virar uma folha...Vão lá pro meio do caderno e os da EMEI já (Professora da escola 2).

Se as crianças vêm todas identificando as letras do alfabeto, com o nível pelo menos de silábico com valor, o trabalho da professora ficamos mais fácil e pode ir além. Esse ano nós recebemos alunos que não usavam caderno, não identificavam letras do alfabeto [...]. Então esse trabalho é muito mais difícil, quando eles vêm com o nível pré-silábico ou silábico sem valor (Professora da escola 1).

Nas respostas anteriores, observam-se: (i) a representação de creche e de trabalho pedagógico que esses professores construíram; (ii) a interferência dessa representação nas avaliações de desempenho e aprendizagem dos alunos pesquisados, quando comparados com aqueles advindos de EMEIs; (iii) a ênfase dada pelos professores a habilidades de natureza mecânica - reconhecimento de letras do alfabeto, destreza no manejo com o lápis e caderno - como prerequisites que assegurariam o desempenho bem sucedido do aluno no primeiro ano escolar.

As professoras da escola 1 afirmaram, também, a diferença entre alunos provenientes de escolas infantis distintas, no tocante ao comportamento (disciplina), avaliando os alunos da creche como mais agitados:

Os alunos da creche, não sei se pelo fato deles ficarem sem os pais o dia todo, o comportamento deles é mais complicado do que os da EMEI (Professora da escola 1).

Quando eu trabalhei na creche, eu tinha uma sala que ficava fora dela e quando eu ia na creche, por exemplo na hora do lanche, eu percebia que os que ficavam só dentro da creche eram mais agitados... iam pra lá e pra cá. Os alunos da creche querem brincar não têm aquela noção de escola que os alunos da EMEI têm (Professora da escola 2).

4 FERREIRO, Emília. Guia Prático para o Professor de Ensino Fundamental I. Disponível em:

<<http://revistaguiafundamental.uol.com.br/professores-atividades/94/imprime252538.asp>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

Em resumo, o grupo focal permitiu detectar avaliações díspares dos professores, no tocante ao depoimento avaliativo motivador da pesquisa: de que alunos oriundos das creches municipais apresentariam dificuldades de natureza comportamental (imaturidade), espacial (quanto ao uso do caderno), no letramento matemático (contagem, reconhecimento e identificação de números de 0 a 10 e sua relação com a quantidade que representam), e, em especial, de compreensão do sistema da escrita e sua realização gráfica, como direção e linearidade. Enquanto aqueles provenientes das EMEIs já teriam superado tais dificuldades.

Vale destacar o posicionamento destoante de uma professora da escola 1, que buscou problematizar as opiniões de seus colegas, defendendo que tudo dependia do preparo das escolas para receber os diferentes tipos de alunos. Neste ponto, uma questão se impôs à pesquisadora: *Estaria mesmo configurada uma disparidade de aprendizagem e desempenho entre alunos de uma mesma etapa educacional?* Era, então, necessário averiguar a existência, ou não, de tal disparidade.

A busca pela resposta a essa questão, levou a mestranda a realizar uma análise comparativa do desempenho de alunos oriundos das duas instituições pesquisadas, tomando-se como parâmetro as avaliações bimestrais elaboradas e aplicadas pelas escolas, conforme determina o Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Educação de Limeira. Para compor a amostra da pesquisa de desempenho dos alunos, foram selecionadas duas escolas (A e B) de Ensino Fundamental, cujos professores participaram do grupo focal. De cada escola foi selecionado um professor de uma turma de primeiro ano, composta por alunos vindos tanto de CIs, quanto de EMEIs. Para a definição dos dois professores, selecionou-se um docente que acreditava na existência do descompasso de aprendizagem entre os alunos oriundos de EMEI e Centro Infantil e outro que se opunha a esse posicionamento.

Selecionadas as turmas, foram coletados os resultados de desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações bimestrais aplicadas durante ano letivo de 2013. Uma síntese dos resultados preliminares da pesquisa, em cada uma das disciplinas observadas, segue abaixo.

No caso da Escola A, trabalhou-se com 20 alunos, sendo catorze oriundos de Centros Infantis e seis de EMEIs. Os demais alunos foram transferidos ao longo do ano e não compuseram a amostra. No primeiro bimestre de 2013, dez alunos

se encontravam no *domínio de aprendizagem*⁵ considerado 'adequado' em Língua Portuguesa. Desses, nove alunos eram provenientes de Centros Infantis e um de EMEI. Sete alunos estavam no domínio básico(B), sendo três oriundos de EMEIs e quatro de CIs. E três se encontravam no domínio abaixo do básico (AB): dois alunos oriundos de EMEIs e um de CI. Portanto, nesse momento específico do ano letivo, os alunos provenientes dos Centros Infantis, compoendo a maioria da turma, apresentavam desempenho superior ao daqueles que vieram de EMEIs, contrariando, assim, a percepção de parte dos profissionais ouvidos no grupo focal.

No segundo bimestre de 2013, dois novos alunos foram matriculados na turma, no entanto, um logo foi transferido e não foi considerado na amostra – a turma passou a ser composta, então, por 21 alunos, sendo catorze de CIs e sete de EMEIs. A avaliação bimestral revelou, mais uma vez, que os ex-alunos de CIs continuaram com desempenho superior aos daqueles egressos de EMEIs: dos doze alunos posicionados no domínio adequado (AD), dez eram provenientes de Centros Infantis; dos cinco que se encontravam no domínio B, três eram de CIs; dos quatro alunos em AB, apenas um era oriundo de CI. Chama atenção o fato de, no bimestre, mais um ex-aluno de EMEI ter passado para o domínio AB .

No terceiro bimestre, onze alunos apresentavam domínio AD, sendo nove provenientes de Centros Infantis; seis alunos estavam em B, com metade deles vinda de CIs; e três alunos no domínio AB, com, mais uma vez, apenas um aluno proveniente de CI. Pela primeira vez, um aluno apareceu no domínio avançado (A) – aluno egresso do CI. Nesse período, observa-se que houve pouca evolução no desempenho, tanto dos alunos oriundos de CI, como também de EMEI. Apenas um aluno progrediu do domínio AB para o B, sendo esse egresso de EMEI, e um aluno que avançou do domínio AD para A. Contudo, ainda é possível perceber que o desempenho dos alunos de Centro Infantil é superior, pois a maioria dos alunos apresenta desempenho AD, enquanto os da EMEI se concentram no domínio B, ainda em fase de aquisição dos conhecimentos para o nível de escolaridade.

5 De acordo com a Resolução nº 01/2012, o registro do desempenho dos alunos do Ensino Fundamental é qualificado a partir de escalas de domínio de habilidades: A-AVANÇADO: neste nível encontram-se os estudantes que demonstram conhecimentos e domínio das habilidades além do requerido, conseguindo resolver atividades complexas para o seu nível; AD-ADEQUADO: os estudantes demonstram pleno domínio das habilidades esperadas para o seu ano de escolaridade, não apresentando dificuldade; B-BÁSICO: os estudantes demonstram estar em processo de desenvolvimento das habilidades requeridas para o seu nível de ensino, mas ainda apresentam algumas dificuldades; AB-ABAIXO DO BÁSICO: os estudantes não desenvolveram as habilidades básicas para o seu ano de escolaridade, possuem muita dificuldade e há uma distância muito grande entre o que efetivamente eles sabem e o que deveriam dominar (LIMEIRA, 2012).

Já no último bimestre de 2013, cinco alunos da escola alcançaram domínio A – todos eles egressos dos Centros Infantis. Entre os oito situados no domínio AD, seis eram provenientes dos CIs; dos cinco alunos presentes no domínio B, dois vieram de CIs; e, por fim, entre os três alunos avaliados como AB, novamente, apenas um havia estudado num Centro Infantil. É possível ainda perceber que o desempenho dos alunos oriundos de Centros Infantis evoluiu do bimestre anterior para o seguinte, enquanto o desempenho dos alunos de EMEIs permaneceu o mesmo.

Na mesma escola, no tocante à Matemática, o resultado positivo na obtenção de melhores resultados pelos alunos egressos de Centros Infantis se repete.

No primeiro bimestre de 2013, de dez alunos avaliados como no domínio AD, nove vieram de CIs. Dos sete alunos qualificados no domínio B, quatro eram oriundos de CIs, enquanto que de três alunos em domínio AB, apenas um era egresso de uma CI. Portanto, assim como em Língua Portuguesa, o desempenho dos alunos de Centro Infantil foi superior ao desempenho dos alunos de EMEI, uma vez que a maioria dos alunos oriundos de CI obtiveram desempenho AD, enquanto que a maioria dos alunos de EMEI teve desempenho B. É importante ressaltar que os domínios B e AB são considerados, pelo sistema de avaliação da rede municipal de Limeira, como insatisfatórios. Em termos de porcentagem, notamos que 83% dos alunos de EMEI tiveram desempenho insatisfatório em Matemática, contra 36% dos CI que tiveram igual desempenho.

No segundo bimestre, no total de 21 alunos que compunham a turma, treze alunos chegaram ao domínio AD, sendo onze advindos de CIs. Cinco alunos permaneceram no B: dois ex-alunos de CIs e quatro alunos AB, com, mais uma vez, apenas um egresso de CI entre eles. Nota-se que o desempenho dos alunos de EMEIs, nesse período, foi semelhante ao do bimestre anterior, concentrando-se nos domínios B e AB, embora algumas mudanças tenham ocorrido, como o ingresso de um novo aluno com desempenho AB e a evolução do desempenho de um aluno de B para AD. Quanto ao desempenho dos alunos oriundos de Centros Infantis, observa-se que dois deles apresentaram avanços, passando de B para AD. Com essa mudança, a porcentagem de desempenho AD no caso dos alunos de CIs passou de 74% para 79%.

No terceiro bimestre, alunos egressos de CIs e de EMEIs apresentaram, exatamente, o mesmo desempenho, o que não altera, no conjunto, o quadro de avaliação final positiva para os alunos provenientes de Centros Infantis.

No quarto bimestre de 2013, três alunos alcançaram avaliação A – todos provenientes de CIs. Dos doze alunos que se situaram no domínio AD, dez vieram de CIs; os três únicos alunos que se mantiveram em B estudaram em EMEIs, antes de chegarem ao Ensino Fundamental. Por fim, também três alunos permaneceram no domínio AB, sendo dois de EMEIs e um de CI. Aqui é possível notar o avanço do desempenho dos alunos oriundos de Centro Infantil, pois três deles passaram a obter desempenho A, dois passaram de B para AD e apenas um permaneceu com desempenho considerado 'insatisfatório'. Em relação ao desempenho dos alunos oriundos de EMEI, nota-se uma estagnação na progressão para domínios superiores, já que permaneceram com o mesmo desempenho dos bimestres anteriores.

Esses dados indicam que, diferentemente do que relatou a maioria dos professores que participaram do grupo focal, e do que se tem disseminado na rede, os alunos de Centros Infantis pertencentes ao grupo da amostra da escola A não apresentaram desempenho inferior aos dos alunos advindos de EMEI; pelo contrário, obtiveram resultados superiores e também demonstraram maior capacidade de avançar para outros níveis da escala avaliativa.

Na escola B, trabalhou-se com uma turma composta por 15 alunos, sendo nove oriundos de Centros Infantis e seis alunos de EMEIs.

Pode-se antecipar que os alunos provenientes de EMEIs tiveram desempenho ligeiramente melhor. No primeiro bimestre de 2013, em Língua Portuguesa, apenas três alunos alcançaram desempenho AD, sendo todos egressos de EMEIs; seis permaneceram no domínio B, todos alunos de CIs, e seis em AB, sendo três de CIs e três de EMEIs. Ou seja, todos os oito ex-alunos de CIs permaneceram nos níveis mais baixos da escala avaliativa. Contudo, é problemático simplesmente valorizar o desempenho dos alunos que vieram de EMEIs, contrapondo-os aos egressos de CIs, uma vez que, no período analisado, 50% dos alunos de EMEIs apresentaram desempenho AB. Ou seja, toda a amostra obteve resultados aquém do esperado nesse primeiro bimestre.

No segundo bimestre, dois alunos egressos de EMEIs alcançaram A. Em compensação, seis ex-alunos de CIs chegaram ao nível AD, no qual permaneceram três egressos de EMEIs (totalizando nove alunos), três permaneceram no domínio B e dois em AB (um aluno de EMEI e outro que não cursou Educação Infantil, matriculado na turma naquele bimestre). Observa-se, nesse período, um avanço

significativo no desempenho dos ex-alunos de Centros Infantis: enquanto no 1º bimestre, nenhum dos nove ex-alunos de Centro Infantil obteve desempenho considerado como satisfatório (A e/ou AD), no 2º bimestre, seis dos nove alunos apresentaram, diferentemente, desempenho considerado satisfatório (AD e/ou A) e três, desempenho insatisfatório (B e/ou AB).

No terceiro bimestre de 2013, os alunos provenientes de EMEIs tiveram exatamente o mesmo desempenho do bimestre anterior, enquanto os oito alunos egressos de CIs avançaram dois níveis, situando-se no domínio AD. Ou seja, mais uma vez, os alunos oriundos de CIs avançaram, com apenas um permanecendo com resultados aquém do esperado.

No último bimestre, os egressos de EMEIs obtiveram o seguinte desempenho: três alunos em nível A, cinco em AD, nenhum em B, e um AB. Já os egressos de CIs se comportaram assim: nenhum aluno em A, oito no domínio AD, um em B e nenhum no domínio AB. Neste período, dois alunos oriundos de EMEIs passaram a compor a turma, o que levou a uma mudança na proporção de desempenho dos alunos. Um desses alunos ingressantes apresentou desempenho A, o que elevou para três o número de alunos nesse nível. Além disso, o aluno que não cursou Educação Infantil se colocou no nível B.

Quando analisados separadamente, os resultados em Língua Portuguesa dos alunos de Centros Infantis da escola Brevelamque apenas um aluno egresso da instituição encerrou o ano letivo com desempenho considerado inadequado. Comparando os resultados encontrados no 3º e no 4º bimestre, observa-se que não houve avanços significativos de desempenho, tanto dos ex-alunos de Centros Infantis, como dos ex-alunos de EMEI.

Já em Matemática, os alunos da escola B, oriundos de CIs obtiveram resultados melhores que os de EMEIs, ao longo do ano letivo. No primeiro bimestre, dos nove egressos de Centros Infantis que compuseram a amostra, cinco apresentavam domínio AD, três se colocaram em B e um aluno em AB. No bimestre seguinte, esses alunos melhoraram seu desempenho, com oito alunos se encontrando em nível AD, um em B e nenhum aluno se encontrou no domínio AB, configuração que se manteve no terceiro e quarto bimestres.

Já entre os alunos que estudaram em EMEIs, três estavam no nível AD no primeiro bimestre, dois em B e um aluno AB. Esses alunos também melhoraram seu

desempenho ao longo do ano: no segundo bimestre, cinco deles já se situavam no domínio AD, nenhum em B, e apenas um aluno em AB. No terceiro bimestre, seis alunos foram avaliados como AD, um em B' e um no domínio AB. Vale lembrar que nesse bimestre, houve o ingresso de dois novos alunos na escola. No último bimestre, sete alunos egressos de EMEIs se encontravam no nível AD, um em B e um aluno em AB.

Quando os dois grupos de origens distintas são comparados, a mestranda observou que ambos melhoraram durante o ano, mas que nenhum deles alcançou o nível A. No entanto, o grupo de egressos de CIs conseguiu manter-se durante três dos quatro bimestres, com nenhum aluno no AB, enquanto um aluno oriundo de EMEI permaneceu nesse nível até o final do ano letivo.

Os resultados alcançados nas avaliações bimestrais pelos alunos das duas escolas de Ensino Fundamental de Limeira, surpreendentemente, mostram que aqueles que estudaram em Centros Infantis obtiveram, de maneira geral, melhores desempenhos em Língua Portuguesa e em Matemática que aqueles que vieram de EMEIs, contradizendo, assim, os comentários avaliativos dos professores e gestores em reuniões de formação, assim como do próprio grupo focal, constituído para a pesquisa da mestranda.

Qual seria, então, a origem da falsa percepção dos professores e gestores de que haveria um descompasso de aprendizagem entre alunos egressos de EMEIs e de CIs, com os primeiros se mostrando melhor capacitados para o Ensino Fundamental?

Algumas hipóteses preliminares poderiam ser evocadas para explicar a avaliação pouco fundamentada, por parte de professores da rede, as quais serão aprofundadas no decorrer da dissertação da aluna. Hipóteses ligadas à representação social de creche e pré-escola disseminada entre os professores, às reais habilidades e atitudes, requisitos à compreensão do sistema de representação da escrita pela criança, ao apoio em posicionamentos de senso comum, em avaliações pouco fundadas. Para este artigo, no entanto, vale destacar uma, dentre outras que são discutidas na dissertação: o tratamento equivocado atribuído à avaliação de natureza psicológica, ligada ao amadurecimento/comportamento do aluno, e à de natureza cognitiva, que afetaria os processos de aquisição dos conteúdos escolares. É possível que, em decorrência desse equívoco, presenciemos a dificuldade de se lidar com o comportamento dos aprendizes egressos de CIs, que, aos olhos da escola, seriam

menos adaptados à rotina do Ensino Fundamental, e menos preparados para a inserção no mundo da escrita. Tal percepção provocaria um certo preconceito em relação aos alunos provenientes desses espaços educacionais e uma preferência por aqueles advindos das EMEl, por serem estes mais “disciplinados”, mais adaptados à rotina escolar.

Diante de tais inquietações, como agir? Como convencer os professores e gestores de Limeira de que a diversidade no comportamento e atitudes, decorrente do tratamento dado aos alunos de creches, não necessariamente afeta a aprendizagem daqueles que chegam ao Ensino Fundamental, após passarem por Centros Infantis? Como preparar esses profissionais para lidarem com tal diversidade?

Numa posição adversa ao que justificaria os depoimentos avaliativos que provocaram a pesquisa da mestranda, vale, também, perguntar: Que aspectos da gestão das creches estariam colaborando com esse resultado, que desmonta a expectativa inicial dos professores e gestores?

São questões que se colocam ao final da presente análise e que reafirmam a relevância de se discutir na rede municipal as concepções de creche e escola de Ensino Infantil que têm orientado as práticas pedagógicas e as políticas de gestão da escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Limeira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal nº 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 set. 2013.

_____. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: v.1, v.2 e v.3, Brasília, 1998. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

_____. MEC/SEB. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

FERREIRO, Emília. **Guia Prático para o Professor de Ensino Fundamental I**.

Disponível em:

<<http://revistaguiafundamental.uol.com.br/professores-atividades/94/imprime252538.asp>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

LIMEIRA. **Deliberação CME nº1/2009**, de 31 de março de 2009. Dispõe sobre as Normas para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Município de Limeira. Disponível na Secretaria Municipal de Educação de Limeira.

_____. **Lei nº 4.205/2007** de 12 de novembro de 2007. Aprova o Plano Municipal da Educação 2007 – 2017. Disponível na Secretaria de Educação de Limeira.

_____. **Plano de Ação Pedagógica para o ano 2012**. Limeira, SP, 2012.

_____. **Plano de Referência Curricular para o ano 2012**. Limeira, SP, 2012.

_____. **Plano Gestor 2011-2014 do Centro Infantil “A”**. Limeira, SP, 2011.

_____. **Plano Gestor 2011-2014 do Centro Infantil “B”**. Limeira, SP, 2011.

_____. **Plano Gestor 2011-2014 da EMEI “A”** Limeira, SP, 2011.

_____. **Plano Gestor 2011-2014 da EMEI “B”**. Limeira, SP, 2011.

MATHIAS, Elaine Cristina Bio; PAULA, Sandra Nazareth de. A educação infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas. **Revista Interfaces**: ensino, pesquisa e extensão, UEMS, Paranaíba/MS, ano 1, nº 1, 2009. Disponível em: <http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/1/1_5.pdf>. Acesso em: 17 set. 2013.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: -

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em: 25 set. 2013.

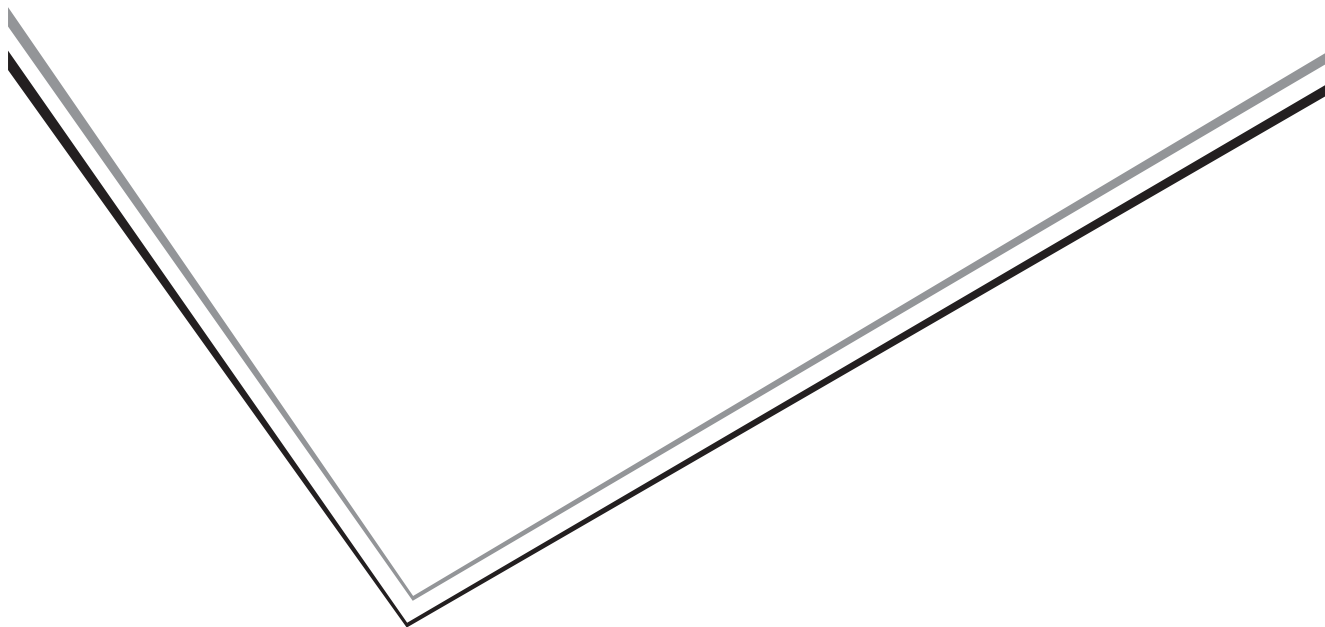
ROSSINI, Sandrine Cristina Ibañes. **A implementação do sistema de avaliação dos estudantes da rede municipal de Limeira – SP no ano de 2012**: uma análise de como a política é absorvida pelas escolas pesquisadas a partir da atuação dos gestores escolares. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-Graduação Profissional – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Acervo pessoal.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SEÇÃO 3

ENSINO MÉDIO



Mudanças e desafios impostos ao Ensino Médio nas últimas décadas

Ana Paula de Melo Lima*

Antes destinado apenas às camadas mais privilegiadas da população, o Ensino Médio alcançou, nas últimas décadas, ampla expansão, fato que trouxe grandes desafios para os sistemas de ensino. O seu histórico é fortemente marcado por contradições em relação aos seus objetivos, ora oscilou para a formação destinada ao trabalho, ora para a formação conteudista que possibilitasse ao estudante adquirir as habilidades necessárias para o acesso ao Ensino Superior (SILVA, 2007).

* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; mestre em Ciência da Religião (UFJF).

Mas quais foram as mudanças centrais ocorridas no Ensino Médio nas últimas décadas? Frente a essas mudanças, quais são os novos desafios para que essa etapa do Ensino Básico possa atingir a tão debatida qualidade? Mesmo que de forma sintética, este artigo tem por objetivo apresentar elementos que se coadunam como resposta a essas duas perguntas. Para tanto, apresentaremos alguns pontos centrais do processo de mudanças pelo qual passou o Ensino Médio, a partir da década de 1980, assim como levantaremos algumas questões atuais acerca das possibilidades e dos desafios postos a essa última etapa da educação básica.

Atualmente o Ensino Médio é considerado a última etapa da educação básica, os seus objetivos, conforme o artigo nº 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, são: assegurar a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; possibilitar a preparação básica para o trabalho e a cidadania, assim como o aprimoramento do educando como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo nº 208, determinou a progressiva universalização do Ensino Médio. Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 ampliou o ensino obrigatório para a faixa etária dos quatro a dezessete anos de idade e a Lei nº 12.061, de outubro de 2009, passou a garantir a universalização dessa etapa do ensino, a ser oferecido de forma gratuita, assegurando, assim, o acesso a todos os interessados.

Para que se chegasse à institucionalização desses pontos, barreiras precisaram ser transpostas. Enquanto parte significativa dos países da América Latina já havia democratizado o acesso ao Ensino Médio, ainda na década de 1990, a estrutura de ensino brasileira permanecia excludente. Somado ao problema do acesso, o Ensino Médio que até então vigora era ministrado no período noturno, como uma alternativa para aproveitar os espaços ociosos das escolas de Ensino Fundamental. No ano de 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, mais de 70% dos jovens matriculados no Ensino Médio frequentavam as escolas noturnas. Problemas como esse, somado às demandas do contexto internacional fizeram com que o acesso ao Ensino Médio chegasse à agenda de governo e se transformasse em uma gama de programas e projetos (CASTRO e TIEZZI, 2003).

Na década de 1990, abre-se um novo ciclo à educação brasileira marcada pela institucionalização da democratização do acesso ao Ensino Fundamental por meio da aprovação da Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Ensino Médio, de caráter não obrigatório e destinado aos jovens de 15 a 17 anos egressos do Ensino Fundamental é incluído como etapa final da educação básica. Adquire uma estrutura curricular única para todo o território nacional, contando também com a parte diversificada a ser preenchida, de acordo com as necessidades regionais. Em termos legais, o país cumpre com o compromisso assumido na Declaração de Jomtiem, incluindo a Educação Infantil e o Ensino Médio, na estrutura de educação básica (DUARTE e MELO, 2011).

A progressiva universalização do acesso ao Ensino Médio gratuito, preceito da Constituição Federal, e os paradigmas presentes na LDB de 1996 e nos decretos posteriores passam a orientar as políticas educacionais para o Ensino Médio nos anos subsequentes. Com essas mudanças, o Ensino Médio assume duas características centrais, além de continuar sendo um segmento de ensino propedêutico voltado ao prosseguimento dos estudos superiores, destinado às classes média e alta, se expande às classes populares, dotado de caráter profissionalizante, visando à rápida entrada no mercado de trabalho. Embora com novas características, o acesso ao Ensino Médio, na época, denominado secundário, ainda era restrito. As altas taxas de repetência e evasão no Ensino Fundamental, o então primário, contribuíam para impossibilitar o aumento da frequência na etapa seguinte (CASTRO e TIEZZI, 2003).

Conforme Castro e Tiezzi (2003), à medida que se universaliza o Ensino Fundamental um grande contingente de jovens passam a buscar sua vaga no Ensino Médio. Somado a isso, as características de um mercado de trabalho cada vez mais exigente quanto às credenciais educacionais, faz com que os jovens e suas famílias prolonguem o investimento em educação. Com isso, o ensino técnico profissional é usado pelos setores da classe média como estratégia para se prepararem para o Ensino Superior. Este fator impediu que o ensino técnico adquirisse caráter de formação profissional para o ingresso imediato no mercado de trabalho, fazendo com que se tornasse um mero curso preparatório para o ingresso no Ensino Superior. Assim, os filhos da classe média eram privilegiados, enquanto os jovens das classes populares que poderiam, por meio do curso técnico aprender uma profissão para o ingresso no mercado de trabalho não foram, em sua grande maioria, contemplados.

Frente a problemas como esses, em 1999 o governo passa a implementar a reforma do Ensino Médio com o intuito de expandir o sistema, visando a sua progressiva universalização. No mesmo ano, foram homologadas as Diretrizes Nacionais para esta etapa de ensino - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Essas diretrizes basearam a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em 2000, documento orientador dos conteúdos básicos das disciplinas a serem ministradas.

Os pontos fundamentais propostos pelas DCNEM foram a contextualização, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências e habilidades. Com isso, o currículo passou a ser dividido em áreas temáticas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Os PCNEM sofreram reformulações e complementações até o ano de 2006. Neste ano, foram publicados os três volumes com as orientações curriculares para as três áreas acima citadas (OLIVEIRA, 2012).

A partir dos anos 2000, o Ensino Médio alcança expansão extraordinária, com cerca de 8 milhões de alunos matriculados, mais que o dobro em relação à década anterior. A partir do ano de 2007, iniciou-se um período significativo em relação ao número de medidas implementadas para o Ensino Médio. Já era o segundo mandato do governo Lula e, além dos programas para o Ensino Médio, foram instituídas medidas também à educação profissional (DUARTE e MELO, 2011).

Dentre as medidas mais expressivas tem-se: o Decreto n. 6.095/2007 e a Lei n. 11.892/2008 normatizaram a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os IFs; à Emenda Constitucional n. 59; o Programa Ensino Médio Inovador, a Reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio (FERRETI, 2011).

A expansão dos Ifs ainda acontece atualmente, embora a grande totalidade dos campi já tenha sido criada. O processo de expansão no momento ocorre com a ampliação dos espaços já existentes. Conforme Ferreti (2011), as expectativas colocadas nesses Institutos são grandes devido ao papel social, que cumprem, no sentido de concretizarem a integração entre Ensino Médio e educação profissional técnica.

A Emenda Constitucional n. 59 assegura a educação básica obrigatória e gratuita às crianças e jovens de 4 a 17 anos de idade. Em relação a essa Emenda, ocorreram polêmicas devido à limitação da obrigatoriedade à faixa etária dos 17 anos. Os críticos colocam que essa limitação em quase nada contribui para a democratização do

acesso ao Ensino Médio. Conforme Ferreti (2011), para os críticos, a obrigatoriedade e a gratuidade devem ser estendidas a todos, indistintamente da idade.

O Programa Ensino Médio Inovador visa incentivar as redes estaduais de educação por meio de parcerias com o Sistema S na criação de iniciativas pedagógicas para as escolas, no sentido de torná-las mais atraentes. O foco são as práticas articuladoras entre os conteúdos curriculares e eixos como trabalho, ciência, tecnologia e cultura (FERRETI, 2011).

Nos anos de 2009 e 2010, ocorreu a reelaboração da concepção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com a reelaboração, o Exame adquiriu objetivo distinto do que o caracterizava, desde a sua criação, em 1998. O ENEM passa a ser aceito para verificar o desempenho acadêmico dos ingressantes no Ensino Superior; e progressivamente começa a ser adotado como vestibular unificado para as universidades federais. Dentro dessa lógica, passa também a induzir a organização curricular do Ensino Superior (DUARTE e MELO, 2011).

Ainda, conforme os autores, essas medidas contribuíram para um aumento tímido da cobertura do Ensino Médio, visto que, conforme o Censo da Educação de 2008, aponta um crescimento de apenas 7% de matriculados a mais que o ano de 2007. No ano de 2009, os números corresponderam a 30 mil alunos a menos matriculados que o ano de 2008, representando uma queda de 0,3%. Entretanto, é preciso considerar também outras variáveis, Conforme entrevista de Reynaldo Fernandes, apresentada por Duarte e Melo (2011), tais como: a redução da repetência que implica na melhoria do fluxo escolar e a diminuição da taxa de natalidade, a partir da década de 1980.

Apesar das inúmeras medidas, elas não foram suficientes para a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade. Talvez porque uma série de outras mudanças não restritas ao Ensino Médio, mas presentes na educação básica como um todo, precisam de atenção, assim como de ações específicas, tais como: i) a entrada de um novo público escolar com o processo de universalização da educação básica. ii) a relação das gerações escolares com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Com o processo de universalização da educação básica, chega à escola grupos sociais que não tiveram no aporte familiar elementos da cultura escolar, que contribuem para um bom desempenho na escola, pois são alunos provenientes de famílias cujos pais tiveram pouco ou nenhuma escolaridade. Frente a esse problema,

é necessário que professores e gestores passem por um processo de mudança que se divide basicamente em três etapas que, embora distintas, se relacionam: 1. Compreenderem e se conscientizarem de que fazem parte de um novo período da educação brasileira em que ocorre a inclusão social de camadas historicamente excluídas. 2. Precisam de mudanças em sua formação inicial, como também de formações continuadas, para que se tornem mais preparados e se sintam mais seguros em seus espaços de atuação. 3. Precisam introduzir melhorias e inovações nos processos pedagógicos e nas práticas de gestão, adequações necessárias ao novo público das salas de aula.

Conforme Castro e Tiezzi (2003), as inovações tecnológicas são um fator extremamente significativo, quando nos referimos à educação e à sociedade contemporânea. Nas últimas décadas, essas inovações levam a constantes mudanças em relação aos bens e serviços, os produtos passam a ser obsoletos muito rápido, os serviços passam por modificações constantes, fator que ocasiona desequilíbrios entre conhecimento tecnológico aplicado e processo produtivo. Esses desequilíbrios por sua vez alteram o setor educacional, incutindo a necessidade de flexibilizações e conteúdos em permanente mudança na dinâmica das relações entre educação, trabalho e tecnologia. Sendo assim, o fator tecnológico também precisa ser levado em consideração. Os profissionais da escola precisam se adequar ao modo de se relacionar e de estar no mundo da geração a qual eles atendem.

Cabe ressaltar aqui o “Todos pela Educação”, movimento criado em 2006, que tem o objetivo de contribuir para a garantia do direito a todas as crianças e jovens de acesso à educação básica de qualidade e permanência na mesma. Esse objetivo tem o prazo de cumprimento para o ano de 2022, ano em que será comemorado o bicentenário da Independência do Brasil (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

Para acompanhar a evolução dos índices da educação básica foram definidas pelo movimento cinco metas que por sua vez são monitoradas a cada ano. As cinco metas são: 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3. Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; 4. Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; 5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

Para o cumprimento da meta 4 – na qual em 2022, 90% ou mais dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio – depende o

cumprimento das metas anteriores, pois a conclusão do Ensino Médio até os 19 anos defende da ampliação do acesso à escola, da alfabetização ocorrida no período certo, e que não ocorram retenções nos anos anteriores. Assim, a evolução nas três primeiras metas gera conseqüentemente uma evolução na meta quatro (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

Os resultados até então não têm sido suficientes para o alcance dos patamares estabelecidos. Devido a isso, outras medidas estão sendo adotadas. No ano de 2010, o movimento adotou cinco Bandeiras, a partir dos focos mais urgentes que se atacados promoveriam resultados consideráveis às cinco metas, quais sejam: Formação e carreira do professor; Definição das expectativas de aprendizagem; Uso relevante das avaliações externas na gestão educacional; Aperfeiçoamento da gestão e da governança da educação; Ampliação da exposição dos alunos ao ensino (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

O quinto relatório de monitoramento das cinco metas (2011), fundamentado em dados do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostrou que para o ano de 2012 os índices educacionais ainda estavam fracos, quando comparados a outros países.

No que tange ao Ensino Médio, os maiores problemas encontram-se nas altas taxas de evasão escolar e na distorção idade-série. Em relação a essa última, o Ensino Médio se torna o período mais crítico, uma vez que as repetências acumuladas ao longo do Ensino Fundamental refletem de forma aguda ao final da educação básica. A regra é lógica, à medida que aumenta o número de anos estudados, cresce também a taxa de distorção.

Frente ao exposto, podemos concluir que as iniciativas foram postas, mas os problemas relacionados ao Ensino Médio são muitos e, portanto, os desafios persistem. Nesta seção, o caro leitor vai encontrar estudos de casos, que mostram iniciativas de alguns sistemas de ensinos estaduais para a superação de problemas dessa etapa da educação básica.

A descrição apresentada no caso **A gestão do Projeto Professor Diretor de Turma: a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França em Bela Cruz (CE)** mostra como uma escola de educação profissional (EEEP) faz uso do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), implementado na rede estadual do Ceará, para minimizar problemas relacionados à evasão e à repetência.

No caso **Absenteísmo no trabalho docente: Qualidade de Vida no Trabalho Docente na educação profissional do Centro Paula Souza e Região do Vale do Paraíba e Litoral Norte** é apresentada uma investigação sobre a Qualidade de Vida do Trabalho Docente (QVTD) e as práticas de gestão do absenteísmo docente no Centro Paula Souza. O caso mostra a relação direta entre absenteísmo docente e qualidade de vida no trabalho em uma região com alto índice de absenteísmo e que abarca 17 escolas técnicas, no estado de São Paulo.

O conteúdo dos casos **O Novo Ensino Médio de Minas Gerais: os desafios na implementação do Projeto Reinventando o Ensino Médio em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Carangola** e **Em busca da Reinvenção do Ensino Médio: o caso de duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Caratinga** mostram como escolas do estado de Minas Gerais, por meio do programa “Reinventando o Ensino Médio” estão aprimorando o seu processo de ensino e aprendizagem.

Desejo uma boa leitura a todos e faço votos que os casos apresentados nesta seção possam auxiliar em alguma medida a todos que compartilham problemas semelhantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23. dez. 1996.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sérgio. A reforma do Ensino Médio e a implantação do Enem no Brasil. In: **Os desafios da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

DUARTE, Adriana; MELO, Savana Diniz Gomes. Políticas para o Ensino Médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231-251, maio/ago 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

FERRETTI, Celso João. **Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da Reforma Curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a10v32n116.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. **A implementação da reforma curricular do Ensino Médio no Brasil, da LDB ao ENEM**: O caso de uma escola estadual em Juiz de Fora / MG. 2012. Dissertação Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP). Universidade Federal de Juiz de Fora 2012.

SILVA, Marcelo. Níveis de ensino. In: DUARTE, Adriana M. C.; DUARTE, Marisa R. T. **Termos da legislação educacional brasileira**. Belo Horizonte; Ed. UFMG, 2007. CD-ROM.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas 2012**: Quinto relatório de monitoramento das 5 metas do Todos pela Educação. Editora Moderna, 2012.

A gestão do Projeto Professor Diretor de Turma: a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional em Bela Cruz (CE)

Daniel Carlos da Costa*

Gisele Zaquini Lopes Faria**

Marcelo Tadeu Baumann Burgos***

Este artigo tem como objetivo apresentar um estudo acerca da implementação e desenvolvimento do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) como ação para enfrentar os desafios da aprendizagem, da evasão e do fluxo escolar no Ensino Médio, no Estado do Ceará. Traz como ideia central uma proposta de “... escola que eduque a razão e a emoção, onde os estudantes são vistos como seres humanos que aprendem, riem, choram, se frustram...” (CEARÁ, 2010). Inicialmente, foi implantado em vinte e cinco Escolas Estaduais de Educação Profissional, sendo gradativamente expandido para as escolas regulares.

* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF; CRED Ceará.

** Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; mestre em educação (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; doutor em Sociologia Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro – IUPERJ.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) implantou o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), apostando na melhoria do desempenho escolar no Ensino Médio, através de ações voltadas para a gestão da sala de aula, identidade e cultura do aluno, nova perspectiva de avaliação, participação dos pais e aprendizagem cooperativa. O foco era a convivência cidadã e democrática na escola, a fim de torná-la um ambiente melhor para a promoção da educação. Sua execução na escola é feita com um professor por turma, que assume a função de “Diretor de Turma” (DT), sendo destinadas cinco horas semanais de sua carga horária para o desenvolvimento das práticas pedagógicas do projeto naquela sala.

O PPDT se configura, hoje, na Rede Estadual de Ensino do Ceará, como o projeto de maior abrangência e efetividade, presente em 92% das escolas de ensino médio regular, contando com cinco anos de implantação. Sua execução requer dos gestores um novo olhar sobre a gestão pedagógica, em que novos tempos e espaços são necessários para que as ações do PPDT aconteçam de forma adequada.

Durante todo o período de execução do PPDT, não houve ainda uma avaliação formal de sua gestão e de seus efeitos sobre os indicadores de desempenho escolar. Os relatórios de acompanhamento indicam, de forma empírica, melhoria da aprendizagem e da redução do abandono nas escolas, que executam todas as ações propostas para o projeto. Assim, o presente estudo tem como foco a implantação, a gestão e os efeitos na sala de aula do PPDT na Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França, município de Bela Cruz (CE) que vem apresentando um bom desempenho nas práticas do referido projeto, segundo aponta os relatórios de acompanhamento. A escolha da escola também levou em conta o fato de ela ter sido umas das pioneiras na implantação do Projeto Diretor de Turma, na área de abrangência da CREDE 03, em 2008. A pesquisa será realizada, partindo das seguintes questões de investigação: como a EEEP Júlio França está gerenciando o Projeto Professor Diretor de Turma? Quais são os elementos da gestão deste projeto, que contribuem para a melhoria do aprendizado, correção do fluxo e a redução da evasão escolar?

Esta pesquisa se caracteriza como estudo de caso e tem como objetivos específicos, a análise da função “Diretor de Turma”, dinâmica da sala de aula com o Diretor de Turma, possíveis efeitos do PPDT no desempenho e fluxo escolar, visão do aluno

enquanto beneficiário do PPDT, atitudes e envolvimento dos membros da equipe gestora junto ao programa e o envolvimento dos pais.

A metodologia da pesquisa é do tipo exploratória e será realizada através de entrevistas, questionários, observação participante e análise de documentos. Na observação participante, foram investigadas a realização das práticas do projeto, especialmente a realização dos Conselhos de Turmas e as aulas de formação cidadã. Na pesquisa documental, foram analisados os documentos da execução e os relatórios de acompanhamento, na Escola e na Coordenação do PPDT, na CREDE 03.

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) foi implantado nas escolas da Rede Estadual do Ceará, desde 2008. Este projeto vem se consolidando como uma das mais abrangentes propostas de gestão do currículo e da sala de aula, com repercussão na gestão escolar, na relação escola e família, e nos indicadores de desempenho e fluxo escolar, cuja execução atinge mais de 90% das escolas.

Em 2008, o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) registrou que os alunos concluintes do 3º ano do Ensino Médio, 79,6% estavam no intervalo “muito crítico” e “crítico” na escala de proficiência e apenas 2,8% atingiram o nível considerado “adequado”. Neste mesmo ano, o abandono do Ensino Médio atingia 15,6% e a reprovação, 7,8%. Estes índices, somados, mostravam que 24,4% dos alunos que se matriculavam no Ensino Médio não concluíram a série de ingresso.

Diante desse cenário, estava claro que as políticas educacionais até então implantadas não surtiram o efeito esperado, mesmo tendo, em sua maioria, os objetivos voltados para práticas pedagógicas e gerenciais e foco na melhoria da aprendizagem.

Assim, buscando desenvolver mais uma ação para enfrentar os desafios presentes no Ensino Médio, como a infrequência, a baixa aprendizagem e o abandono escolar, foi implantado, em 2008, o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) direcionado, desta vez, para a aprendizagem dos alunos e as relações internas dos atores do processo educacional na sala de aula, sob a coordenação de um professor.

Este projeto aposta na interação que se realiza entre professor e aluno para um trabalho cooperativo, de forma a haver uma intervenção que ajude o aluno a superar os problemas de seu cotidiano, que implicam no desempenho escolar.

O Projeto Professor Diretor de Turma iniciou suas atividades como uma linha de ação das escolas de educação profissional, com o objetivo de melhorar as relações

num ambiente em que o jovem experimentava a educação em tempo integral. Porém, sua implantação não foi acompanhada de dispositivo legal, ficando assim, apenas por decisão em nível gerencial da Secretaria de Educação, após conhecê-lo no XVIII Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE¹ - Seção Ceará, em 2007. O objetivo dessa apresentação era dar conhecimento aos educadores de um projeto de intervenção na gestão do processo de ensino e aprendizagem que estava em execução nas escolas de Portugal que a Presidente da ANPAE, Dr^a. Maria Luíza Barbosa Chaves conheceu *in loco* e o considerou viável para as escolas brasileiras, especificamente do Estado do Ceará (CEARÁ, 2010, p.3). Em 2008, o PPDT foi apresentado, com maiores detalhes de sua execução, para a equipe de técnicos da Coordenadoria de Ensino e Aprendizagem da Secretaria da Educação (SEDUC), pela professora portuguesa Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite, então professora do PPDT em Portugal. Essa professora passou a fazer parte da equipe da SEDUC, para coordenar a implantação e execução do PDDT nas escolas do Estado do Ceará, tendo em vista sua larga experiência na operacionalização deste projeto. A implantação do PPDT no Ceará iniciou em etapas e momentos diferentes.

No Ceará, o “Diretor de Turma” surge no contexto de expansão de escolarização da população pobre, através da oferta de educação profissional em tempo integral², em 2008, visto que havia a necessidade de “adaptação” desse aluno a um novo ambiente, que também traz em si a premissa de desenvolvimento econômico e social, através da formação da população para profissões técnicas de nível médio.

Neste contexto, o papel do Diretor de Turma é contornar as dificuldades surgidas na interação dos atores na sala de aula, com a parceria dos demais colaboradores da escola e da família, através de um conjunto de ações a serem realizadas dentro e fora da sala de aula. Na visão de Leite e Chaves (2009), o Projeto Professor de Turma, na experiência do Estado do Ceará, promove o estreitamento da relação

1 A ANPAE é uma associação civil de utilidade pública que congrega pesquisadores, docentes, gestores, técnicos de ensino e estudantes que participam na formulação e execução de políticas educacionais, através da cooperação, socialização de experiências inovadoras na gestão, planejamento educacional, entre outras ações. Entre suas atividades principais, está a realização de simpósios, congressos, seminários e encontros regionais e estaduais para debates de políticas educacionais e de experiências inovadoras (ANPAE, 2013, p.1).

2 Esse projeto de expansão de educação profissional, no Ceará, iniciou com 25 escolas, em 2008 e já conta com mais de 100 em funcionamento, em 2014, com previsão de 140, até o final 2014, conforme comunicado da SEDUC (CEARÁ, 2013, p.1). Sua implantação nas escolas regulares também segue a mesma finalidade, de levar o jovem das classes populares a se “adaptar” na escola e passar a ver significado para nela permanecer e aprender.

escola, família e aluno para a melhoria da dinâmica do trabalho escolar, a partir de ações que envolvem os atores da comunidade escolar, de forma harmoniosa.

A implantação do Projeto Professor Diretor de Turma, no Ceará, deu-se de forma gradativa, pouco planejada e em diferentes espaços. Iniciou em três escolas de ensino público cearense, sendo duas escolas municipais e uma estadual, nos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé. Poucos registros existem sobre essa experiência, de forma a possibilitar uma avaliação mais precisa dos efeitos do PPDT nessas três escolas. Contudo, a experiência de uma escola municipal da localidade de Lagoinha, do Município de Eusébio, foi apresentada no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, em 2007, em Porto Alegre, como experiência positiva do Projeto recém-implantado (LEITE e CHAVES, 2009, p.2). Nesta escola, a implantação ocorreu, após duas reuniões que contaram com a participação de professores, alunos e pais e onde foram escolhidos os diretores de turmas, indicados pelo diretor e validados pela comunidade escolar.

A segunda fase de implantação do PDDT nas escolas do Estado do Ceará teve início em 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional, que iniciaram suas atividades em 2008, ofertando o Ensino Médio integrado à Educação Profissional em tempo integral. Essas escolas tinham em sua filosofia de trabalho uma educação integral para formar um educando para a sociedade contemporânea.

Esse novo modelo propõe um curso de tempo integral, com 9 horas diárias de estudos e um currículo integrado à educação profissional. Para isso, era necessária também uma forma diferenciada de acolhimento vivencial e pedagógica, além de maior apoio da família, para a superação do período de adaptação nesse novo espaço e nova prática de ensino. Assim, a Secretaria da Educação do Ceará vê no Projeto Diretor de Turma uma proposta viável para apoiar a integração dos alunos ao projeto de Educação profissional, passando então a fazer parte de sua carga horária.

Outro fator que levou a SEDUC a implantar o Projeto DT foi a possibilidade de melhorar a relação dos alunos com professores e gestores, na chegada ao Ensino Médio, em que há uma “massificação” no atendimento em detrimento ao atendimento individual mais próximo, como acontece no Ensino Fundamental, nos anos iniciais. Para Leite e Chaves (2009), a partir do Ensino Fundamental II, passa a existir um processo de massificação das relações professor/aluno, provocando um relacionamento bem mais superficial pela quantidade de alunos de turmas

diferentes, a ponto dos mesmos começarem a se sentir órfãos na escola. Essa situação desafia gestores e familiares, que vivenciam um progressivo desinteresse e distanciamento dos alunos em relação a seus professores, e, por extensão, à disciplina que lecionam.

Em 2009, o PPDT foi expandido para mais 26 escolas de educação profissional, já fazendo parte do programa de ensino dessas escolas, independente da adesão ou não da escola.

Para o fortalecimento da realização das ações do PPDT, a SEDUC promoveu uma ampla formação dos gestores e professores das escolas que iniciaram o PPDT, através de dois seminários, sendo um em 2008 e outro em 2009, contemplando cerca de 60 professores por escola. Para realizar esse ciclo de formações, a Secretaria contratou uma consultoria que trazia a experiência de Portugal, que também ministrou formação aos Superintendentes³, Coordenadores Pedagógicos e Supervisores de ensino. Para Leite e Chaves (2009, p.8), o objetivo é tornar os participantes agentes multiplicadores para a formação do corpo de professores das escolas. Assim, também foram elaborados os principais instrumentos de acompanhamento e das informações do projeto. Esse projeto de formação envolveu todas as 51 escolas de Educação Profissional implantadas até aquela época, inclusive com a visita da consultoria da SEDUC, em cada escola, com objetivo de orientar e supervisionar as ações e fortalecer a equipe responsável pelo projeto.

Os efeitos do PPDT nas escolas, nesta fase de implantação, foram coletados através de entrevistas dos atores que consideraram positivo sua implementação, tornando o ambiente escolar mais harmonioso.

Esta pesquisa realizada pela Consultoria do PPDT, na Secretaria da Educação, mesmo não sendo um processo técnico de avaliação de política, demonstrou que o PPDT trazia possibilidades de melhoria para um conjunto de fatores que contribuem para o processo ensino – aprendizagem. Para Leite e Chaves (2009, p. 10), os resultados evidenciaram que:

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

3 Equipe de técnicos lotados nas Regionais de Educação que têm como função realizar o acompanhamento à gestão escolar de um determinado número de escolas.

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

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

A escola tornou-se um local de convivência e comunicação, onde a autoestima, a confiança, o pluralismo, a diversidade e a disciplina democrática vieram enriquecer e dar um novo perfil à educação.

Essas evidências levaram a SEDUC a iniciar uma nova fase de expansão do PPDT nas escolas cearenses. Nesta etapa, além das escolas de Educação Profissional que estavam sendo implantadas, houve a expansão para as escolas de Ensino Médio regular, mesmo não tendo uma avaliação formal do impacto nos indicadores de ensino e aprendizagem, baseando-se apenas nos relatórios, nas entrevistas e em observações pela equipe da consultoria.

A SEDUC considerou viável sua execução nas escolas regulares, enquanto política de melhoria dos seus indicadores educacionais. Assim, em 2010, lançou a Chamada Pública para Adesão ao Projeto Diretor de Turma, primeiro documento oficial, para a inserção de novas escolas no PPDT. Dessa forma, a participação da escola acontece através de adesão, em que toda a comunidade escolar é conscientizada e concorda com a execução do projeto, após um processo de discussão registrado em ata. As escolas que podem participar são as que têm o 1º ano do Ensino Médio ou 9º ano do Ensino Fundamental, quando esta não ofertar o médio. Em seguida, a escola seleciona as turmas em que o projeto será implantado, priorizando as que apresentam menor rendimento. Após a escolha das turmas, a escola seleciona um dos seus professores da turma para a função de Diretor de turma. No primeiro ano de abertura do PPDT para as escolas regulares, 444 escolas fizeram adesão, além da expansão nas escolas profissionais, totalizando 503 participantes do projeto.

A implantação do PPDT nas escolas regulares trouxe alguns desafios que não eram tão visíveis nas escolas profissionais. O maior deles foi a realização do Conselho de Classe, quando todos os professores da turma se ausentam da sala e não têm

professores substitutos para ficarem com os alunos. Assim, logo apareceram as dificuldades da realização dessa ação, quando a escola passou a fazer “arranjos”, a fim de evitar prejuízos no tempo pedagógico. Para Everton, (2012, p. 90), não houve uma preparação institucional para a expansão do PPDT no universo das escolas regulares. Foram muitas as mudanças estruturais, institucionais e pedagógicas que dificultam diretamente a realização da proposta do projeto. Destaca, ainda, que, em Portugal, houve planejamento institucional, inclusive legal, para a implantação do DT, o que não ocorreu no Ceará.

O relatório da situação do funcionamento do PPDT na CREDE 03 (CEARÁ, 2010, p. 4), por exemplo, destaca aspectos que ainda não foram alcançados pelas escolas para a efetiva gestão do projeto, como:

Sensibilização dos outros professores das turmas para apoiarem o projeto nas respectivas salas;

Envolvimento efetivo dos gestores na implantação, desenvolvimento e apoio aos professores diretores de turmas;

Compreensão por parte de toda a comunidade educativa da escola dos objetivos gerais e específicos do projeto bem como a necessidade da utilização dos instrumentais no desenvolvimento das ações;

Realização das ações nos prazos estabelecidos e formatos estabelecidos nas orientações de efetivação do PPDT.

Vale ressaltar que a expansão do Projeto Professor Diretor de Turma nas escolas regulares não foi acompanhada de “cuidados” que assegurassem o seu pleno desenvolvimento. Não houve, por exemplo, um estudo da situação do desenvolvimento do projeto nas escolas, a fim de implementar ações de melhoria e adequações necessárias para a continuidade do projeto. Nem mesmo o instrumento que normatizou a entrada das escolas regulares no projeto foi atualizado para os anos posteriores, uma vez que a chamada pública trazia a adesão das escolas para o ano de 2010. Mesmo assim, seguiu-se a implantação do PPDT até este ano de 2014, baseada apenas na Chamada Pública original, sem estabelecimento de mais critérios ou adequação das escolas para sua realização.

No ano de 2011, o PPDT já alcançava um significativo número de escolas da Rede Estadual de Ensino do Ceará, com presença em 530 escolas, 4.821 turmas,

envolvendo 4.241 professores⁴, do total de 686 escolas, representando 77%. A partir de 2012, o projeto se consolidou como a maior ação de apoio da gestão do processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula das escolas estaduais. No ano de 2013, estava quase universalizado, alcançando 568 escolas, 6.219 turmas e 248.760 alunos, correspondendo a 92% das escolas estaduais que têm condições de ofertar PPDT⁵.

Com a expansão do PPDT para as escolas regulares, houve a necessidade de realizar um acompanhamento específico ao projeto pela CREDE 03. Assim, em 2010, foi implantada a Coordenação Regional do PPDT, com a contratação de um profissional para coordenar todo o processo de implantação, formação, acompanhamento e demais orientações do projeto em nível regional. Sua escolha foi feita pelo Coordenador da CREDE 03, a partir de uma lista de Professores Diretores de Turma, que atuavam nas escolas de educação profissional, elaborada pela consultoria do projeto. Segundo ainda as orientações⁶ da SEDUC, esta lista não tinha cunho obrigatório, porém servia como base para a escolha dos candidatos, já que o principal critério era o professor, do quadro efetivo ou temporário, que tivesse desempenhado a função de Diretor de Turma, em uma escola profissional e ter demonstrado bom desempenho. Dessa forma, a pessoa que foi selecionada ainda passou por uma entrevista na CREDE sobre as práticas vivenciadas e sua proposta de trabalho para toda a região.

O Projeto Professor Diretor de Turma foi pensado para a educação cearense, com seu foco na desmassificação⁷ do processo educativo, numa metodologia que leva em conta a individualidade do aluno e a ação coletiva da comunidade como fatores relevantes da melhoria do processo educativo. Abrange os aspectos sociofamiliares, considerando que o aluno da escola pública apresenta necessidades em vários aspectos, que ensejam ações que compreendam sua realidade, sua história de vida, seus interesses, atitudes, valores e perspectivas. Assim, a implantação do Projeto

4 Informativo: Projeto Professor Diretor de Turma, disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

5 As Escolas Indígenas, os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e a Educação em prisões não apresentam a dinâmica de ensino que possibilitem o desenvolvimento das ações do PPDT, representando um total de 69 escolas. In: _____ CEARÁ. Encontro de Formação de Coordenadores Regionais do PPDT. Fortaleza: SEDUC, 2013, p. 04.

6 Orientações enviadas por e-mail para a CREDE 03, com a lista dos nomes que apresentavam condições de assumir a função de Coordenador Regional do PDDT, elaborada pela consultoria, levando em conta o desempenho dos respectivos professores no projeto.

7 Premissa do PPDT que visa ao atendimento do aluno em sua individualidade, levando em conta que os contextos sociais e culturais da turma são diferentes a ponto de necessitarem de um atendimento diferenciado.

Professor Diretor de Turma na educação do Estado do Ceará traçou as concepções, estabelecendo novos paradigmas de trabalho para a sala de aula e seus sujeitos na relação do saber, professor e aluno. Mais que isso buscou eleger as relações interpessoais como pilar do desenvolvimento do projeto.

A proposta estabelecida para o PPDT é que ele não seja um simples projeto que traga boas sugestões, sem sustentabilidade. Aposta no envolvimento da comunidade escolar para a promoção do melhoramento das relações interpessoais e na gestão da sala de aula, de forma a elevar os resultados de aprendizagem e reduzir o abandono escolar, focando a relação professor/aluno, o contexto sócio-familiar e a formação cidadã dos discentes da turma.

O PPDT requer da escola uma coordenação específica que dê apoio aos professores diretores de turma e facilite a articulação entre os diversos espaços de trânsito na escola e fora dela, para assegurar o bom andamento das ações. Para isso, é nomeado um Coordenador do PPDT na escola para realizar as atividades inerentes às orientações, planejamentos, elaboração de relatórios e apoio à dinâmica do projeto na sala de aula.

A eficácia do PPDT tem como premissa a interação ativa e positiva dos gestores e professores que mobilizam todos os demais atores para esse novo olhar das práticas de ensino, baseada na interação conhecimento-atitude dos alunos e seus familiares.

A gestão do PPDT requer da equipe que está à frente da escola, especificamente, o diretor e os coordenadores, uma ação que acredita nas possibilidades que o projeto apresenta, assim como professores responsáveis, comprometidos e capazes de construir um novo olhar sobre sua prática e sua relação com os alunos, enquanto sujeitos em processo de formação, porém com conhecimentos culturais e sociais a serem considerados no processo de ensino.

De acordo com essa premissa, O PPDT propõe a transformação do ambiente escolar em um espaço privilegiado de novas interações dos sujeitos da escola para o alcance de objetivos comuns. Assim, professores, gestores, pais, funcionários e alunos precisam ver o processo de ensino e aprendizagem sob um novo paradigma direcionado para o aprimoramento das relações entre os atores do processo educacional, levando em conta as diferenças pessoais, socioculturais e econômicas.

Para Leite e Chaves (2009, p.5), o Diretor de Turma, através das relações dos diversos segmentos escolares, ressignifica e comunica concepções, atitudes, e quaisquer situações que se façam necessárias ao desenvolvimento holístico dos parceiros educativos.

O PPDT propõe favorecer ao aluno um ambiente para que suas diferenças sejam compreendidas e respeitadas e seu potencial seja estimulado e desenvolvido, onde o professor é o grande incentivador desse processo, baseado na crença do ser humano como capaz de mudar sua realidade, a partir dos conhecimentos e atitudes positivas. Essa proposta de gestão da sala de aula, conforme promove o PPDT, exige um “professor incentivador, prudente e capaz de proporcionar este encorajamento, fazendo da sala de aula uma experiência gratificante” (CEARÁ, 2010, p.4).

Para Everton (2012, p. 45), a motivação dos alunos baseia-se em estímulos e no despertar dos interesses vivenciados por eles, sendo o professor o grande incentivador dessa ação. Para isso, segundo a proposta do Projeto (CEARÁ, 2010, p.3), é preciso que o professor dessa nova escola, que leva em conta a emoção na perspectiva da aprendizagem, supere a prática antiemocional, racional e tradicionalista, que trata o aluno batizado com um simples número da lista da turma, que apenas “deposita” seu conteúdo, muitas vezes limitado ao livro didático adotado pela escola; para uma postura pedagógica nova que se preocupa com o aluno, enquanto ser humano e cidadão. Assim, o professor precisa considerar que “crianças, jovens e adultos são entidades humanas complexas, com aspirações e inquietações que requerem compreensão mais holística e de totalidade dialética (CEARÁ, 2010, p.4).

O Projeto Professor Diretor de Turma acredita no potencial do aluno enquanto ser passível de aprendizagens múltiplas, capaz de fazer inferências em seu meio, a partir de estímulos e oportunidades a ele dispensados, visando à construção de uma escola que eduque a razão e a emoção. Para isso, considera que os pilares da UNESCO defendidos para a Educação, vão ao encontro dos objetivos propostos, considerando que o aluno pode desenvolver competências produtivas, sociais e pessoais, seguindo os seguintes princípios.

Nesta perspectiva, o aluno muito mais que ensinado, precisa ser encorajado para ser protagonista do seu conhecimento. “É preciso dar asas aos alunos para que sejam críticos, participativos, responsáveis, valorizando as suas potencialidades e

vivências e assim, transformando-os em verdadeiros cidadãos protagonistas da sua própria viagem da vida” (CEARÁ, 2010, p. 4).

Esse é o desafio que a proposta do PPDT traz para que a escola consiga cumprir sua missão educacional e social como ambiente de formação de pessoas livres para uma sociedade mais democrática e solidária.

O Projeto Professor Diretor de Turma se organiza em tempos e ações específicas, que procuram assegurar o cumprimento de seus objetivos. Assim, congrega um conjunto de práticas pedagógicas para sua operacionalização, com ações de cunho burocrático, comunicação, articulação e docência.

A escolha pela Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Júlio França levou em conta, pelo pesquisador, informações do desempenho da escola no projeto, de acordo com os documentos de acompanhamento realizado pela CREDE 3, na qual o pesquisador assume a função de Coordenador Regional. Outro fator foi a escola ter iniciado o projeto, quando de sua implantação na Educação Cearense, em 2008. Mesmo não havendo uma avaliação formal da SEDUC referente ao desempenho das escolas no PPDT, é visível nos acompanhamentos à escola, a boa aceitação e execução do projeto.

Em 2008, a Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França, ao implantar a educação profissional, passa a desenvolver o Projeto Professor Diretor de Turma, uma vez que já fazia parte do conjunto de ações de gestão dessa escola, independente de adesão, quando da implantação do 1º ciclo do PPDT no Ceará, que envolveu 25 escolas de educação profissional. Isso levou a considerá-la importante espaço de pesquisa para o PPDT, tendo em vista ser a primeira escola da CREDE 3 a implantar este projeto e desenvolvê-lo, de forma efetiva e criativa, de acordo com as considerações da Coordenação do PPDT da CREDE.

A EEEP Júlio França apresenta um perfil de escola pública com um espaço físico bem estruturado e com bom desempenho nos indicadores de aprendizagem e fluxo escolar, quando comparada com as demais escolas da CREDE 03. Como recebe alunos, em sua maioria, das escolas públicas municipais com baixo desempenho acadêmico, a escola busca contornar esse problema com o desenvolvimento de projetos de apoio à aprendizagem como o Círculo de Leitura, Aprendizagem Cooperativa, Monitoria dos Cursos e o próprio Diretor de Turma.

A aceitação do PPDT se fez positiva quando observada do ponto de vista do aluno, havendo uma identificação com a dinâmica do projeto, tendo no professor diretor de turma um ponto de apoio em sua educação e na solução dos problemas sócio-familiares. Juntos aos professores, contudo, PPDT não teve uma boa aceitação. As atividades que necessitavam ser desenvolvidas deixavam os professores receosos, sob a perspectiva de aumentarem suas atividades. Dessa forma, houve uma falta de credibilidade junto aos demais professores das turmas e uma indisposição em aceitar a função de DT, por considerarem o projeto mais burocrático do que fortalecedor da prática pedagógica. Some-se a isso, a falta de espaço físico para o desenvolvimento das atividades, como o atendimento aos pais e alunos, construção do dossiê e preparação das aulas de Formação Cidadã. Ainda, faltava na escola material de expediente para apoiar na realização das atividades, que demandam papel, pastas, impressões, cópias, entre outros. Somente com a realização de uma formação nas práticas pedagógicas do projeto para os professores e membros do núcleo gestor, ministrada pela consultoria contratada pela SEDUC, foi que iniciou, de forma gradativa, a aceitação do PPDT na escola. Nessa formação, além de haver o repasse de forma prática, de todas as ações do PPDT, foi feita uma análise do perfil dos diretores de turma e um redirecionamento dos trabalhos, através do estudo detalhado do diagnóstico, em que se encontrava o DT na escola. Depois desse momento, compreendendo a necessidade do desenvolvimento de todas as etapas, que envolviam a realização do projeto, houve uma maior disposição dos professores em assumirem a função de diretor de turma.

Diante das ações do Projeto Professor Diretor de Turma, uma ação desafiava a escola, para sua realização satisfatória: o Conselho de Turma. Como reunir todos os professores, no horário de aulas e os alunos ficarem na escola com atividades? Após algumas tentativas de ações para contornar essa situação, a escola implantou o projeto de monitoria, realizado pelos alunos junto a seus colegas, nos dias de conselho. De posse do calendário do ciclo de reuniões do bimestre, a gestão da escola e professores preparavam atividades de monitoria com os alunos, sejam elas específicas das disciplinas curriculares ou temas transversais, abrangendo as temáticas voltadas para a educação fiscal, paz na escola, meio ambiente, empreendedorismo, saúde e sexualidade, Cultura Afro-descendente, respeito às diferenças, entre outros.

Atualmente, a escola conta com o PPDT em todas as suas turmas, envolvendo 351 alunos, com a perspectiva de melhorar a qualidade do ensino e as relações internas da escola.

Com a implantação da Coordenação Regional do PDDT na CREDE 03, o projeto na escola passou a ter um acompanhamento mensal, com orientações mais diretas de acordo com os problemas detectados.

REFERÊNCIAS

ANPAE - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Identidade**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/identidade>>. Acesso em: 06 out. 2013.

CASSASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação Emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CEARÁ. COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – CREDE. **Relatório Semestral do Coordenador Regional do PPDT (2012.2)**. Acaraú, impresso: 2013.

_____. **Decreto nº 30.282, de 04 de agosto de 2010**. Aprova o Regulamento da SEDUC. In: _____. Diário Oficial do Estado, Série 3 ano I, nº 146, de 05/08/2010. Fortaleza: 2010. Disponível em: <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20100805/do20100805p01.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2013.

EVERTON, Maria Socorro Brandão. **Análise do comportamento organizacional e do ciclo PEAC na gestão do projeto professor diretor de turma na 3ª CREDE**. Fortaleza, impresso: 2012.

LEITE, Eunice G. F. Leite, CHAVES, Maria Luiza B. **O projeto Diretor de Turma no Ceará, dois anos depois**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/index2.html>. Acesso em: 30 ago. 2013.

O novo Ensino Médio de Minas Gerais: os desafios na implementação do Projeto Reinventando o Ensino Médio em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Carangola

Márcia Maria de Paula Carvalho*

Mariana Calife Nóbrega**

Lourival Batista de Oliveira Júnior***

O presente artigo foi elaborado a partir da proposta de dissertação da mestranda Márcia Maria de Paula Carvalho, inspetora escolar da rede estadual de Minas Gerais, aluna do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), em parceria com a mestre em Educação Mariana Calife Nóbrega, Assistente de Orientação no referido programa e com o Professor Doutor em Administração Lourival Batista de Oliveira Júnior, orientador da mestranda. Este estudo tem como objetivo analisar como foi implementado o Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM) em duas escolas pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Carangola (SRE/Carangola).

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; inspetora escolar da rede estadual de Minas Gerais.

** Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; mestre em educação (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; doutor em Administração (UFLA).

Esta SRE faz parte de um total de 47 Superintendências pertencentes à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), abrangendo 11 municípios localizados na região da Zona da Mata mineira, e atende a um total de 33 escolas estaduais, 137 escolas municipais e 18 escolas particulares, conforme dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE).

O problema selecionado se coloca para a SRE/Carangola, com o foco nas duas escolas objetos do estudo, que serão apresentadas posteriormente, frente ao desafio da implementação do REM. Os critérios utilizados na seleção das escolas para a realização da pesquisa, denominadas "A" e "B", foram pelo fato de serem as escolas que estão implementando o REM na SRE/Carangola. A intervenção será proposta para esta SRE e servirá como referência para a implementação do REM nas demais escolas da circunscrição, no ano de 2014.

A opção pelo problema selecionado nos remete a uma reflexão sobre o Ensino Médio, em Minas Gerais, em especial o Ensino Noturno, pois segundo afirmação do Conselho Nacional e da Câmara de Educação Básica, no Parecer nº 05/2011 (BRASIL, 2011), este ainda se encontra distante de atender às necessidades dos estudantes, seja no aspecto para a cidadania, seja para a formação para o trabalho.

O desejo de estudar esse assunto veio ao encontro da trajetória da própria mestranda como profissional da educação, uma vez que trabalha como Inspetora Escolar e atua em uma das escolas pesquisadas, além de ter desempenhado funções variadas e percebido a educação por diversos ângulos: como professora da rede estadual e municipal de ensino, diretora/proprietária de escola particular, analista educacional/pedagoga e, por fim, como analista educacional/inspetora escolar.

Para a realização do trabalho, foram realizadas análises documentais de documentos oficiais de orientação e monitoramento da implementação do REM. Esses dados nos garantem uma sustentação formal e técnica do projeto. Utilizamos também entrevistas e questionários com os principais atores envolvidos no processo de implementação do projeto: os dois membros do Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino Médio (Napem) Regional, os Coordenadores do REM, os Diretores das Escolas, os professores das áreas de Empregabilidade, assim como aplicação dos questionários de pesquisa aos alunos do noturno das duas escolas. Espera-se que as informações e dados coletados apontem os acertos e possíveis entraves na

implementação do REM nessas duas escolas e que venham a servir como referência para as demais escolas da jurisdição, no ano de 2014.

O Ensino Médio de Minas Gerais vem se adequando às novas demandas sociais e políticas de cada época, sem desconsiderar as características geográficas, culturais e regionais em todo o Estado. Além de buscar a universalização da oferta do Ensino Médio, pode-se dizer que a “educação média mineira enfrentava ainda mais três problemas básicos relacionados à qualidade do ensino, à eficiência do sistema e à equidade” (MINAS, [2006], p. 27) em um cenário atual, no qual cada vez mais os jovens buscam cursar o Ensino Médio.

Conforme consta no Documento “Novo Plano Curricular do Ensino Médio” (MINAS, 2006), a partir do ano 2006, o Estado de Minas Gerais propõe uma reforma no Ensino Médio. Essa nova proposta consistia na valorização da área em que o aluno teria interesse de cursar uma Faculdade ou que melhor atendesse às suas expectativas quanto ao seu ingresso no mercado de trabalho. Por meio da Resolução SEE/MG nº 753/2006 (MINAS, 2006a), sobre a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino do Projeto Escolas-Referência¹, iniciou-se a implementação da nova proposta.

Essa implementação ocorreu mediante um quadro considerável de evasão escolar, sobretudo no Ensino Médio. As ações propostas no Novo Plano Curricular do Ensino Médio apontavam para maiores oportunidades de acesso e de permanência dos jovens na escola, por mais tempo, pela ampliação das atividades para outro turno ou aos finais de semana, com a finalidade de reduzir a taxa de abandono. Deveriam, também, favorecer o surgimento de condições e estímulos para que a vida escolar fosse uma trajetória de sucesso e que a escola fosse o melhor lugar para ensinar e para aprender.

Nesse sentido, a SEE/MG organizou doze cursos de Informática, que deveriam ser ministrados pelas escolas como disciplinas de qualificação básica para o trabalho. Cada Escola-Referência deveria selecionar pelo menos dois desses cursos e ministrá-los, em horário extra, para os seus alunos que desejassem cursá-los. Esses cursos deveriam ser oferecidos, a partir do segundo semestre, quando os laboratórios de

1 O Projeto Escolas-Referência é uma das estratégias da Secretaria de Educação que consiste em constituir redes de escolas com características, problemas e desafios semelhantes para tentar obter, com os limitados recursos disponíveis, melhores resultados. O projeto reúne escolas que, pelo trabalho que já realizaram ou que ainda vêm realizando, lograram alcançar o reconhecimento da comunidade em que atuam. (MINAS, 2006, p.23).

Informática já estivessem instalados e os professores capacitados. Os professores que ministrariam os cursos selecionados pela escola seriam capacitados ao longo do 1º semestre de 2006. Somente a partir de 2007, esses cursos seriam obrigatórios e oferecidos como parte da matriz curricular da escola (MINAS, 2006, p. 27). No ano de 2006, apenas as Escolas-Referência foram obrigadas a implantar o novo Plano Curricular. As Escolas-Associadas² que desejassem também poderiam fazê-lo, embora não estivessem obrigadas a isso.

A nova organização curricular para o Ensino Médio abrangia o Ensino Regular, a Educação de Jovens e Adultos e os projetos de aceleração de estudos, comportando quatro opções de oferta, que priorizavam a matrícula dos alunos sem defasagem no turno diurno, e no noturno os alunos com até um ano de defasagem idade-série, que estariam sujeitos a um aumento de carga horária em forma de estudos complementares; também abrangia a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Projeto de Aceleração de Estudos, destinados aos alunos com 19 anos de idade ou mais (MINAS, 2006a, art. 2º).

Conforme estabelecido na Resolução SEE nº 753/2006 (MINAS, 2006a), a partir do 2º ano do Ensino Médio, a escola deveria fazer a opção de oferta por ênfase em áreas de conhecimento, sendo que esta seria feita pelos alunos. Havendo número suficiente de discentes, eles seriam distribuídos em três áreas (Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Biológicas), dependendo de seu interesse. A escola poderia ainda implantar um Programa de Aprofundamento de Estudos, com até 15 módulos-aula por semana, em outro turno, para os alunos que desejassem estar mais bem preparados para estudos posteriores.

Com relação à oferta do Ensino Médio noturno, a Resolução SEE/MG nº 753/2006 (MINAS, 2006a) estabelece, em seu sétimo artigo, que “no Ensino Médio regular noturno deverá ser previsto, obrigatoriamente, o mínimo de 480 módulos-aula de atividades complementares”. Ainda, no ano de 2006, é publicada a Resolução SEE/MG nº. 833 (MINAS, 2006b) com algumas alterações à Resolução SEE/MG nº 753, como a implantação, em caráter excepcional, de estrutura diferente da aprovada previamente.

2 Cada Escola Referência deveria escolher uma escola como associada, com a finalidade de estender os benefícios do projeto, as boas ideias e práticas educativas a um número maior de escolas e de alunos (MINAS, 2006, p. 23).

A partir do ano 2007, o Ensino Médio Noturno passa a ter a duração de três anos e meio, conforme a Resolução SEE/MG nº 833 (MINAS, 2006b), que institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência.

No ano de 2008, a organização curricular proposta foi estendida para todas as escolas estaduais de Minas Gerais, que ofereciam o Ensino Médio, conforme Resolução SEE/MG nº 1025/2007 (MINAS, 2007), que trata da organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino da rede estadual de Educação. Ainda em 2008, a Resolução SEE nº 1.255 (MINAS, 2008) alterou dispositivos da Resolução SEE/MG nº 1025 nos seguintes aspectos: limitou o número máximo de 10 conteúdos para os 2º e 3º anos do Ensino Médio e incluiu Filosofia e Sociologia em todos os anos dessa faixa de escolarização.

A partir do ano de 2012, o Ensino Médio das escolas estaduais de Minas Gerais deixa de oferecer os cursos de formação inicial para o trabalho na área de Informática. Neste mesmo ano, inicia-se a implementação do REM em 11 escolas piloto do município de Belo Horizonte.

Diante do exposto, percebemos que o estado de Minas Gerais tem buscado alternativas em sua forma de ofertar o Ensino Médio, no sentido de que essa oferta consiga atender às necessidades e particularidades locais e regionais. O período de 2006 a 2011 esteve marcado pela proposta de Formação Inicial para o Trabalho, por meio dos Cursos voltados para a Tecnologia da Informática, tendo em vista a demanda sócio-temporal.

De acordo com dados do Educacenso 2012, constantes no Caderno de Orientações do Projeto Reinventando o Ensino Médio (MINAS, 2013a, p. 14), a rede estadual de ensino é responsável por cerca de 87% da matrícula no Ensino Médio. Nesse contexto, o REM é proposto pela SEE/MG, no ano de 2012, na tentativa de uma ressignificação do Ensino Médio da rede estadual. Essa ressignificação consiste em uma reformulação curricular, que permita associar, simultaneamente, melhores condições para o prosseguimento dos estudos e demais instrumentos favorecedores da empregabilidade aos alunos concluintes desse nível de ensino (MINAS, 2013a, p. 11).

No ano de 2012, a implementação do Projeto ocorreu em 11 escolas da rede estadual de ensino. No ano de 2013, foi ampliada para mais 122 escolas da rede

estadual de ensino, conforme Resolução 2.251/2013 (MINAS, 2013b) e, a partir de 2014, deverá acontecer a universalização do projeto, passando, então, a ser uma política pública do Sistema Mineiro de Educação. O nome do Projeto encontra-se no gerúndio, indicando uma permanente construção do mesmo. Este projeto amplia a carga horária de formação dos alunos, tanto no turno diurno quanto no noturno, passando de 2.500 para 3.000 horas. As 2.500 horas são compostas por disciplinas da Base Nacional Comum e as 500 horas acrescidas, por conteúdos das áreas de empregabilidade.

As disciplinas que compõem a Base Nacional Comum estão agrupadas por áreas de conhecimento, conforme Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio contidas na Resolução CEB nº 02/2012 (BRASIL, 2012), a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As 500 horas acrescidas pelo REM são compostas pelas disciplinas das Áreas de Empregabilidade oferecidas pela escola. Para os alunos do diurno, essa ampliação de carga horária se efetiva com a instituição do sexto horário. De acordo com a Resolução nº 2.251/2013 (MINAS, 2013b), fica instituída a oferta de três áreas de empregabilidade³ por cada escola, a saber: Comunicação Aplicada; Empreendedorismo e Gestão; Estudos avançados: Ciências; Estudos avançados: Linguagens; Meio Ambiente e Recursos Naturais; Tecnologia da Informação e Turismo.

A escola deve optar por três dessas áreas a serem oferecidas, de acordo com a realidade social e demanda verificada. Após a definição das áreas a serem ofertadas pela escola, esta deverá realizar o Seminário de Percurso Curricular, conforme previsto na Resolução SEE/MG nº 2.251/2013 (MINAS, 2013c, Art. 4º), “no início do ano letivo, a partir do qual o aluno deverá escolher por uma área de empregabilidade”.

O REM possui uma estrutura curricular composta por Conteúdos da Base Nacional Comum, que somam, anualmente, 833 horas e 30 minutos, 100 horas referentes aos Conteúdos das Áreas de Empregabilidade e mais 66 horas e 40 minutos referentes aos conteúdos práticos, também ligados às áreas de empregabilidade.

3 Para definição das áreas de empregabilidade a serem ofertadas, partiu-se da implementação do Projeto piloto nas 11 escolas estaduais de Ensino Médio localizadas na Regional Norte de Belo Horizonte. Uma primeira versão do projeto, discutida pela equipe da SEE, juntamente com representantes da Superintendência Metropolitana C foi apresentada ao fórum de diretores das 11 escolas e foi exaustivamente discutida. Simultaneamente, foram conduzidos grupos focais junto a alunos e professores das escolas constantes do projeto, objetivando o levantamento de problemas e questões que pudessem favorecer a continuidade da construção do projeto (MINAS, 2013b, p. 18).

Para os alunos do curso noturno, nas escolas cujos módulos-aula são de 50 minutos, as 500 horas ampliadas devem ser organizadas sob a forma de projeto, sendo 300 horas para os Conteúdos Interdisciplinares Aplicados, relacionados aos Conteúdos Básicos Comuns, e 200 horas destinadas para os Conteúdos Práticos nas áreas da empregabilidade. As escolas que oferecem o Ensino Médio noturno podem optar por oferecer módulos de 40 ou 50 minutos, conforme o art. 6º da Resolução SEE/MG nº. 2.251/213 (MINAS GERAIS, 2013b).

Para os alunos que estão matriculados no Ensino Médio noturno, em escolas cujo módulo-aula é de 40 minutos, estes deverão cumprir 166 horas e 40 minutos de atividades complementares. Essa complementação refere-se aos Conteúdos da Base Nacional Comum, para que não haja prejuízo quanto à carga horária. Para estes, ficam ainda a complementar mais 166 horas e 40 minutos de Carga Horária referente aos conteúdos das áreas de empregabilidade, sob a forma de projetos.

O REM está baseado em três princípios: a) significação/identidade, que é a “oferta de um conjunto de recursos simbólicos capazes de favorecer a inserção no mundo e a compreensão dos processos sociais”; b) empregabilidade que é “a oferta de uma formação que possibilite ao aluno maiores condições de inserção no mundo do trabalho” e c) qualificação acadêmica, que seria a “garantia de formação que possibilite o prosseguimento nos estudos aos alunos que assim desejaram” (MINAS, 2013a, p. 7).

No ano de 2012, o REM foi implementado em onze escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino da Regional Norte de Belo Horizonte, conforme Resolução SEE/MG nº 2.030/2012 (MINAS, 2012). As onze escolas selecionadas para implementação do Projeto Piloto são escolas que oferecem o Ensino Médio e possuem maior número de alunos matriculados nesse nível de ensino.

A partir de 2013, o REM foi implementado em mais 122 escolas de Ensino Médio de todas as SREs da SEE/MG. Conforme a Resolução SEE/MG nº 2.251/2013 (MINAS, 2013b), que “dispõe sobre a implantação do REM que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de **Ensino Médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais**” (MINAS, 2013b, caput, grifo nosso), o REM deveria ser implementado no Ensino Médio regular. Nota-se, portanto, que o Projeto é específico para o Ensino Médio Regular diurno e noturno,

não estando contemplado no mesmo a modalidade EJA, como feito na reforma anterior, no período das Escolas-Referência.

Na SRE/Carangola, duas escolas estão implementando o REM, no ano de 2013. Essas escolas foram selecionadas pela SEE/MG tendo como critério: escola situada na sede onde está localizada a SRE/Carangola, que oferece o Ensino Médio com maior número de alunos e escola localizada no município com maior número de habitantes, também pertencente à SRE/Carangola, que oferece o Ensino Médio com maior número de alunos. Foram selecionadas, portanto, uma escola no município de Carangola e outra no município de Espera Feliz. Embora essas escolas estejam localizadas em municípios distintos, possuem perfis bem próximos em relação à sua estrutura e funcionamento.

Com o objetivo de orientar e acompanhar a implementação deste projeto, a SEE/MG criou duas equipes: uma em nível estadual e outra regional. Essas equipes foram denominadas Napem Central e Regional. A equipe Napem Central é composta por dois analistas responsáveis por uma ou duas SREs e o Napem Regional de Carangola é composto por outros dois analistas que são acompanhados pelas duas inspetoras escolares responsáveis pelas respectivas escolas. Na escola, além do Gestor, o Projeto é coordenado por um vice-diretor, conforme Resolução SEE/MG nº 2.251/2013 (MINAS, 2013b, art. 3º), que institui que a “organização curricular do REM deve ser acompanhada, em cada escola, por um coordenador com funções e atribuições que serão estabelecidas em Resolução Própria”.

A SRE/Carangola está situada na cidade de Carangola, no estado de Minas Gerais, no Polo Regional Mata e faz parte da estrutura organizacional da SEE/MG juntamente com mais 46 Superintendências distribuídas por todo o Estado. Esta Superintendência abrange 11 municípios localizados na região da Zona da Mata Mineira e atende a um total de 33 escolas estaduais, 137 escolas municipais e 18 escolas particulares conforme dados do SIMADE.

A superintendência, através de seus profissionais, recebe da SEE as normatizações, capacitações e orientações referentes às políticas a serem implementadas. No caso específico do REM, foram contratados dois analistas que compõem o Napem Regional para monitorarem a sua implementação. Dessa forma, a SRE/Carangola é responsável por promover e coordenar a implementação do REM em suas duas escolas, no ano de 2013, bem como pelo processo de universalização do

projeto nas demais escolas no ano de 2014 e, para isso conta com suas equipes de trabalho já constituída.

Além dos Analistas e Técnicos Educacionais, os Inspetores Escolares também fazem parte do quadro de profissionais que compõem a SRE/Carangola e são gestores cujas estratégias de trabalho estejam fundamentadas nas concepções e nos princípios da gestão participativa. Atualmente são em número de sete, aos quais são atribuídos setores compostos por um grupo de escolas.

O serviço de Inspeção Escolar é realizado por Analistas da Educação/Inspetores Escolares e constitui uma forma pela qual a SEE/MG assegura a comunicação entre os órgãos centrais, os regionais e as unidades de ensino. Cabe ao Inspetor Escolar verificar, avaliar, auxiliar, orientar e monitorar as escolas sob sua responsabilidade na implementação do REM. Isso significa auxiliar o gestor da escola na observância e cumprimento das normas legais, verificar se estão sendo seguidas as diversas orientações provenientes da SEE/MG, acompanhar as ações desenvolvidas pela equipe Napem Central e Regional, quando em suas visitas à escola, e auxiliar na resolução dos possíveis entraves que poderão surgir no decorrer da implementação do Projeto (MINAS, 2009).

O trabalho dos inspetores escolares é realizado por meio de visitas *in loco*, emissão de Ofícios, contendo Orientações e Pareceres, Relatórios circunstanciados e conclusivos aos gestores das unidades escolares e órgãos centrais. Para que este trabalho seja realizado, faz-se necessário que as informações, orientações e normatizações sobre o Projeto cheguem em tempo hábil, para que o Inspetor Escolar tenha condições de se apropriar da proposta e, assim, ser esse agente nas escolas que inspeciona. No entanto, as duas Inspetoras Escolares responsáveis pelas escolas, onde o REM está sendo implementado, no ano 2013, participaram de um encontro de formação somente em maio do referido ano, quando suas escolas já se encontravam em plena implementação e vivência do projeto.

Para que a implementação de uma Proposta se efetive de forma positiva, dentre outros aspectos, se faz necessário que os atores envolvidos no processo de implementação da mesma, primeiramente, a conheçam de forma minuciosa. No caso do REM, é necessário que se conheça o projeto, seus objetivos, suas diretrizes e embasamento legal. Para que isso aconteça, é imprescindível que os envolvidos

no processo de implementação, desde a SRE até a escola, tenham acesso às informações, orientações e normatizações que regulamentem esse Projeto.

Na SRE/Carangola, o Diretor I, da Diretoria Educacional, é responsável pela Coordenação de todo o trabalho desenvolvido pelos analistas, inclusive pelo Napem Regional. Pertence a essa Diretoria o Gerente do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP)/Currículo Básico Comum (CBC), cuja função está relacionada ao acompanhamento das ações realizadas pelos analistas do PIP/CBC e Napem Regional.

O Napem Regional é composto por dois analistas que foram contratados, a partir de uma seleção feita dos candidatos inscritos para tal função na própria SRE/Carangola. Essa contratação só ocorreu em março de 2013, sendo que as escolas já haviam iniciado suas atividades em fevereiro. Conforme documento⁴ enviado da SEE/MG à SRE/Carangola cabe ao Napem Regional:

Orientar e acompanhar a implementação do REM nas escolas e SRE; Ser o interlocutor e articulador da comunicação entre as escolas e o Órgão Central; Realizar visitas sistemáticas de acompanhamento nas escolas; Monitorar a utilização do laboratório de informática; Auxiliar na identificação dos problemas e propor soluções para as escolas; Orientar a escola na escolha do Coordenador do REM e dos professores das áreas da empregabilidade; Orientar a escola para a realização do Seminário de Percurso Curricular e Elaborar e encaminhar relatórios de trabalho relacionados às visitas (Exposição Oral dada pela Equipe SEE/MG em Maio/2013).

No ano de 2012, a SEE/MG realizou a capacitação de professores para as áreas de empregabilidade e dos Diretores das respectivas escolas, onde o Projeto seria implementado. Nessa capacitação, não houve participação de nenhum membro da SRE-Carangola. Foi solicitada às escolas a seleção dos professores com o seguinte perfil: ser efetivo ou efetivado e que tivesse interesse em trabalhar com os conteúdos das áreas de empregabilidade. Não sendo possível atender a esse perfil, a escola poderia indicar professores designados para participarem da capacitação.

No entanto, a Resolução SEE/MG nº 2.253/2013 (MINAS, 2013c) não contemplou nenhuma referência a respeito da garantia, de que os profissionais, que foram capacitados assumissem os conteúdos das áreas de empregabilidade, nas escolas implementadoras do REM. Assim sendo, nem todos os professores que participaram

4 Documento de circulação interna enviado pela SEE/MG à SRE/Carangola, em formato de documento *Power Point*, para orientação do Napem.

da capacitação assumiram os conteúdos das áreas de empregabilidade. Isso gerou uma grande dificuldade na escola, no sentido de organização do corpo docente para atuar com o REM.

Os Professores que foram capacitados, no ano de 2012, ou não puderam assumir as aulas das áreas de empregabilidade por questões de incompatibilidade de horários, como na escola “B”, ou não quiseram, como constatamos na escola “A”, ao se depararem com a realidade dos conteúdos a serem ministrados por eles sem serem capacitados para tal função.

A partir do ano de 2013, ocorre, portanto, a expansão do REM em Minas Gerais. A implementação foi realizada em mais 122 escolas selecionadas pela SEE/MG, conforme Resolução nº. 2.251/2013 (MINAS, 2013b). Na SRE/Carangola, duas escolas foram selecionadas para a implementação do REM. Conforme já informado anteriormente, estão localizadas em municípios distintos e apresentam perfis aproximados quanto ao número de alunos matriculados, quanto ao número de servidores e localização da escola no município. No entanto, quanto à infraestrutura, são bem diferenciadas.

A Escola “A”⁵ é uma das 122 escolas selecionadas no Estado de Minas para a fase de expansão do REM, no ano de 2013, e uma das duas selecionadas na SRE/Carangola. Encontra-se localizada no município de Carangola, na zona urbana, e oferece os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tanto na modalidade regular quanto na EJA. Está sob a direção do mesmo Gestor, há dez anos e é gerenciada por um diretor e três vice-diretores, um coordenador do REM e mais 134 servidores. Esta escola conta ainda com um segundo endereço localizado na zona rural do município. Para atendimento ao segundo endereço é feito um rodízio entre os vice-diretores.

A Escola “A” fez parte do Projeto Escola Referência do Estado e sempre desenvolveu papel relevante na comunidade carangolense. A Escola oferece atualmente o Projeto Educação em Tempo Integral (PROETI) e o Aprofundamento de Estudos e Programa Afetivo Sexual (PEAS). Atende a 1.236 alunos em seu total e possui na sede 411 alunos matriculados no Ensino Médio, sendo 167 alunos matriculados no 1º ano no REM. No segundo endereço, atende apenas 09 alunos no 1º ano do Ensino Médio (REM).

5 As informações e dados referentes à escola “A” e “B” foram adquiridos nos arquivos da SRE/Carangola, bem como através do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE).

A Escola "A" oferece o Ensino Médio noturno e diurno, ambos com módulos/ aula de 50 minutos e optou pela oferta das seguintes Áreas de Empregabilidade: Comunicação Aplicada, Empreendedorismo e Gestão e Turismo. Na sede do município, a escola oferece, no turno matutino, as Áreas de Empregabilidade: Empreendedorismo e Gestão, Comunicação Aplicada e Turismo. No turno noturno, oferece a Área de Empregabilidade de Empreendedorismo e Gestão. No segundo endereço, a escola oferece a Área de Empregabilidade de Turismo.

Ocorre que até a data de início das aulas, o curso de capacitação dos professores não havia acontecido. Portanto, assumiram as aulas dos conteúdos das áreas de empregabilidade professores efetivos que assim desejaram e também designados.

A Escola "B" também é uma das 122 escolas selecionadas, no Estado de Minas para a fase de expansão do REM, no ano de 2013, e a outra selecionada na SRE/ Carangola. Encontra-se localizada no município de Espera Feliz, zona urbana, onde oferece os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tanto na modalidade regular quanto na EJA. Está sob a direção de um diretor e três vice-diretores, um coordenador do REM e mais 132 servidores. Esta escola conta ainda com um segundo endereço localizado na zona rural do município. Para atendimento ao segundo endereço é feito um rodízio entre os vice-diretores.

A Escola "B" oferece ainda PROETI e PEAS e conta com 1.401 alunos em seu total e com 610 alunos matriculados no Ensino Médio, sendo assim distribuída a matrícula no 1º ano do Ensino Médio, no REM, na sede: 76 alunos no turno da manhã, 33 alunos no turno da tarde e 105 alunos no noturno. No segundo endereço, possui 19 alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio (REM), no turno da manhã, totalizando 333 alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio.

A Escola "B" optou pela oferta das seguintes Áreas de Empregabilidade: Comunicação Aplicada, Empreendedorismo e Gestão e Turismo. Na sede do município, a escola oferece, no turno noturno, as seguintes: Comunicação Aplicada com uma turma e Empreendedorismo e Gestão também com uma turma. No turno matutino, oferece as Áreas: Empreendedorismo e Gestão e Turismo cada uma delas com uma turma. No turno vespertino, a escola oferece a Área do Turismo, também com uma turma. No segundo endereço, a escola oferece a Área de Turismo com uma turma no turno matutino.

A implementação do REM tem sido um grande desafio para ambas as escolas da SRE/Carangola, haja vista as dificuldades próprias da implementação de um projeto. No turno diurno, os desafios se apresentam como empecilho à implementação plena do Projeto, porém, no turno noturno, esses desafios se tornam ainda mais evidentes. Na escola “A”, constatamos um índice de 50% de evasão no noturno, enquanto 41% abandonaram a escola “B”.

A partir dos dados e informações coletadas e apresentadas, surgem questões a ser analisadas, por exemplo: como seria possível melhorar o Ensino Médio, a fim de que ele pudesse proporcionar uma melhor formação social e acadêmica aos alunos? Por que o treinamento dos Inspetores Escolares e dos Professores da área de empregabilidade não foi realizado em tempo hábil, de modo que eles pudessem realizar suas funções com excelência? Como direcionar o REM, a fim de reduzir as taxas de abandono do Ensino Médio? Essas e outras questões que venham a surgir precisam ser solucionadas o quanto antes, de forma a otimizar a educação em nível médio e conseguir diminuir as taxas de evasão e abandono.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer CEB nº 5, de 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2011.

_____. Resolução CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.

MINAS GERAIS. Resolução nº 457, de 30 de setembro de 2009. Dispõe sobre a Inspeção Escolar na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, 30 out. 2009.

_____. **Novo Ensino Médio** (Reinventando o Ensino Médio). 16 set. 2013a (atualizado). Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/action/2825-novo-ensino-medio-reinventando-o-ensino-medio>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

_____. **Novo Plano Curricular: Ensino Médio**. [2006]. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7BBBBA3B26-D0E7-467E-AC54-DA816E5D605E%7D_Novo%20plano%20curricular.pdf>. Acesso em: 07 set. 2013.

_____. Resolução nº 1.025, de 26 de dezembro de 2007. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, 2007.

_____. Resolução nº 1.255, de 19 de dezembro de 2008. Altera dispositivos da Resolução Nº. 1025, de 26 de dezembro de 2007, que institui e regulamenta a organização curricular nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino da rede estadual de educação. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, 2008.

_____. Resolução nº. 2.030, de 25 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a implantação do projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de Ensino

Médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, 25 jan. 2012.

_____. Resolução nº. 2.251, de 02 de janeiro de 2013. Dispõe sobre a implantação do projeto Reinventado o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de Ensino Médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, 03 jan. 2013b.

_____. Resolução nº. 2.253, de 9 de janeiro de 2013. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, 2013c.

_____. Resolução 753, de 06 de janeiro de 2006. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, 07 jan. 2006a.

_____. Resolução 833, de 24 de novembro de 2006. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, 2006b.

Em busca da reinvenção do Ensino Médio: o caso de duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Caratinga

Margarette Alves Rodrigues Calegar*

Juliana Gervason Defilippo**

Luiz Flávio Neubert***

Este texto foi escrito por Juliana Gervason Defilippo, analista de formação em Ead no Mestrado do PPGP/CAEd/UFJF, a partir da pesquisa de dissertação da mestranda e analista educacional Margarette Alves Rodrigues Galegar, aluna do PPGP/CAEd/UFJF, em parceria com o assistente de orientação Vitor Figueiredo e do orientador Luiz Flávio Neuberth, doutor em Sociologia. O intuito deste trabalho é compreender se o projeto Reinventando o Ensino Médio (REM) tem, de fato, proporcionado alternativas a duas escolas do estado de Minas Gerais, para que possam aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Uma escola está situada no município de Caratinga, sede da SRE e a outra no município de Ipanema, integrante da jurisdição da SRE de Caratinga.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF e analista da SRE/Caratinga.

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

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; doutor em Sociologia (UFJF).

O estado de Minas Gerais tem enfrentado um grande desafio neste primeiro decênio de século: reestruturar o Ensino Médio, de modo a torná-lo capaz de possibilitar à nova geração melhores resultados acadêmicos, proporcionando progresso do ensino e da aprendizagem, elevando os resultados de desempenho, tanto nas avaliações internas quanto nas externas. Esse quadro mineiro é reflexo de uma problemática mais ampla que atinge toda a educação do país.

As classes menos favorecidas passaram a ter acesso ao Ensino Médio elitizado, apenas na década de 1930, como forma de preparação de mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país. Embora tenha recebido um novo público e com intenções de que este público ingressasse no mercado de trabalho com um perfil diferenciado, a estrutura do Ensino Médio permaneceu firme em seus propósitos seletivos e não reestruturou sua organização, mantendo seu caráter conteudista e classificatório. A expansão ocorrida em 1942, por meio da reforma do ensino secundário, criou uma dualidade: o ensino profissionalizante era destinado às “massas”, como formação de mão de obra para as indústrias que se formavam no país; já o ensino secundário, de caráter propedêutico, era destinado à elite que daria prosseguimento aos estudos nas universidades. Esse caráter duplo do ensino foi resultado de uma visão governamental, que se via obrigada a oferecer a todos apenas a educação primária, tornando-se a secundária restrita apenas à elite – duplicidade que vigorou até meados de 1980. A obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio como dever do Estado é fruto da Constituição de 1988 e, apesar de todas as emendas constitucionais, o Brasil tem enfrentando, ainda, inúmeros problemas que precisam ser avaliados e remediados com políticas públicas capazes de ocasionar uma transformação, nesta etapa de ensino, para favorecer o aprendizado significativo dos jovens. Dentre os problemas enfrentados, destacam-se a seletividade e dualidade de ensino (propedêutico e profissionalizante); a pequena representação da população do Ensino Médio na idade adequada; a concentração da matrícula na 1ª série do Ensino Médio, como consequência do processo de evasão e repetência; a formação inadequada de professores e a inexistência de padrões mínimos de infraestrutura (biblioteca, laboratório de ciências e informática, por exemplo).

É interesse do estado oferecer uma formação integral capaz de permitir aos discentes um ingresso eficiente no mercado de trabalho. Em função dessa nova realidade e das metas estabelecidas tanto pelo governo federal, quanto pelo governo estadual, com o intuito de superar os problemas enfrentados, o governo

federal organizou, em 2009, o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, com a proposta de inovações pedagógicas, por meio de apoio e fortalecimento de novas propostas curriculares. Seguindo a mesma linha, o governo do estado de Minas Gerais criou o Reinventando o Ensino Médio (REM), projeto elaborado em 2011 e que vem sendo implementado nas escolas de Belo Horizonte, desde 2012. Em sintonia com as políticas federais e em resposta aos desafios contemporâneos da educação, a elaboração deste projeto respondia à necessidade de criar currículos mais flexíveis, que favorecessem a formação de novas habilidades e competências no egresso do Ensino Médio. Além da extensão da carga horária, o projeto propõe uma reestruturação do currículo, oferecendo disciplinas integradas ao mercado de trabalho.

São princípios norteadores do REM: significação/identidade, empregabilidade e qualificação acadêmica. O princípio da significação/identidade estabelece a intenção de revisão do Ensino Médio e o estabelecimento de uma identidade dessa etapa de educação capaz de permitir aos jovens a percepção da relevância dos conteúdos escolares para a sua vida social e para o mercado de trabalho. O princípio da empregabilidade se define por meio da oferta de uma formação ampla, capaz de possibilitar ao estudante maiores condições de inserção no mundo do trabalho. Já o princípio da qualificação acadêmica se define na oferta de uma educação para o bom desempenho dos alunos, de modo a possibilitar o prosseguimento, seja na educação técnica de nível médio, seja no curso superior (SEE/MG, 202, p. 06).

Minas Gerais tem vivenciado um momento de universalização do Ensino Médio, com a inserção de políticas públicas voltadas para a garantia do sucesso dos alunos. Porém, mesmo com a execução dessas políticas, é possível observar, ainda nesta etapa de ensino, o problema da evasão escolar. Assim, o REM caracteriza-se como um investimento da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, como meio de reestruturar essa etapa de ensino, proporcionando mudanças quanto à organização pedagógica, voltada para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Sua meta é uma preparação do jovem para o exercício da cidadania, construção de habilidades laborais e sua preparação para a continuidade dos estudos.

Além da extensão da carga horária, o projeto propõe uma reestruturação do currículo, bem como o uso contínuo da interdisciplinaridade, por meio de projetos curriculares. O currículo passou a ser composto por conteúdos da base nacional

comum que integram a Formação Geral, perfazendo anualmente um total de 833 horas e 20 minutos, e por conteúdos da área de empregabilidade que, por sua vez, integram a Formação Específica, totalizando anualmente 166 horas e 40 minutos. Cabe ressaltar que os conteúdos da área de empregabilidade não são de cunho profissionalizante; visam apenas à formação de competências e habilidades, que beneficiam a atuação do jovem no mercado de trabalho. Com essa reestruturação, cada escola participante do projeto deverá oferecer três áreas de empregabilidade, sendo essas áreas apresentadas aos alunos, no início do ano letivo, em um Seminário de Percurso Curricular, para que os mesmos façam opção do currículo a ser percorrido (SEE/MG, 2012). As áreas de empregabilidade, disponíveis para escolha das escolas são: Recreação Cultural, Produção Cultural, Reciclagem, Turismo, Comunicação Aplicada, Meio Ambiente e Recursos Naturais, Tecnologia da Informação, Gestão Pública, Estudos Avançados: Linguagens, Estudos Avançados: Ciências, Estudos Avançados: Humanidades e Artes, Lazer, Empreendedorismo e Gestão, Desenvolvimento de Habilidades Cognitivas, Vida e Bem Estar, Webdesign (SEE/MG, 2012).

Implementado, inicialmente em 11 escolas da cidade de Belo Horizonte, hoje o projeto já atinge 47 Superintendências Regionais de Ensino (SREs), contemplando mais de 133 escolas estaduais. Em sua extensão, o projeto passou a englobar SREs de porte menor, tendo alcançado também escolas no município de Caratinga e adjacências. As escolas selecionadas para a pesquisa em questão fazem parte do contexto profissional, em que a pesquisadora está inserida e, portanto, permitem um olhar mais apurado. A primeira escola selecionada pertencente ao município sede da SRE, com maior número de alunos matriculados no 1º ano, distribuídos entre 3 a 12 turmas; e a outra escola, pertencente a outro município mais populoso da jurisdição da SRE, possui as mesmas características da primeira, em termos de quantidade de alunos.

Em visita às duas escolas, objetos da pesquisa, algumas questões foram observadas pela mestranda. A primeira é uma resistência a essa necessidade de mudanças de estrutura para uma real significação do projeto, especialmente mudanças ligadas à enturmação e talvez à fragmentação das disciplinas. São perceptíveis também problemas relativos a alguns aspectos do projeto, que vão de encontro às especificidades locais, como a conciliação do sexto horário com o horário do transporte escola, problema vivenciado por uma das escolas e horário de trabalho

dos alunos. Para os alunos da zona rural, esse sexto horário passou a constituir-se como um empecilho, uma vez que os mesmos moram distante da escola e dependem do transporte para sua locomoção e para os alunos inseridos no mundo do trabalho, há um obstáculo relacionado com o horário de atuação profissional.

Esses dois dificultadores da implementação do projeto, a enturmação e a inclusão do sexto horário são problemas enfrentados pelos gestores, no sentido de que em relação à enturmação, existe, nas escolas, uma cultura de seletividade que precisa ser transformada pelo gestor escolar. Essa cultura é internalizada tanto no corpo docente, quanto discente e faz parte também da própria visão dos gestores e, por isso, não é por eles percebida como um problema; ela é, ao mesmo tempo, uma questão de mudança proposta pelo programa, quanto uma resistência dos atores escolares. Assim, os gestores precisam mudar primeiro a cultura escolar e influenciar de forma positiva a sua equipe de trabalho.

Buscando avaliar o processo de implementação desse projeto, nas escolas selecionadas, a pesquisadora tem como proposta, ainda, levantar possíveis indicadores de dificuldade de condução do mesmo, bem como, refletir sobre a política de estado implementada com o intuito de, a partir dos resultados, contribuir para um aprimoramento da educação, sobretudo no campo da prática, visto que, ao final desta pesquisa, a pesquisadora apresentará a proposta de um plano de ação capaz de apontar caminhos que colaborem para a constante melhoria da educação, tanto na região estudada, quanto em todo o estado de Minas Gerais.

Metodologicamente, a pesquisadora optou por trabalhar tanto em caráter quantitativo, como qualitativo. A escolha de múltiplos métodos justifica-se como forma de obtenção de dados diversificados e de comparabilidade desses dados, eliminando assim tendenciosidade na pesquisa. Quantitativamente, a pesquisadora explorará questões estatísticas, através da aplicação de questionários a alunos e professores, por meio da comparação dos dados de proficiência dos alunos do 1º ano, no ano letivo de 2013 – ano de implementação do projeto na escola. Quanto ao caráter qualitativo, a mestranda optou pela coleta de opinião, por meio de entrevistas semi-estruturadas com o diretor educacional, analista integrante do NAPEM, inspetor escolar e os gestores escolares, com o intuito de examinar aspectos mais subjetivos, que envolvem a ação de implementar o projeto.

O projeto Reinventando o Ensino Médio representa um desafio aos gestores escolares, pioneiros desta ação no Estado de Minas Gerais. Pensado pela Secretaria de Estado de Educação e implementado no sentido *top/down* abarca necessidades gerais do estado que, por sua diversidade, vai de encontro com algumas situações específicas de cada instituição escolar, que apesar de pertencerem à mesma rede de ensino, possuem singularidades definidas pelo regionalismo e por sua clientela específica. Perceber essas singularidades e pensar de que forma é possível essa implementação, de modo a obter o sucesso do projeto e compreender as dificuldades, faz parte da pesquisa que ora se desenvolve pela mestranda.

Neste contexto, levantar-se-ão possíveis indicadores de dificuldade da condução do projeto, bem como, buscar-se-á reflexão a respeito da política de estado implementada nas duas escolas. A partir dos resultados da pesquisa, será possível propor uma intervenção voltada para o trabalho do gestor das escolas, proporcionando aos mesmos um trabalho interno com suas equipes pedagógicas (especialistas e professores), buscando refletir a realidade do Ensino Médio e a necessidade de transformação dessa realidade, com o intuito de suavizar o modelo de implementação da política e possibilitar a transformação da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

CARATINGA/ MG. **Histórico da Superintendência Regional de Ensino de Caratinga**. Disponível em: <http://srecaratinga.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1671&Itemid=100087>. Acesso em: 11 nov. 2013.

MINAS GERAIS. Centro de Referência do Professor. **Resolução SEE/MG n.º 2252 de 03 de janeiro de 2013**. Dispõe sobre a função de coordenador do projeto Reinventando o Ensino médio. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/1D4DD426D55C41EEA3DB99214C5C7D222312013162634_RESOLUÇÃO%20SEE%20Nº%202252,%203%20DE%20JANEIRO%20DE%202013..pdf>. Acesso em: 11 jan. 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Catálogo Reinventando o Ensino Médio**. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/reinventando-o-ensino-medio>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. _____. **Novo Ensino Médio (Reinventando o Ensino Médio)**. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/reinventando-o-ensino-medio>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. _____. **Orientações 2013 – Caderno 1**.

_____. _____. **Resolução SEE/MG n.º 2030 de 25 de janeiro de 2012**. Institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de Ensino Médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/reinventando-o-ensino-medio.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014

_____. _____. **Resolução SEE/MG n.º 2251 de 02 de janeiro de 2013**. Institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de Ensino Médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/resolucoes/cat_view/22-resolucoes?limit=5&order=date&dir=DESC>. Acesso em: 11 jan. 2013.

_____. _____. **Resolução SEE/MG n.º 2030 de 02 de janeiro de 2013**. Dispõe sobre a função do coordenador do projeto Reinventando o Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2032-12-r.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

Absenteísmo no trabalho docente: Qualidade de Vida no Trabalho Docente na educação profissional do Centro Paula Souza - Região do Vale do Paraíba e Litoral Norte

Maria Thereza Ferreira Cyrino*

Carolina Alves Magaldi**

Marcos Tanure Sanábio***

O presente artigo foi produzido a partir da pesquisa realizada por Maria Thereza Ferreira Cyrino no mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), em parceria com Doutora em Letras Carolina Alves Magaldi, assistente de orientação no referido programa, e com o Doutor em Administração Marcos Tanure Sanábio, orientador da mestranda. Este estudo tem como objetivo discutir o absenteísmo docente na região do Vale do Paraíba e Litoral Norte das ETECs do Centro Paula Souza, delineando suas possíveis conexões com Qualidade de Vida no Trabalho Docente e com o Clima Organizacional.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; supervisora educacional da Região do Vale do Paraíba e Litoral Norte - Centro Paula Souza - SP.

** Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; doutora em Letras (UFJF).

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

O Centro Paula Souza é uma autarquia vinculada à Secretaria do Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia e Inovação (SDECTI) do Estado de São Paulo, responsável por todas as Escolas Técnicas e Faculdades de Tecnologia Estaduais. A Coordenadoria do Ensino Médio e Técnico, responsável pelas escolas técnicas, possui vários grupos operacionais e entre eles, o da Supervisão da Gestão Pedagógica (Geped), que abrange onze regionais descentralizadas.

A região do Vale do Paraíba e Litoral Norte têm, sob sua responsabilidade, 17 (dezessete) escolas técnicas nos municípios do Alto Tietê, desde Mogi das Cruzes, Poá, Ferraz de Vasconcelos, Suzano, Itaquaquecetuba e Santa Isabel; do Vale do Paraíba, desde Jacareí, São José dos Campos, Caçapava, Taubaté, Pindamonhangaba, Guaratinguetá, Cachoeira Paulista, Lorena e Cruzeiro e Litoral Norte, Caraguatatuba e São Sebastião.

Estudos sobre o tema, no geral, estão ligados à educação básica, sendo que alguns realizados no Estado de São Paulo demonstram que a profissão exige mobilização afetiva constante e excesso de contato com outras pessoas e ainda que o clima organizacional se apresente como contexto norteador da qualidade de vida dos professores. Cabe aqui ressaltar a posição de Delchiaro (2009, p. 176).

Sob um olhar crítico, a sociedade civil amplia o debate sobre o absenteísmo docente ao colocar com rigor um rótulo na categoria, ou seja, os docentes são vistos como dotados de privilégios e regalias. É necessário ter cuidado com afirmações desse tipo, pois, embora o número de ausências seja alto, especialmente as causadas por licenças médicas, elas podem ser manifestações individuais ou até mesmo coletivas da desmotivação, descontentamento com o trabalho e de pressões vindas da própria sociedade.

Sendo assim, a qualidade de vida no trabalho docente encontrou horizontes firmes, enquanto possíveis bases para um estudo da logística reversa sobre o absenteísmo docente, ou seja, partindo de um diagnóstico do QVTD, observar qual o lugar ocupado pelo problema. Freitas e Souza, em seus estudos sob o título de “Um modelo para avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho em universidades públicas”, relacionam a produtividade com a Qualidade Total quando colocam que,

Um ambiente organizacional onde há uma gestão dinâmica e contingencial de fatores físicos, sociológicos, psicológicos e tecnológicos da organização do próprio trabalho torna-se saudável e mais propício ao aumento da produtividade. Este ambiente reflete no comportamento do funcionário, no

atendimento aos clientes e no contato com fornecedores (FREITAS e SOUZA, 2008, p.136).

Este estudo piloto foi realizado na regional, com o objetivo de propor estratégias de gestão, para minimizar o problema. Atualmente, os gestores discutem a dificuldade em cumprir a carga horária proposta pelos planos de curso, em função do número de faltas docente. Discutem, também, empiricamente, que, embora a instituição preveja legalmente a possibilidade de substituição e reposição de aulas, não acreditam que estas garantam a qualidade das bases propostas nos planos de curso. Este procedimento paliativo nem sempre garante a abrangência de todos os alunos, principalmente quando as aulas ocorrem aos sábados ou fora do horário regular. Acreditam que a falta de comprometimento dos professores é que define a grande reincidência de faltas, demonstrando a fragilidade do pertencimento. O contrato de trabalho pelo regime de Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT¹) no serviço público também traz dificuldades operacionais, no sentido de minimizar essa questão. Em momento algum se percebeu qualquer questionamento sobre a qualidade de vida no trabalho docente. Nos discursos, a ponta da lança está quase sempre na direção do docente, evitando-se ou até não se tendo consciência de que poderia estar na direção da instituição, do gestor ou em ambos, em uma correspondência quase que biunívoca.

Este trabalho propôs um estudo diagnóstico, através da aplicação dos modelos de Walton (1973) e Westley (1979), após adequação à área pretendida, além do levantamento das informações do banco de dados do A-IV², oficial e institucional. Este documento monitora e fornece mensalmente o número de aulas previstas, aulas dadas, não dadas com seus respectivos motivos, as reposições, as substituições, além do número de aulas por claro docente³. Foram realizadas pesquisas com os professores sobre a qualidade de vida do trabalho docente, em que os fatores que levam ao absenteísmo estão intrínsecos; com os coordenadores pedagógicos sobre as estratégias utilizadas para melhorar o QVTD e evitar e/ou minimizar o problema

1 CLT é a Consolidação das Leis do Trabalho aprovada pelo DECRETO LEI N° 5.452, de 1° de maio de 1943, alterado pelo Decreto-Lei n° 127, de 1967 e Lei n° 12.619, de 2012.

2 Anexo IV - formulário de registro das aulas previstas, dadas, não dadas, repostas, substituídas, o déficit e suas referidas causas. É um dos formulários eletrônico, alimentado mensalmente pelas unidades escolares e monitorado pelo Grupo de Supervisão Educacional – GSE da instituição.

3 Claro docente é o termo utilizado quando não há professor contratado para as devidas aulas.

do absenteísmo, além do perfil de liderança de cada um dos gestores escolares das unidades pesquisadas.

O estudo abrange quatro das 17 ETECs⁴ da regional: ETEC Marcos Uchôas dos Santos Penchel, localizada no município de Cachoeira Paulista, a ETEC José Santana de Castro, município de Cruzeiro, a ETEC Machado de Assis, na cidade de Caçapava e a ETEC de Santa Isabel, no município de Santa Isabel. Os critérios utilizados na escolha desta amostra, considerando o período de agosto de 2012 a julho de 2013, como base de cálculo, foram:

- a) Maior índice de absenteísmo docente, ou seja, aulas não dadas;
- b) Ensino Médio e Cursos Técnicos.

Pretendeu-se, também, analisar a influência das características de liderança dos gestores no clima organizacional, investigando de que forma desenvolvem o pertencimento dos professores e a influência das características da gestão com relação ao QVTD e ao absenteísmo.

A metodologia utilizada para a construção do caso de gestão foi um estudo comparativo, a partir dessas quatro ETECs, sobre o QVTD e sobre os índices semestrais e anuais de absenteísmo em cada uma delas. O tema se faz relevante por ser o primeiro estudo científico sobre o QVTD e as práticas de gestão do absenteísmo docente, no Centro Paula Souza e entende que pode fundamentar planos de ação, programas ou até políticas institucionais de melhoria da frequência docente.

Altoé, em seu artigo sobre “Impactos do Absenteísmo e do Presenteísmo no Trabalho Docente”, a partir da análise de pesquisas realizadas em vários estados sobre esta problemática, dispõe que:

Em termos da realidade educacional, particularmente no que se refere ao trabalho docente, encontram-se pesquisas sobre o absenteísmo, sobretudo, relacionadas às escolas públicas. Embora as pesquisas tenham como foco o absenteísmo, o mal-estar docente e a síndrome de “desistência” ou “síndrome burnout”, informações sobre o presenteísmo aparecem no conjunto de dados coletados (ALTOÉ, 2007, p.1).

4 ETEC é a denominação de Escola Técnica Estadual utilizada pelo Centro Paula Souza, autarquia responsável pela gestão, jurisdicionada à Secretaria do Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECT) do Estado de São Paulo.

Cabe aqui ressaltar que o absenteísmo docente traz dificuldade operacional no cumprimento do currículo e conseqüentemente da carga horária dos cursos em que o problema ocorre. Além disso, traz transtornos à gestão quanto à articulação dos horários diários, principalmente quando os professores não comunicam a falta com antecedência. A expansão das escolas técnicas no entorno não será considerada nesta pesquisa, entendendo que o número de aulas do professor é limitado na instituição, pois seu contrato de trabalho é regido pela CLT.

Hoje, a legislação vigente prevê algumas alternativas, procurando evitar deficiências curriculares ocasionadas por esse absenteísmo que são: substituições por outros professores, reposições das aulas pelo próprio professor ou por outros docentes da unidade escolar e atividades correlatas como visitas técnicas, feiras tecnológicas e outras afins. Apesar dessas estratégias que garantem a carga horária semestral (Cursos Técnicos) ou anual (Ensino Médio), toda ausência do professor é considerada absenteísmo.

Através do A-IV e das legislações oficiais acompanhadas pela Supervisão Regional, foram levantados os dados para a construção de um retrato anual de cada unidade escolar pesquisada. Os gestores escolares têm demonstrado grande preocupação por saberem se de fato são garantidas as bases tecnológicas, visto que o índice de absenteísmo tem se acentuado nos últimos anos.

Por ser o primeiro estudo científico sobre a Qualidade de Vida do Trabalho Docente e as práticas de gestão do absenteísmo docente no Centro Paula Souza, entendemos que poderá fundamentar e subsidiar planos de ação, programas ou até políticas educacionais de melhoria dessa qualidade e, conseqüentemente, do clima organizacional e da frequência docente. Para contextualizar este estudo, apresentamos o Centro Paula Souza enquanto autarquia da Secretaria do Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, traçando um breve histórico de sua criação e apresentando alguns dados do planejamento estratégico como missão, visão, objetivos e diretrizes estratégicas.

Os contratos de trabalho docente da instituição estudada são regidos pelo regime de Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), podendo ser contrato indeterminado através de concurso público, quando as aulas são livres e, contrato determinado, através de processo seletivo, quando as aulas são em substituição.

O serviço é público, porém o contrato de trabalho é pela CLT, o que traz enorme dificuldade na aplicação da lei em alguns aspectos tais como: horas extras que não são pagas, atividades aos sábados, que não podem ser descontadas pela ausência, número de horas/aula diária e intervalo obrigatório de horas entre as aulas de dois dias consecutivos.

Além disso, com relação à saúde dos professores e funcionários da instituição, a Unidade de Recursos Humanos da instituição possui o Núcleo de Promoção de Saúde Ocupacional (NPSO), instituído a partir da Deliberação Ceeteps⁵ – 2, de 8 de abril de 2010, alterando dispositivos da Deliberação Ceeteps-3, de 30 de maio de 2008, que dispõe sobre a reorganização da Administração Central do Ceeteps.

Atualmente, o NPSO ainda está iniciando suas atividades e somente atua em Administração Central, com ginástica laboral aos funcionários, palestras informativas e preventivas, comemorações e campanhas.

Entendemos que saúde ocupacional também deve objetivar a saúde do docente, e com essa ação priorizar as condições para sua frequência ao trabalho em sala de aula, garantindo o número de aulas previstas e dadas e o cumprimento da carga horária prevista nos planos de cursos, tanto do Ensino Médio como dos cursos técnicos da instituição. Para tanto, uma análise mais detalhada dos dados oferecidos pelo sistema de monitoramento das aulas, propiciou dados mais precisos específicos para a escolha das ETECs da amostra e dos dados a serem coletados.

A carga horária das aulas previstas e dadas das unidades escolares é monitorada por dois documentos institucionais chamados de Anexo III (A-III) e Anexo IV (A-IV), criados com o objetivo de garantir a operacionalização dos Planos de Curso, no que se refere ao cumprimento dessa carga horária prevista, semestralmente e dos dias letivos propostos, anualmente, através dos calendários escolares e homologados pela Supervisão Regional.

Para assegurar a regularidade da vida escolar dos alunos, legalidade e autenticidade dos atos escolares praticados e pleno desenvolvimento dos currículos, a Unidade do Ensino Médio e Técnico procurou sistematizar o acompanhamento do cumprimento dos mínimos exigidos pela Legislação Educacional, monitorando as reposições de

5 Centro de Educação Tecnológica Paula Souza.

aulas, carga horária das organizações curriculares atribuídas, horas/aula de divisão de classes em turmas e faltas e afastamentos docentes.

As unidades escolares, através dos documentos institucionais e de planilhas eletrônicas chamadas de Anexo III e de Anexo IV, demonstram satisfação com as informações sistematizadas e os gráficos gerados. Além disso, os dados auxiliam o acompanhamento da Supervisão Educacional e fornece indicadores para a CETEC.

O elo entre a educação escolar, o mundo do trabalho e a prática do educando reflete a necessidade de se estabelecer critérios, normas e procedimentos de divisão de turmas, que articulem a realização das aulas práticas, realizadas em laboratórios/oficinas e ambientes didáticos com o setor produtivo, com as aulas teóricas dos diferentes componentes curriculares, unindo as experiências cotidianas na aplicação dos conhecimentos e experimentos, visando à melhoria do processo ensino/aprendizagem nas unidades técnicas do Centro Paula Souza.

O Quadro 1 especifica as legislações vigentes no Centro Paula Souza e que fundamentam o procedimento descrito.

Quadro 1. Documentos Institucionais: A-III e A-IV

Documento	Legislação	Assunto
Anexo III	Instrução Conjunta CETEC/CRH 001/05	Quadro de acompanhamento de número de horas/aula, afastamentos docentes e divisão de classes em turmas, quadro geral de aulas do Centro Paula Souza.
Anexo IV	Instrução Conjunta CETEC/CRH 001/05	Quadro de acompanhamento das aulas previstas (AP), aulas dadas (AD) e não dadas (AND) e reposições de aulas.

Fonte: Adaptado por Maria Thereza Ferreira Cyrino a partir dos dados disponíveis em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

Para se escolher, com maior precisão, as quatro ETECs que são objetos deste estudo, foram construídos três quadros, a partir dos dados semestrais do Anexo IV da Regional do Vale do Paraíba e Litoral Norte, posteriormente, consolidados em dados referentes ao período de agosto de 2012 a julho de 2013, quando não houve alteração na gestão escolar das unidades escolares.

Na Tabela 1, temos os dados referentes ao total anual de todas as aulas previstas somadas às aulas previstas com divisão de classe em turma, de todas as ETECs.

Tabela 1. Total Geral das Aulas Previstas (TGA I)

		2ºsem/2012	1ºsem/2013	ANUAL
COD	UNIDADE ESCOLAR	TOTAL I = AP + APDCT	TOTAL I = AP+APDCT	TGA I = TOTAL GERAL ANUAL I (h/a)
15	ETEC PRESIDENTE VARGAS	51.075,0	43.983,0	95.058,0
26	ETEC PROF. ALFREDO DE B. SANTOS	31.955,0	27.635,0	59.590,0
44	ETEC PROF. MARCOS U. S. PENCHEL	14.918,0	16.930,0	31.848,0
48	ETEC CÔNEGO JOSÉ BENTO	20.285,0	17.545,0	37.830,0
68	ETEC JOÃO GOMES DE ARAÚJO	37.463,0	31.355,0	68.818,0
77	ETEC P. JOSÉ SANT'ANA DE CASTRO	33.363,0	26.280,0	59.643,0
82	ETEC MACHADO DE ASSIS	22.180,0	19.782,5	41.962,5
125	ETEC DR. GERALDO J. R. ALCKMIN	25.102,0	20.412,5	45.514,5
170	ETEC FERRAZ DE VASCONCELOS	20.549,0	16.047,0	36.596,0
188	ETEC DE SÃO SEBASTIÃO	16.400,0	11.867,0	28.267,0
190	ETEC DE SUZANO	23.054,0	18.700,5	41.754,5
195	ETEC DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS	22.706,5	18.184,0	40.890,5
210	ETEC DE POÁ	12.000,0	9.000,0	21.000,0
213	ETEC DE CARAGUATATUBA	11.030,0	8.500,0	19.530,0
219	ETEC DE SANTA ISABEL	11.541,0	8.258,5	19.799,5
240	ETEC PE. C. LEÔNICIO DA SILVA	10.387,5	11.794,0	22.181,5
249	ETEC DE ITAQUAQUECETUBA	6.825,0	8.075,5	14.900,5

Fonte: Elaborado por Maria Thereza Ferreira Cyrino.

Na Tabela 2, foi consolidado o total geral de todas as aulas não dadas calculadas pela soma das aulas de claro docente com as faltas referentes ao absenteísmo com outros. As faltas referentes a outros são as abonadas pela doação de sangue, pelo cartório eleitoral, pelo Fórum e outros.

Tabela 2. Total Geral Anual das Aulas Não Dadas (TGA II)

		2º sem/2012	1º sem/2013	ANUAL
COD	UNIDADE ESCOLAR	TOTAL II = CD + Ab + O	TOTAL II = CD + Ab + O	TGA II = TOTAL GERAL ANUAL II (h/a)
15	ETEC PRESIDENTE VARGAS	3.198,0	2.378,5	5.576,5
26	ETEC PROF. ALFREDO DE B. SANTOS	738,0	1.101,0	1.839,0
44	ETEC PROF. MARCOS U. S. PENCHEL	1.328,0	1.878,5	3.206,5
48	ETEC CÔNEGO JOSÉ BENTO	490,0	1.241,5	1.731,5
68	ETEC JOÃO GOMES DE ARAÚJO	1.780,0	1.340,0	3.120,0
77	ETEC P. JOSÉ SANT'ANA DE CASTRO	3.525,0	2.253,5	5.778,5
82	ETEC MACHADO DE ASSIS	1.775,75	1.425,5	3.201,25
125	ETEC DR. GERALDO J. R. ALCKMIN	1.580,25	1.133,75	2.714,0
170	ETEC FERRAZ DE VASCONCELOS	1.221,25	1.169,5	2390,75
188	ETEC DE SÃO SEBASTIÃO	152,0	472,0	624,0
190	ETEC DE SUZANO	1.474,0	988,5	2462,5
195	ETEC DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS	714,0	249,5	963,5
210	ETEC DE POÁ	553,0	403,5	956,5
213	ETEC DE CARAGUATATUBA	45,5	666,0	711,5
219	ETEC DE SANTA ISABEL	932,5	426,0	1.358,5
240	ETEC PE. C. LEÔNICIO DA SILVA	510,0	685,0	1.195
249	ETEC DE ITAQUAQUECETUBA	529,5	473,0	1.002,5

Fonte: Elaborado por Maria Thereza Ferreira Cyrino.

Já na Tabela 3, a partir dos totais das aulas previstas e não dadas anualmente, calculamos o percentual das aulas não dadas de cada uma das unidades escolares, estabelecendo em que ordem se posicionam em relação às ETECs da regional.

Tabela 3. Índices Referentes às Aulas Não Dadas

COD	UNIDADE ESCOLAR	TGA I	TGA II	%	ORDEM
15	ETEC PRESIDENTE VARGAS	95.058,0	5.576,5	5,86	9 ^a
26	ETEC PROF. ALFREDO DE B. SANTOS	59.590,0	1.839,0	3,09	15 ^a
44	ETEC PROF. MARCOS U. S. PENCHEL	31.848,0	3.206,5	10,07	1 ^a
48	ETEC CÔNEGO JOSÉ BENTO	37.830,0	1.731,5	4,58	11 ^a
68	ETEC JOÃO GOMES DE ARAÚJO	68.818,0	3.120,0	4,53	13 ^a
77	ETEC P. JOSÉ SANT'ANA DE CASTRO	59.643,0	5.778,5	9,68	2 ^a
82	ETEC MACHADO DE ASSIS	41.962,5	3.201,25	7,63	3 ^a
125	ETEC DR. GERALDO J. R. ALCKMIN	45.514,5	2.714,0	5,96	7 ^a
170	ETEC FERRAZ DE VASCONCELOS	36.596,0	2.390,75	6,53	6 ^a
188	ETEC DE SÃO SEBASTIÃO	28.267,0	624,0	2,21	17 ^a
190	ETEC DE SUZANO	41.754,5	2.462,5	5,9	18 ^a
195	ETEC DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS	40.890,5	963,5	2,29	16 ^a
210	ETEC DE POÁ	21.000,0	956,5	4,55	12 ^a
213	ETEC DE CARAGUATATUBA	19.530,0	711,5	3,64	14 ^a
219	ETEC DE SANTA ISABEL	19.799,5	1.358,5	6,86	4 ^a
240	ETEC PE. C. LEÔNCIO DA SILVA	22.181,5	1.195,0	5,23	10 ^a
249	ETEC DE ITAQUAQUECETUBA	14.900,5	1.002,5	6,72	5 ^a

Fonte: Elaborado por Maria Thereza Ferreira Cyrino.

Legenda:

TGA I = Total Aulas Previstas + Total Aulas Previstas com Divisão de Turmas

TGA II = Total Aulas Não Dadas (Claro Docente+Absentéismo+Outros)

O objetivo desta amostra para os estudos sobre QVTD é que temos a hipótese de que existem vários fatores que relacionam essas faltas com a qualidade de vida do trabalho docente e, conseqüentemente, o absenteísmo docente. Determinadas as quatro escolas que constituem o objeto da pesquisa, observamos que os dados oficiais, coincidem com as hipóteses empiricamente levantadas pela supervisão.

Sendo assim, foi possível estabelecer as ETECs com os maiores índices de faltas docentes da regional, que foram selecionadas e classificadas de acordo com a Tabela 4, a seguir.

Tabela 4. Quatro Maiores Índices Referentes às Aulas Não Dadas

COD	Unidade Escolar	Localização	TGA I	TGA II	%
44	ETEC PROF. MARCOS U. S. PENCHEL	Cachoeira Paulista	31.848,0	3.206,5	10,07
77	ETEC P. JOSÉ SANT'ANA DE CASTRO	Cruzeiro	59.643,0	5.778,5	9,68
82	ETEC MACHADO DE ASSIS	Caçapava	41.962,5	3.201,2	7,63
219	ETEC DE SANTA ISABEL	Santa Izabel	14.900,5	1.002,5	6,72

Fonte: Elaborado por Maria Thereza Ferreira Cyrino.

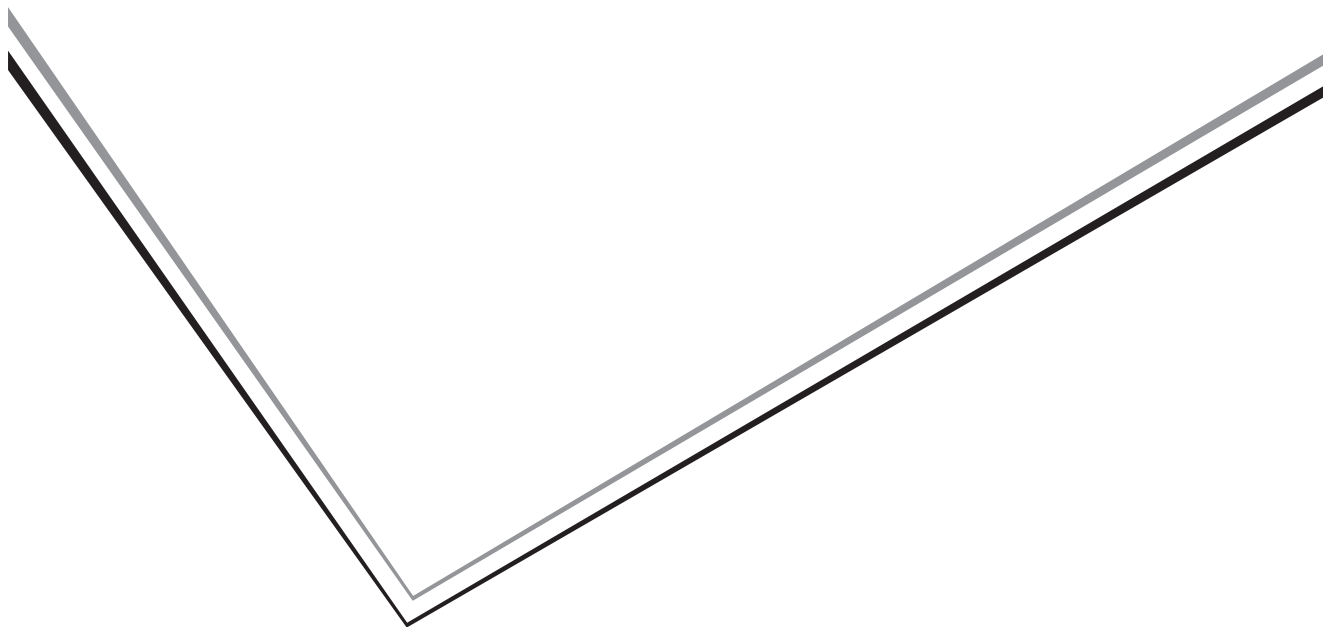
Diante da diversidade entre o número de alunos, de cursos e localização das unidades escolares, o estudo apresentou a análise do contexto em que cada ETEC está inserida. A partir do diagnóstico feito, algumas questões surgem: Qual é a perspectiva que os gestores das ETECs em questão têm do problema? Quais caminhos de ação podem ser traçados por uma associação entre Absenteísmo Docente, Qualidade de Vida no Trabalho Docente (QVTD) e Clima Organizacional? O perfil dos professores com alto grau de absenteísmo no Ensino Médio é o mesmo daqueles que lecionam no Ensino Técnico? Há uma relação entre absenteísmo docente e questões de saúde e adoecimento? O sistema de contratação relaciona-se ao alto nível de absenteísmo docente? Essas questões revelam complexidades do universo estudado e podem contribuir para um melhor entendimento do campo ainda pouco explorado da Vida no Trabalho Docente (QVTD).

REFERÊNCIAS

- ALTOÉ, A. **Impactos do absenteísmo e do presenteísmo no trabalho docente (2007)**. Disponível em: <http://www.progep.ufpa.br/docsDSQV/ABSENTEISMO_E_PRESENTEISMO.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2013.
- CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA “PAULA SOUZA”. **CETEC. Unidade do Ensino Médio e Técnico**. Disponível em: <<http://www.cpscetec.com.br>>. Acesso em: 17 jan. 2013.
- _____. **Diretrizes Gerais para Cumprimento dos Currículos dos Cursos de Ensino Médio e Educação Profissional**. 05 mar. 2012.
- _____. **Instrução CETEC 001/2010**. Expede instruções complementares à Portaria CEETEPS 467/2010 a fim de disciplinar a atribuição de aulas a docentes das ETECs do CEETEPS. São Paulo, 2010.
- DELCHIARO, E. C.. **Gestão escolar e absenteísmo docente**: diversos olhares e diversas práticas. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=161417>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- FREITAS, A. L. P. e SOUZA, R. G. B. (2009). Um modelo para avaliação da qualidade de vida no trabalho das universidades públicas. **Revista Eletrônica Sistemas & Gestão** 4(2), p. 144.

SEÇÃO 4

GESTÃO ESCOLAR E DESEMPENHO



A gestão educacional e caminhos possíveis para a melhoria do desempenho discente

Johnny Marcelo Hara*

A gestão educacional democrática, participativa e autônoma consiste em um dos pilares que fundamentam a educação pública brasileira. Seu estudo implica, em decorrência, na compreensão de elementos internos e externos à escola, de origens tão amplas quanto diversificadas.

* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; mestre em Educação pela UFJF.

Nesse sentido, pretende-se relacionar diretamente a gestão a outras dimensões educacionais, como o desempenho discente demanda, além de domínio metodológico e conceitual, a capacidade de estabelecer vínculos objetivos entre a influência exercida pela gestão e os resultados alcançados pelos alunos.

Inicialmente, demarca-se que, nesta obra, a gestão educacional abrange casos que compreendem, desde a gestão exercida pelas redes de ensino, de cunho mais programático e administrativo, até a gestão das unidades escolares. No âmbito das redes de ensino, trata-se do estudo das políticas e programas utilizados para instrumentalizar, de forma efetiva, a gestão educacional, de acordo com as particularidades específicas de cada rede. Em sede de gestão escolar, refere-se ao estudo da gestão pedagógica, política e administrativa desenvolvida nas escolas.

Estabelecida a delimitação dos aspectos da gestão a serem estudados, cumpre-se contextualizar, brevemente, as mudanças nas concepções de gestão e desempenho discente ocorridas, nas últimas décadas, na educação brasileira. Com efeito, as políticas públicas implementadas, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, são imprescindíveis para o entendimento do marco que sacramentou um processo de alterações na Educação, que já ocorria no país.

A defesa da gestão democrática deu-se, dentre outras estratégias, pela participação efetiva dos conselhos escolares. A legislação posterior à Constituição Federal de 1988 reiterou a ênfase na gestão democrática e na existência dos colegiados escolares. Encontramos referências ao trabalho conjunto, partilhado entre direção e Conselhos Escolares, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação, em constituições estaduais e, não raro, em leis orgânicas de municípios. Registramos também que tanto a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) quanto o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) têm desenvolvido ações no sentido de incentivar a existência do colegiado bem como de fortalecê-lo (BRASIL, 2006, p.07).

Na Carta de 1988, consolidaram-se, portanto, princípios e disposições que se aproximaram de reformas educacionais, acontecendo em diversos países. Desse modo, “alguns fatores que caracterizam essas reformas, como descentralização, autonomia, financiamento, currículo, avaliação, responsabilização (*accountability*), capacitação de professores e gestão podem ser aproximados das políticas implementadas no Brasil” (RIBEIRO, 2012).

Tais alterações, além de implicar em maior protagonismo à gestão educacional, indicam que a qualidade da educação e o aprendizado, mensurados, em certo grau, pelo desempenho dos estudantes passaram a ser exigidos como indicadores determinantes para o sucesso da gestão escolar. A autonomia conferida à gestão, então, também resultou na responsabilização imposta aos gestores, com a obrigação de propagar as políticas e programas estatais, diante das transformações necessárias. Nessa perspectiva, a autonomia

é um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90. Trata-se de dotar as escolas com os meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios quotidianos [...] A autonomia é [...] importante para a criação de uma identidade da escola, de um ethos específico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos actores e a elaboração de um projeto próprio (NÓVOA, 1998, p. 26).

Em consequência, o monitoramento do desempenho dos estudantes nas avaliações externas e a responsabilização decorrente alteram o cotidiano escolar, inculcando um modelo de gestão com foco nos resultados. Ressalva-se, quanto a esse modelo de gestão que, em que pese os desvios que uma visão com ênfase nos resultados pode causar no desenvolvimento de uma educação integral, essa discussão sobre eventuais distorções causadas pelo foco exacerbado nos resultados não será tratada nesta seção.

De fato, o que se procura, nos trabalhos elencados, é a busca por uma gestão escolar centrada na qualidade e que utiliza os resultados como mais um dos parâmetros para sua aferição. Assim, observa-se, nos textos, que há a preocupação unânime em não se mitigar as particularidades presentes na Educação, ou seja, em não reduzi-la a um sistema gerencial, empresarial, ou desvinculado das finalidades últimas da educação pública. Tais objetivos são dispostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 9394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1994, p. 01).

Em uníssono a tais objetivos, busca-se a adoção de padrões de qualidade, monitoramento e responsabilização capazes de contribuir com a multiplicidade de dimensões, especificidades e diversidade presentes em cada escola, com a

implementação de modelos dinâmicos de gestão educacional. Nesse sentido, a busca por qualidade na gestão poderia ser considerada como a busca por eficiência, ou a melhor forma de se utilizar os recursos disponíveis para atingir seus objetivos e metas, com equidade e sem olvidar o desenvolvimento amplo dos alunos.

De qualquer forma, a presença de instrumentos propícios para a responsabilização da escola, como a avaliação externa, não implica, necessariamente, no funcionamento dos mecanismos de responsabilização essenciais para a gestão educacional. Ressalta-se, nesse aspecto, que programas e políticas, quando transferidos de um país para outro, de um para outro estado e para cada diferente escola, devem encontrar condições semelhantes de implementação, bem como flexibilidade suficiente para adequação às especificidades encontradas. Nigel Brooke (2006) observa que, no Brasil, diferente do que ocorre em outros países tais como Inglaterra e EUA, observa-se maior unidade e combatividade dos profissionais da educação, que costumam ser mais resistentes a instrumentos que possam resultar em maior controle de suas atividades, como ocorre com a avaliação em larga escala e a responsabilização, a partir dos resultados dos estudantes.

Nessa perspectiva, justifica-se a incipiência das políticas de responsabilização, adotadas de forma explícita apenas em poucos estados brasileiros (BROOKE, 2006). A responsabilização limita-se, por conseguinte, na grande maioria dos casos, à busca de eficácia na implementação de políticas e programas de gestão em prol da melhoria na qualidade da educação.

O epíteto *escola eficaz* passa, então, a ser perseguido e propalado pelos gestores como um ideal a ser atingido pelas escolas. Nesse contexto, deve-se delimitar brevemente a tríade que envolve tal concepção: eficácia, eficiência e efetividade.

Entende-se, em sede de gestão, que, “no caso da Educação, a eficácia da administração preocupa-se essencialmente com a consecução dos objetivos intrinsecamente educacionais, estando, dessa forma, estreitamente vinculada aos aspectos pedagógicos das escolas” (FALCÃO FILHO *apud* SANDER, 1995, p. 46). Assim, o alcance de metas e padrões de resultados anteriormente estipulados seria uma medida de qualidade relacionada à eficácia, a ser exigida da gestão educacional.

A eficiência, conforme Chiavenato (1994, p. 67), “é a forma correta de se utilizarem os recursos disponíveis”. Desse modo, a eficiência de uma unidade escolar com recursos limitados, inserida em um contexto de vulnerabilidade refere-se à maneira

como essa escola lida com tais possibilidades. Da mesma forma, uma unidade escolar dotada de recursos mais amplos demonstra eficiência ao apresentar resultados que agreguem positivamente as condições favoráveis disponíveis. Evita-se, com tal posicionamento, comparar os resultados absolutos de realidades díspares quanto à disponibilidade de recursos. Importa, de forma mais pronunciada, a utilização eficiente dos recursos e não apenas a diversidade de recursos acessíveis, em cada situação.

Por fim, considerando a efetividade, a escola efetiva será aquela que “produzir as respostas ou soluções para os problemas politicamente identificados pelos participantes da comunidade” (FALCÃO FILHO *apud* SANDER, 1995, p. 48). A efetividade seria, por esse prisma, a capacidade de solucionar problemas e necessidades externos exigidos política e socialmente da escola. Nesse plano, as propostas, programas e políticas voltadas para a educação encontram, em sua implementação, as variadas dimensões da realidade escolar. A efetividade, nesse sentido, consiste na adequação das diretrizes e demandas exteriores ao ambiente escolar.

Assim, a escola constitui-se e organiza-se mediante esse embate entre as proposições políticas e seu contexto cotidiano e individual (MICHELS, 2006). Logo, os programas e políticas estudados e apresentados nos casos desta seção exercem o papel de meios encontrados pelos gestores, para a adoção de práticas mais preocupadas com os resultados, ao mesmo tempo que permitem às redes de ensino estabelecer e monitorar diretrizes para a gestão educacional. Nos dizeres de Bordignon e Gracindo (2006, p.147), “a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas”.

Os casos de gestão apresentados nesta seção, de maneira ampla, inserem-se no contexto delineado. O estudo apresentado no trabalho intitulado **Política de monitoramento e gestão por resultado: estudo de caso de uma escola de Pernambuco** motiva-se pela tentativa de compreender aspectos da Política de Monitoramento e Gestão por Resultados, da rede estadual de Pernambuco, que influem na atividade gestora. O objetivo do estudo é identificar, na gestão de uma unidade escolar, uma situação diferenciada, cujos resultados do desempenho discente são marcadamente distintos e mais elevados do que os de seus pares. As

particularidades e diferenciações observadas objetivamente no caso em estudo são, por conseguinte, esmiuçadas, com ênfase na gestão escolar desenvolvida.

Visto dessa maneira, a pesquisa realizada permite estudar dificuldades encontradas na adoção de novos programas de responsabilização, sem desconsiderar as características próprias do caso estudado. Por fim, ressalta-se, neste estudo, a tentativa de categorizar os dados empíricos obtidos, diferenciando procedimentos bem-sucedidos em conformidade com as determinações e as práticas adaptadas para adequação ao contexto específico da escola, cuja percepção permitiu maior fluidez e transparência entre a Secretaria de Educação e a unidade escolar.

O trabalho denominado **Os efeitos do Programa de Intervenção Pedagógica no desempenho dos alunos de anos iniciais em três escolas estaduais da SRE de Patrocínio - MG** busca, na perspectiva dos autores, identificar efeitos e correlações entre o PIP/ATC e os resultados alcançados pelos alunos, nas escolas estudadas. O referido programa estadual tem por objetivo principal colocar o aluno no centro de todas as ações desenvolvidas pela Secretaria Estadual e as escolas. Assim, os autores analisam práticas inseridas pelo PIP/ATC, na busca por relações entre os resultados dos estudantes e atuação gestora, após a implementação do programa.

O objetivo do caso de gestão denominado **A Escola Estadual José Américo Barbosa: apontamentos de seus resultados e gestão** consiste em apresentar e discutir ações de gestão, desenvolvidas nos últimos cinco anos, que podem, possivelmente, ter contribuído para que a unidade escolar pesquisada tenha se destacado, nos últimos cinco anos, na Regional de Janaúba, MG.

Para a realização desse intento, os autores apresentam a Superintendência Regional (SRE) estudada, seu contexto e suas particularidades, destacando a responsabilização adotada pela escola, na busca por qualidade educacional. Nota-se, neste estudo, uma preocupação em abarcar as diversas dimensões que envolvem a gestão escolar, com questionamentos que abrangem o trabalho conjunto da gestão escolar, o envolvimento dos alunos e pais, bem como o comprometimento dos professores.

No estudo denominado **Implementação do Programa de Recuperação Paralela e seus efeitos sobre desempenho dos alunos no contexto da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Rural Flor do Campo**, os autores apresentam uma escola, onde a coordenação e o monitoramento de um projeto de recuperação paralela em uma escola rural atingiram resultados significativos.

Tal projeto, desenvolvido pela rede municipal de ensino de Limeira – SP, confere à gestão escolar relevante atuação na coordenação, apreciação, condução e monitoramento da implementação do programa nas unidades escolares. O detalhamento das práticas, das atribuições e das decisões dos gestores da escola estudada delimita e contextualiza o caso de gestão.

O estudo intitulado **A ação gestora e a responsabilização em educação pública em uma escola do estado de Mato Grosso** aborda, também sob o viés da tríade eficácia, eficiência e efetividade, um caso de gestão marcante.

Trata-se de uma escola estadual que, na década de 1990, apresentava uma imagem marcadamente negativa e que adotou práticas definidas de responsabilização dos agentes educacionais. Observa-se, nessa escola, sucessiva evolução nos resultados dos alunos, além de maior comprometimento dos atores atuantes no ambiente escolar.

Culmina o estudo, nas práticas adotadas recentemente que possibilitaram à escola atingir o maior IDEB do estado, além de alcançar reconhecimento em relação às práticas de gestão adotadas, com prêmios de âmbito nacional. Os questionamentos indicados, no final do caso de gestão, assim como nos demais casos desta seção, permitem, ainda, um dimensionamento entre o estudo realizado e contextos semelhantes de ensino.

No último caso de gestão apresentado nesta seção **O Colégio Waldemiro Pitta: apontamentos de um modelo de gestão** explora-se, de maneira contundente, uma unidade escolar com um imbricado envolvimento entre a comunidade e os gestores, assim como as atribuições de cada qual junto à escola.

Nesse sentido, a unidade escolar estadual localiza-se em área rural do estado do Rio de Janeiro, afastada dos grandes centros e com recursos de pouca monta. Apesar dessas limitações, fora agraciada com um prêmio de gestão, em nível estadual, em que se ressaltou o envolvimento da comunidade para que se alcançassem resultados pronunciados, no desempenho dos alunos.

Os questionamentos lançados neste estudo pretendem responder acerca da sistematização replicável do modelo de gestão adotado, como também buscam estabelecer relações entre o caso pesquisado e as demais escolas rurais do estado do Rio de Janeiro.

Por meio dessa breve apresentação dos casos de gestão educacional e desempenho discente, que compõem esta seção, conclui-se pela inserção dos estudos nos relevantes aspectos sobre os temas apresentados. Com efeito, sem o olvido da devida contextualização, do rigor necessário ao desenvolvimento da pesquisa e do distanciamento necessário para casos apresentados por pesquisadores imersos em seu campo de estudos, ressalta-se a pertinência dos elementos apresentados. Casos de gestão que envolvam temas como a qualidade da educação, responsabilização, eficácia e seus sucedâneos, bem como a observação das múltiplas dimensões educacionais são indissociáveis, na atualidade, do estudo da gestão educacional brasileira.

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. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. Brasília, DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil/elaboração Luiz Fernandes Dourado** (Org.). 92 p. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 7. Brasília, 2006.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos**. ed. compacta, 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- FALCÃO FILHO, J.L.M: A qualidade na escola. **Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação** , v. 5, n. 6, p. 73-78, jul./set. 1997 .
- MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2010.
- NÓVOA, Antonio (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.
- RIBEIRO, Helena Cardoso. **Diretor de escola: novos desafios, novas funções?**/ Helena Cardoso Ribeiro. 2012.155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.
- SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

Política de monitoramento e gestão por resultado: estudo de caso de uma escola de Pernambuco

Cecília Maria Peçanha Esteves Patriota*

Tiago Rattes de Andrade**

José Alcides Figueiredo Santos***

A motivação para a realização do estudo em pauta foi a de compreender como iniciativas de uma política educacional, nesse caso, a Política de Monitoramento e gestão por Resultado, da rede estadual de Pernambuco, podem produzir mudanças na gestão escolar e incidir na melhoria educacional. O caso de gestão escolhido tem, portanto, a finalidade de identificar, na prática escolar de uma escola da rede estadual de Pernambuco, mais precisamente uma escola inserida na Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú, os elementos que constituíram a situação educacional diferenciada, que elevaram continuamente o desempenho dos alunos, representado através dos indicadores educacionais.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF, secretária executiva de gestão da rede, na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

** Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; mestre em Ciências Sociais (UFJF).

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

Tal escolha se deu pelo destaque que a regional vem ganhando pelos seus resultados nos últimos anos e pela inserção da pesquisadora Cecília Maria Peçanha Esteves Patriota na mesma, o que permitiu o levantamento de indícios, dados, fontes e questões de investigação relevantes para a execução desta pesquisa desenvolvida em parceria com Tiago Rattes de Andrade, assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF e o Professor Doutor José Alcides Figueiredo dos Santos, orientador da pesquisa.

Além dos dados documentais relativos à política e à bibliografia sobre o tema, foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada como forma de obter dados novos e mais profundos, capazes de apontar informações e preencher lacunas nos dados já obtidos e contar com a observação participante. Para isso, este texto encontra-se dividido em três seções: a primeira busca caracterizar a política estudada dentro de sua totalidade. A segunda faz uma imersão na regional, onde foi feito o estudo de caso e a terceira apresenta resultados preliminares da análise de dados, apontando questões importantes para o prosseguimento e aprofundamento da pesquisa. É possível, de antemão, afirmar que a política de monitoramento tem apontado, dentro da realidade escolar estudada, efeitos positivos na percepção dos atores envolvidos em relação aos bons resultados alcançados, o que nos coloca alguns debates e apontamentos importantes, a serem feitos ao longo deste texto.

Podemos afirmar que políticas de monitoramento e gestão na educação inserem-se no contexto de reformas educacionais iniciadas no período de redemocratização brasileira e nas transformações que a educação viveu, no Brasil e no mundo, ao longo das décadas de 1980 e 1990. A política em estudo insere-se nesse aspecto histórico, mas também no bojo de uma série de políticas implementadas pelo governo do estado de Pernambuco, visando à melhoria de indicadores educacionais, seja através das políticas de correção de fluxo, como também de ampliação da educação integral.

O Governo do Estado de Pernambuco criou, através da Lei nº 13.273, de 05 de Julho de 2007, a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco e, a partir daí, um Programa de Modernização da Gestão Pública, com foco em resultados, o qual se tornou paradigma para todos os seus órgãos e entidades. A Secretaria de Educação (SE-PE) passou, então, a implementar o próprio Programa de Modernização da Gestão, visando alcançar melhores resultados educacionais e

proporcionar uma educação de qualidade às crianças e jovens pernambucanos, de forma que passassem a ter atendidos seus direitos educacionais constitucionalmente estabelecidos. Nesse sentido, a SE-PE adotou como sua missão “assegurar, por meio de uma política de Estado, a educação pública de qualidade, focada em resultados, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno, pautada nos princípios de inclusão e cidadania” (PERNAMBUCO, 2012, p. 31).

Segundo os paradigmas que regem a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco e a gestão por resultados, os esforços devem constituir-se como um processo “*de mão dupla*”, em que, no caso, o Estado oferece as condições mínimas para viabilizar o processo ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo cobra resultados, pelo que devem ser definidas, para cada escola, metas para serem cumpridas, de forma que ocorra a evolução em relação a si mesma. Também fez parte da nova sistemática o incentivo aos profissionais, que vivem o dia-a-dia da escola (diretor, professores, coordenadores e funcionários), para trabalharem de forma mais entusiástica, com a instituição de uma política de incentivos para esses servidores públicos, através da Lei 13.486, de 2008. Foi lançado, como resultado desse processo, o Pacto Pela Educação, que pressupõe a participação da sociedade, inicialmente aproveitando as diversas sugestões apresentadas na ausculta dos seminários. O Pacto Pela Educação (PPE) torna-se uma política voltada para a qualidade da educação, com foco na melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes, para contribuir, dessa forma, para o avanço dos indicadores educacionais do Estado.

Dentre as diretrizes do PPE, estão: valorização dos professores; aperfeiçoamento dos padrões básicos de funcionamento das escolas; aperfeiçoamento do padrão da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem; incentivo aos municípios; modelo de organização e gestão das escolas; ampliação das escolas de referência; ampliação da oferta de educação profissional; melhorias na educação do campo, indígena e especial e consolidação da política de Responsabilização Educacional.

O processo de responsabilização pelos resultados tornou-se eixo central da política de modernização implementada em Pernambuco. Para a configuração de uma política de responsabilização, é necessária a existência de quatro condições no sistema de ensino: objetivos educacionais e metas claras por escolas (as metas são estabelecidas por escola, baseadas no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), processo composto pela proficiência dos estudantes em

Língua Portuguesa e Matemática, aferidos pelo SAEPE e pelas taxas de aprovação, medidas pelo censo escolar, que apura os índices anuais de aprovação, reprovação e abandono, de forma semelhante ao IDEB); sistema próprio de avaliação (o SAEPE, Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco, que foi inicialmente aplicado no ano 2000, com a finalidade de monitorar o padrão de qualidade do ensino e orientar decisões para melhoria nos desempenhos educacionais. Os testes do SAEPE têm como objetivo avaliar as competências e habilidades, nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, dos estudantes das redes estadual e municipal, na 2ª série/3ºano, 4ª série/5ºano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, inclusive para estudantes dos projetos de correção do fluxo escolar); sistema de incentivos para as escolas que alcançam as metas (o bônus foi estabelecido em Pernambuco como um incentivo financeiro para os profissionais de todas as escolas, que atingirem as metas propostas, cujo cálculo é baseado no nível de alcance da meta anual da escola) e sistema de monitoramento de indicadores de processo (um conjunto de atividades gerenciais focadas no desenvolvimento dos “processos-meio” (necessidades da escola relativas à infraestrutura e ao quadro de pessoal).

Do ponto de vista organizacional, o sistema de monitoramento foi composto por equipes técnicas locais, regionais e central e tendo o suporte de um sistema informatizado. O monitoramento teve como referência o nível de alcance de indicadores de processo pré-definidos, a serem mensurados em todas as unidades escolares, sendo então registrados resultados para os seguintes indicadores: (i) estudantes abaixo da média; (ii) absenteísmo docente; (iii) absenteísmo discente; (iv) aulas dadas x aulas previstas; (v) cumprimento dos conteúdos; (vi) participação da comunidade na escola e (vii) estudantes não alfabetizados.

A Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú, onde se localiza a escola objeto deste estudo de caso, está situada no sertão pernambucano e tem a abrangência de 17 municípios, com 45 escolas estaduais sob sua jurisdição. Tal gerência vem apresentando, nos últimos cinco anos, os melhores resultados do estado em todos os indicadores acompanhados, incluindo o IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco). Numa análise comparativa mais minuciosa nos resultados de todas as escolas dessa GRE, percebe-se que, apesar das escolas apresentarem uma evolução muito positiva de 2008 a 2012, a escola escolhida para este estudo de caso aparece sempre nos níveis mais altos de desempenho, nos últimos cinco anos de avaliação do IDEPE.

Para acompanhar a implementação da política estadual de responsabilização e modernização da gestão com foco em resultados, no âmbito da escola, foi escolhida para esta pesquisa uma escola estadual rural do sertão pernambucano, numa localidade considerada de difícil acesso, distrito do município de Quixaba. A escolha dessa unidade escolar para a pesquisa decorre dos resultados educacionais diferenciados no estado das escolas pertencentes à Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú, nos últimos anos, onde, especialmente, essa escola se destaca, entre as demais 44 escolas da mesma Regional. Para compreender a implementação da política de monitoramento e gestão por resultados na escola e Gerência Regional Sertão do Alto Pajeú, foram analisados os seis últimos Relatórios Anuais das ações da Regional. Esses relatórios evidenciaram já acontecer, anteriormente, a implantação da política, a prática de acompanhamento do trabalho pedagógico das escolas, de análise dos resultados bimestrais dos alunos, dos indicadores da escola e discussões em colegiados sobre as necessidades de intervenções, a partir desses resultados. Entende-se que a política de monitoramento e gestão por resultados foi compreendida e aceita com certa facilidade por seus profissionais que já faziam uso de práticas similares e, por esse motivo, a escola foi escolhida como caso a ser estudado e seus atores demonstram terem internalizado práticas de monitoramento do padrão de qualidade do ensino.

Escolhemos como primeiro foco de observação, as reuniões de monitoramento que acontecem bimestralmente, na Secretaria de Planejamento, com o Governador, Secretários de Educação e de Planejamento e gestores das GREs; na Regional, com gestores escolares e a reunião de monitoramento no espaço escolar com toda a comunidade escolar.

Pela observação realizada na reunião de avaliação do Pacto pela Educação, ocorrida em outubro de 2013, com a participação dos Secretários de Educação e Planejamento, de todos os gestores regionais e secretários executivos, na sede da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG), percebe-se nitidamente a internalização dessa prática de gestão, identificada nas intervenções de vários gestores regionais:

O monitoramento existe desde 2008, mas hoje está com mais foco, dando mais resultados. Em cima das necessidades que identificamos nas escolas estamos fazendo intervenções. A organização agora é outra, os diretores estão envolvidos, o aluno acredita e professores participam com mais compreensão

do processo sistemático de acompanhamento dos indicadores. Os estudantes entendem os resultados, eles se reconhecem nos resultados, que são a nossa radiografia. A gente está conseguindo chegar mais perto da escola e ficamos pensando: como vamos reverter a situação dos descritores que não estão sendo absorvidos pelos alunos? Aí passamos a planejar aulas para atendê-los, com todos os professores nas escolas. (GESTORA DA GRE 2, depoimento em reunião de monitoramento, 14/10/ 2013).

Sendo uma reunião de avaliação, os depoimentos e encaminhamentos estavam naturalmente direcionados à constatação dos avanços e vantagens da política, com discretos registros dos entraves, dificuldades e críticas ao processo.

Assim, situando o lado positivo, percebe-se que a prática de acompanhamento pedagógico dos indicadores está sendo incorporada pelos profissionais, com análise e propostas para solução de problemas, prática esta compreendida na fala de outra gestora regional, “Não concebo gestão pública hoje, sem análise de resultados” (GESTORA DA GRE 5, Reunião de monitoramento, 14/10/ 2013).

O monitoramento a partir do desempenho dos estudantes aproxima o setor administrativo das unidades escolares, “altera o modelo hierárquico de autoridade e institui uma nova forma de operar o sistema público de ensino, com decisões baseadas em informações seguras e confiáveis” (PERNAMBUCO, 2012, p.566). Isso permite intervenções em tempo hábil, saindo da simples constatação para a ação.

Com esse entendimento, o Secretário de Planejamento e Gestão que coordena, juntamente com o Secretário de Educação, a reunião de monitoramento do Pacto pela Educação, afirma:

Entender os números da escola, conhecer os dados é fundamental. ‘Sentimento’ é diferente de ‘dado’, de ‘número’. Hoje não se consegue imaginar viver sem as informações. Com o tempo conseguimos nos apropriar melhor dos números e criamos uma rede dentro da escola. É importante manter ativa essa rede de monitoramento (SECRETÁRIO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO, depoimento do na Reunião de monitoramento, em 14/10/2013).

As críticas mais percebidas nas falas dos participantes, durante a reunião, estavam relacionadas às dificuldades no processo de implementação da política. Entre os problemas relatados, os mais constantes estavam no nível da gestão da escola, como o perfil inadequado de alguns dirigentes escolares e a defesa de um projeto de avaliação direcionada a essa equipe.

É nítida a visão dos atores presentes na reunião de monitoramento, no sentido de priorização e responsabilização do segmento do gestor escolar, entendido como importante protagonista no processo de melhoria da qualidade da educação.

Diante da complexidade de fatores que envolvem a realidade escolar, as informações levantadas com relação aos resultados de desempenho nas avaliações externas não são suficientes para identificar a efetividade das práticas de gestão, especialmente as relacionadas ao gerenciamento dos processos educacionais e de avaliação de seus resultados, como também os mecanismos e estratégias usados para melhorar esses resultados.

Para isso, procuramos observar a realidade da escola e da GRE, como cada um dos sujeitos percebe, influencia e modifica seu espaço e as relações existentes. Torna-se importante levantar informações que nos permitam descrever e compreender como é feito o diagnóstico das situações educacionais, as propostas de superação das dificuldades encontradas no cotidiano da escola e o acompanhamento feito pela Regional de Educação.

Relatos da Gerência Regional e da equipe gestora da escola, durante as entrevistas, apontam a relação que estabelecem entre os resultados da escola e a política implementada de monitoramento que, segundo o gestor da escola, “foi muito positiva porque nos deu oportunidade de conhecer cada aluno, cada dificuldade, cada força e cada fraqueza da escola e das pessoas que estão fazendo parte dela” (NUNES, entrevista concedida em 16 /09/2013). Nessa mesma direção, a Educadora de Apoio, complementa:

a vantagem do monitoramento é a oportunidade de conhecer de perto tudo que a escola faz. Porque no momento que se tem um acompanhamento sistemático, um monitoramento, dá oportunidade de conhecer o que está acontecendo dentro da escola. Se não acontecesse, muitas coisas passariam despercebidas (EDUCADORA DE APOIO, entrevista concedida em 16/09/2013).

Usamos as entrevistas por se tratar de uma pesquisa qualitativa em que se deseja mapear as práticas de gestão usadas na unidade escolar e na Gerência Regional. Segundo Duarte (2004), as entrevistas “são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos...”(p.215) e “... se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador

fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade...”(p. 215).

As entrevistas, realizadas entre setembro e novembro de 2013, foram direcionadas aos gestores e técnicos da GRE e da escola para compreender o funcionamento dessas instituições, nas instâncias regional e escolar, suas estruturas formais, como percebem e implementam a política em foco, além das interações que se produzem no interior desses espaços.

A escola escolhida, que aqui chamaremos de “A”, situa-se na zona rural do Sertão de Pernambuco, atende 757 estudantes, sendo 221 dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 326 dos anos finais e 210 do Ensino Médio, na sua maioria filhos de agricultores e funcionários públicos (SIEPE, 2013). Conta com boa estrutura física e ambientes adequados, são 10 salas de aula, secretaria, diretoria, sala dos professores, biblioteca, laboratório de informática, arquivo, almoxarifado, quadra poliesportiva, refeitório, espaços administrativos, cozinha e um depósito de merenda, todos muito bem cuidados, com o apoio da comunidade escolar.

O trabalho pedagógico é realizado por 37 professores, sendo 21 efetivos e 16 temporários, orientados por duas educadoras de apoio, duas técnicas educacionais, supervisionado e apoiado pela gestora adjunta, que acompanham e orientam os docentes com formações em serviço e organizando momentos coletivos de planejamento. A escola tem o hábito de registrar todas as reuniões em atas, em que observamos que os assuntos tratados, decisões e encaminhamentos ficam registrados, inclusive com assinatura de todos os participantes. Essas atas são organizadas em um livro de registro de reuniões e permitem perceber que os resultados das diversas avaliações externas são socializados pela equipe gestora com toda a comunidade escolar (pais, estudantes, professores, funcionários), assim como também divulgados através de *banners* e murais espalhados por toda a escola.

O diretor da escola está em seu terceiro mandato. Tem formação inicial em Biologia, com pós-graduação em Gestão escolar. É efetivo há 20 anos, na rede estadual, estando, nos últimos 15 anos, na função de diretor da mesma escola. Segundo o próprio diretor, os resultados da escola podem ser explicados por

uma série de fatores interligados que fazem elevar a qualidade do ensino e trazem os bons resultados que a escola vem desenvolvendo ao longo dos anos. O compromisso e o trabalho coletivo de todos da escola, a presença

e participação dos pais e, sobretudo, a importância que damos à dimensão pedagógica (NUNES IVAN, entrevista concedida para o site da Secretaria de Educação, 2012).

A declaração do diretor sugere que a gestão da escola valoriza o trabalho colaborativo e entende que uma equipe engajada de funcionários, professores e pais influenciam na qualidade do ensino. Os resultados dos alunos são acompanhados sistematicamente, a partir de um conjunto de indicadores, registrado no sistema informatizado, implementado em todas as escolas estaduais - SIEPE e analisado pelo coletivo da escola com a finalidade de fazer intervenções necessárias.

Os indícios de uma gestão comprometida com os resultados, com grande preocupação e foco nas questões relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, motivaram a investigação e análise dos reais efeitos do compartilhamento da gestão no desenvolvimento e nos resultados das escolas.

Sabe-se que questões administrativas, de naturezas diversas, podem sobrecarregar os gestores. Temos indícios, obtidos através de depoimentos da equipe da GRE e do gestor escolar, nos momentos de entrevistas, citados anteriormente, que na escola prevalece a visão de que esse trabalho não é apenas da equipe pedagógica. O gestor sente-se responsável pelas atividades de coordenação, sendo capaz de acompanhar e discutir estratégias de ensino. Segundo o gestor, Ivan Nunes, em entrevista concedida ao Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), por ocasião da divulgação do resultado do Prêmio Gestão Escolar em 2012, afirma:

Priorizo as questões pedagógicas, porque sei que todo aluno é capaz de aprender. Em nossa escola conseguimos fazer com que cada um se sinta responsável pela aprendizagem de todos os estudantes. [...] Todas as ações de gerenciamento administrativo e financeiro estão direcionadas para garantir a melhor aula possível, para equipá-la com condições e instrumentos que tornem as aulas mais dinâmicas e motivadoras (NUNES, entrevista concedida ao Consed, 2012).

Pelos dados coletados nos documentos escolares e entrevistas, podemos dizer que a escola apresenta bons resultados educacionais e sua equipe gestora demonstra determinação e firmeza quando prioriza acompanhar a relação de ensino e aprendizagem. É a dimensão pedagógica a razão pela qual existem as escolas, o que justifica que as demais estejam a seu serviço. É ela que move e sustenta a escola. O

trabalho coletivo foi indicado por seus profissionais como a principal estratégia para o acompanhamento das ações pedagógicas.

Através das entrevistas, feitas na primeira fase da pesquisa, todos os profissionais ouvidos (gestor e educador de apoio da escola e gestora e técnico em gestão da GRE) associam os resultados positivos da escola, nas avaliações externas e nos demais indicadores, ao acompanhamento e orientação da equipe pedagógica da escola e ao foco que todos têm com as questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Conforme o Gestor Escolar destaca sobre a gestão escolar

é um leque enorme de funções e de atribuições, mas como temos um foco muito grande no sucesso e resultado do aluno, eu acho que a função pedagógica mesmo é a mais importante, apesar de que não andar só. Mas o pedagógico é o foco mesmo...(GESTOR ESCOLAR, entrevista concedida em 16/09/2013).

Os dados apontam também como fatores, que têm contribuído para esse resultado, o comprometimento dos professores, o estabelecimento e acompanhamento de metas anuais e o trabalho coletivo com forte interação do corpo docente. A equipe pedagógica da escola e da Gerência Regional concorda com a necessidade do planejamento baseado no monitoramento bimestral. Reforça, ainda, a importância das reuniões pedagógicas e a socialização de todas as ações com a família e o seu envolvimento, para o bom desempenho dos estudantes.

Temos indícios, apontados nesta pesquisa, de que a política de monitoramento está atingindo os objetivos propostos, com evidências de um sistemático controle por parte da Secretaria de Educação, das Gerências Regionais e escolas com relação aos resultados de cada unidade escolar e de seus estudantes, através do acompanhamento dos indicadores de processo e de resultado, realizado pelos gestores, técnicos e professores. Além disso, o planejamento de intervenções para cada situação desfavorável encontrada, o trabalho coletivo e compartilhamento de responsabilidades com toda a comunidade escolar, percebidos nesta pesquisa, nos apontam um contexto facilitador e positivo na implementação da proposta. Apesar dos indícios positivos com relação à implementação da política nesse caso de gestão, sabemos que todo o processo está sujeito à resistência, movida por diversidade de interesses e de interpretações. Quando a política sai do contexto da formulação para o da implementação, sofre diversas transformações em contato

com a realidade, de acordo com a cultura e a história de cada localidade na qual a política vai ser executada. Segundo Mainardes (2006),

O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena(contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”(MAINARDES, 2006, p.51-53).

Em perspectiva similar, Condé afirma que “na prática, quem ‘faz’ a política são os implementadores ” (2010, p.15). Dessa forma, compreende-se que é na escola que as políticas públicas podem e são recriadas e que são naturais as dificuldades e diferenças na relação entre a política pensada e a executada nesse ambiente. A percepção de algumas, ainda tímidas, críticas e dificuldades com relação à proposta merecem aprofundamento e reflexão sobre a necessidade de possíveis ajustes na política pública.

O estudo de caso aqui apresentado, no entendimento dos pesquisadores, abre espaço para apontar não somente as dificuldades, mas também os procedimentos exemplares na implementação da política de monitoramento, além de destacar as características locais próprias, na “recriação” da proposta inicial, que fizeram desse caso um objeto de estudo. Um desafio colocado, portanto, é analisar esses procedimentos com um apoio mais amplo de estudos acadêmicos e dados empíricos, procurando perceber se a efetividade do sistema de monitoramento das escolas estaduais proporcionou a concretização de mudanças nas relações da Secretaria de Educação, Gerências Regionais e escolas, fazendo-as mais ativas e transparentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1450/anuario-brasileiro-da-educacao-basica>>. Acesso em: 09 abr. 2013.

_____. **Conselhos escolares**: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2013.

_____. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**/ Ministério da Educação – MEC. Brasília, 2006.

_____. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**/ Guia de Programas. Ministério da Educação – MEC. Brasília, 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

_____. **Regulamento Operacional do Programa PNAGE**. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2013.

CONDÉ, Eduardo. Abrindo a caixa: elementos para compreender a análise das políticas. **Pesquisa e debate em educação**. Juiz de Fora: PPGP/CAEd/UFJF, 2012.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n.24, p.213-225, 2004.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 39.336**, de 25 de abril de 2013.

_____. **Lei complementar 141**, de 03 de setembro de 2009.

_____. Secretaria de Educação. **Estatutos do Conselho Escolar e do Grêmio Estudantil**. Disponível em: <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

_____. _____. **Instrução Normativa nº 12/2008**.

..... . **Lei nº 13.486** de 1º de julho de 2008.

..... . **Pacto pela Educação/Todos por Pernambuco**. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br>>. Acesso em: 16 set. 2013.

..... . **Projeto Político Pedagógico**. Disponível em: <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

..... . **Regimento Escolar**. Disponível em: <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

..... . **Relatório do Prêmio Gestão Escolar**.

..... . SAEPE- **Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco**. Disponível em: <<http://www.saepe.CAEduff.net/saepe-inst/>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

..... . **Termo de Compromisso**. Cláusula Primeira. 2013.

Reflexões sobre a supervisão escolar: uma análise das estratégias de supervisão do Programa Ensino Médio Inovador Jovem de Futuro

Érica Henriques Machado*
Priscila Fernandes Sant'Anna**
Lourival Batista de Oliveira Júnior***

O caso de gestão que se apresenta foi desenvolvido por Érica Henriques Machado, com a parceria da Assistente de Orientação Priscila Fernandes Sant'Anna, sob a orientação do Doutor Lourival Batista de Oliveira Júnior. Este artigo é baseado na pesquisa de dissertação de Érica, cujo objetivo é analisar as práticas de supervisão desenvolvidas no Projeto Jovem de Futuro, elaborado pelo Instituto Unibanco, visando ao aprimoramento e à disseminação das melhores práticas de supervisão no Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF), também elaborado pelo Instituto Unibanco em parceria com as secretarias estaduais de cinco estados brasileiros.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; membro do Instituto Unibanco, com atuação na produção de material didático.

** Assistente de orientação do PPGP; mestre em Linguística pela UFJF.

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; professor da Faculdade de Economia da UFJF; mestre em Educação pela UFJF; doutor em Administração pela PPGA/UFLA.

O Instituto Unibanco é uma organização social, privada, sem fins lucrativos, mantido por um fundo patrimonial próprio, que se encontra sediado no município de São Paulo (INSTITUTO UNIBANCO, 2011a). A instituição pretende contribuir para o desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio, em escolas públicas, concebendo, validando e disseminando novas tecnologias ou metodologias, que melhorem a qualidade e efetividade das políticas públicas (INSTITUTO UNIBANCO, 2013f).

Durante seus primeiros vinte anos de existência, 1982 a 2002, o Instituto se dedicou a apoiar projetos de organizações sociais, em diferentes áreas. Em 2002, visando obter um impacto social maior, voltou-se especificamente para a educação. Decidiu focar seus esforços no Ensino Médio público, escolha que é justificada pela importância dessa etapa de escolaridade para o desenvolvimento do país. Portanto, há mais de dez anos, o IU atua no Ensino Médio público, visando contribuir para sua melhoria.

Nesse contexto, foi criado o Jovem de Futuro (JF), um projeto do Instituto Unibanco (IU) para melhorar a qualidade do Ensino Médio público brasileiro. Sua proposta está baseada na gestão escolar participativa, técnica e transformadora, com foco na melhoria dos resultados educacionais da escola.

O JF acontece, desde 2007, ano em que o IU firmou parceria com algumas Secretarias de Educação Estaduais para sua concretização. A partir de 2008, o Projeto adotou a estratégia de avaliação de impacto experimental, longitudinal e externa, na qual se comprovou um impacto significativo em relação ao desempenho dos estudantes.

Em 2010, o Ministério da Educação (MEC) reconheceu o Jovem de Futuro como tecnologia educacional, a partir dos resultados de sua avaliação de impacto. Em 2011, o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação firmaram uma parceria para união do Projeto com a política federal Ensino Médio Inovador, dando origem ao Programa Ensino Médio Inovador Jovem de Futuro - ProEMI/JF.

Ainda em 2011, cinco estados brasileiros aderiram ao novo Programa: Goiás, Mato Grosso do Sul, Ceará, Pará e Piauí. Nesses estados, a parceria prevê a universalização do ProEMI/JF para todas as escolas do Ensino Médio (EM) até 2016.

O Jovem de Futuro é desenvolvido em duas modalidades, Validação e Disseminação. A modalidade Validação teve como objetivo inicial testar o projeto em um universo

restrito de escolas públicas e promover os ajustes necessários para sua disseminação no futuro (INSTITUTO UNIBANCO, 2013b).

Em termos de histórico, no momento de validação, a partir de 2007, o Instituto Unibanco firmou parceria com algumas Secretarias de Educação Estaduais para realização do Jovem de Futuro. De acordo com as parcerias, caberia às Secretarias indicarem as escolas que seriam atendidas pelo Projeto. Ao IU caberia todo o acompanhamento do Projeto, monitoramento este que seria realizado por coordenadores e supervisores.

Em 2007, o Projeto foi implantado em três escolas de São Paulo. Em 2008, foi expandido para duas regiões metropolitanas: a de Belo Horizonte, (MG) em mais 20 escolas, e a de Porto Alegre (RS) em 25 escolas. Em 2010, uma nova expansão ocorreu em 21 escolas da região metropolitana de São Paulo (SP), 20 escolas do Vale do Paraíba (SP) e 15 escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro (RJ) (INSTITUTO UNIBANCO, 2011a).

Desde 2008, o Projeto adotou a estratégia de avaliação de impacto experimental, longitudinal e externa. Essa avaliação foi realizada pelo pesquisador Ricardo Paes de Barros e o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS (INSTITUTO UNIBANCO, 2011a). Na avaliação, comprovou-se um impacto positivo e significativo do Projeto em relação ao desempenho dos estudantes. Na grande Porto Alegre, por exemplo, os estudantes das escolas de intervenção, apresentaram um resultado 50% maior nas médias de proficiência das avaliações externas em Língua Portuguesa e Matemática, se comparada, ao desempenho dos estudantes das escolas de controle.

Nas escolas da Validação, a coordenação, a supervisão e o financiamento são do Instituto Unibanco (INSTITUTO UNIBANCO, 2011a). Essa centralização parece trazer alguns benefícios, como, por exemplo, a dedicação exclusiva da equipe ao Projeto e os recursos disponíveis para realização do acompanhamento das escolas.

De 2007 a 2013, foram atendidas 199 escolas estaduais nesta modalidade, sendo: 82 de SP, 27 do RJ, 42 do RS e 43 de MG.

O Projeto tem duração de três anos, o mesmo tempo de duração do Ensino Médio. Sua principal premissa é que a gestão escolar eficiente tem impactos significativos na qualidade da educação. Assim, sua proposta consiste em fortalecer a qualidade

e o foco da gestão escolar pública, na melhoria dos resultados do ensino. Segundo o Instituto Unibanco, esta gestão de qualidade se concretiza na articulação das dimensões Político Pedagógica, Administrativa e Democrático-Participativa (INSTITUTO UNIBANCO, 2013b).

Nesse momento da validação, o IU oferece às escolas que aderem ao Jovem de Futuro, apoio técnico e financeiro. No tocante ao apoio financeiro, as escolas participantes recebem a quantia de R\$100,00 (cem reais) por aluno do Ensino Médio, por ano, para a implantação e desenvolvimento do Plano de Ação anual. Os recursos devem ser aplicados nos três eixos do Projeto, conforme a seguinte divisão de recursos: 40% no eixo gestão/infraestrutura, 30% no eixo professores e 30% no eixo alunos (INSTITUTO UNIBANCO, 2011b).

Em relação ao apoio técnico oferecido às escolas, ele é composto de algumas estratégias. São elas: Plano de Ação, Formação em Gestão Escolar para Resultados, Metodologias e Plataforma Jovem de Futuro e Supervisão técnica.

No que se refere à Supervisão, a proposta é que cada supervisor atenda, no máximo, dez escolas e tenha dedicação exclusiva para essa função. De acordo com o Manual de Supervisão do ProEMI/JF, o IU entende a supervisão como o acompanhamento, baseado no contato ativo e permanente com a execução do programa, objetivando identificar, analisar e avaliar as situações favoráveis e desfavoráveis, prestando assessoria à escola para correção de rotas e planos, através do diálogo, da orientação e motivação, tendo como foco permanente a construção da autonomia da escola e o alcance de resultados pedagógicos (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a, p. 2).

Esta função tem um caráter proeminentemente pedagógico, pois embora seja capaz de apresentar soluções concretas diante das dificuldades vivenciadas pelas escolas, se propõe a auxiliar os gestores na construção de soluções, promovendo suas capacidades e autonomias (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a). Assim:

pensamos a supervisão com um papel fundamental junto à escola no enfrentamento de seus desafios. Seu papel deve ser o de oferecer assessoria pedagógica diferenciada, presente e contínua, e não estar restrito a um processo administrativo ou de fiscalização. [...] O papel da supervisão, executada por profissionais da educação nos estados participantes do ProEMI/Jovem de Futuro é estratégico, fundamental ao sucesso do programa. Durante o acompanhamento, a supervisão estimula o aprimoramento de

processos internos da escola, fomentando o diálogo, com foco na melhoria de aprendizagem dos alunos (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a, p.1 e 2).

Diante de seu caráter estratégico, o Programa propõe a realização de um planejamento coletivo da ação supervisora, num processo compartilhado entre o grupo de supervisores e o Coordenador do ProEMI/JF no estado. Deste, resultará um Plano de Trabalho do Supervisor, que deve ser alimentado por reuniões periódicas com este grupo, e também atualizado sistematicamente, a partir da interlocução com as escolas (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a).

A atuação do supervisor é voltada para a efetivação do Plano de Ação da escola e o desenvolvimento de uma gestão escolar democrática, participativa, eficiente e voltada para o sucesso escolar. Assim, de certa forma, o Plano de Ação é um instrumento norteador de seu trabalho, ou seja, serão as ações previstas no plano a base de suas discussões com a escola.

A atuação desse profissional deve ser diferenciada conforme a fase do Programa: planejamento, execução, monitoramento e avaliação, de acordo com a descrição constante no Manual de Supervisão do ProEMI/JF (versão preliminar 2013). As linhas gerais de sua atuação serão apresentadas a seguir, fase a fase.

Durante o Planejamento, o supervisor deve auxiliar a escola na elaboração de seu Plano de Ação. Com essa finalidade, supervisores e gestores escolares recebem uma formação do Programa. Cabe ao supervisor dar continuidade ao processo formativo junto aos gestores, esclarecendo as dúvidas e estimulando a realização de um planejamento participativo na escola, que culmine na elaboração do Plano de Ação (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a).

Ainda na fase do Planejamento, cabe ao supervisor a análise das ações propostas nos Planos de Ação das escolas sob sua supervisão. Ele deve verificar a descrição, consistência e coerência das ações propostas, comparando-as com o diagnóstico da escola. Também deve estar atento à observância das normas estabelecidas, seja na divisão de recursos entre os eixos, seja em outras especificidades do Programa. Ao identificar inconsistências, deve orientar as escolas sobre como proceder para solucioná-las. O último passo dessa etapa é a aprovação do Plano na Plataforma Jovem de Futuro (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a).

Durante a execução, cabe ao supervisor o acompanhamento das ações previstas. Segundo o Manual de Supervisão:

su função, nesse caso, é ajudar o Grupo Gestor a implementar o ProEMI/JF, acompanhando e orientando essa execução. E, seus grandes parceiros nessa tarefa são os Grupos Gestores de cada escola. A eles cabe especificamente, coordenar as atividades de acompanhamento do Plano de Ação. Daí a importância de planejarem conjuntamente esse acompanhamento, criando rotinas de análise e sistematização da execução com todas as escolas sob sua supervisão (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a, p.16).

O acompanhamento da execução pode ocorrer de diferentes maneiras: visitas técnicas, reuniões com grupos de escolas e via Plataforma Jovem de Futuro. Cada uma dessas corresponde a uma estratégia de supervisão diferenciada, conforme será evidenciado a seguir.

Nas visitas técnicas, o supervisor poderá atender demandas específicas de cada escola e identificar os problemas e/ou obstáculos à execução do Plano. Para isso, deve auxiliar a escola a pensar em alternativas para solucionar os problemas identificados. Essa intervenção em tempo hábil impedirá que os obstáculos comprometam o alcance dos resultados esperados.

Percebe-se que a visita técnica constitui-se uma estratégia de atendimento a demandas individuais das escolas e uma oportunidade de articulação/comunicação com diferentes públicos, visando o envolvimento e mobilização dos principais atores na execução do Plano.

Outro formato de acompanhamento previsto é a Reunião com o Grupo de Escolas. Nesta, estão presentes representantes do grupo de escolas de cada supervisor. De acordo com o Manual de Supervisão, essa reunião pode contemplar os seguintes aspectos:

Troca de experiências: apresentação de experiências exitosas e ou lições aprendidas; valorização e disseminação de boas práticas relativas a estratégias educacionais e recursos didáticos; apresentação de painéis e portfólios das experiências bem sucedidas.

Orientações e Informações sobre o ProEMI/JF: temas específicos, por exemplo: planejamento, utilização de recursos financeiros etc.; Utilização da plataforma virtual.

Formações: a partir das formações GEpR é possível destacar um tema para aprofundamento e discussão com as escolas. Exemplos sugeridos: uso

pedagógico da avaliação em larga escala, gestão participativa etc. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a, p. 9).

É possível perceber que essa reunião é utilizada como estratégia de ampliação do olhar dos participantes sobre o Projeto. Isso é obtido por meio da troca de experiências direcionada pelo supervisor. Por meio dela, os participantes têm a oportunidade de refletir sobre sua prática, aprofundar a análise de seus avanços e dificuldades e discutir diferentes estratégias para solucionar problemas comuns.

Nesse sentido, é possível perceber que o modelo de supervisão oferecido na fase de validação do JF se mostra um fator proeminente para o seu sucesso e consequente melhoria da educação.

A segunda modalidade em que o Projeto Jovem de Futuro é desenvolvido é a Disseminação, também chamada de Transferência. Ela ocorre por meio do Programa Ensino Médio Inovador Jovem de Futuro, fruto da parceria do IU com o MEC e cinco Secretarias Estaduais de Educação.

De acordo com a publicação “Ensino Médio Inovador e Jovem de Futuro” do Instituto Unibanco (2013b), o JF acredita que uma educação pública de qualidade deve garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos jovens na escola. Para as escolas participantes da fase de Disseminação do Projeto, por meio do ProEMI/JF, o apoio financeiro é garantido pelos recursos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) e repassado para as escolas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), segundo regras próprias. Nesse sentido, cabe esclarecer que o MEC é o financiador de seu programa federal, o ProEMI. O ProEMI/JF, por sua vez, faz parte do mesmo programa federal, porém com o diferencial do método de trabalho do Jovem de Futuro. Assim, o diferencial desse Projeto agregado à política pública ProEMI é o apoio técnico que o Instituto Unibanco oferece aos parceiros.

Na fase de disseminação do JF, o Projeto é, então, incorporado a uma política pública federal. O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) é uma política pública federal, proposta pelo Ministério da Educação (MEC), que é executada, no âmbito estadual, pelas Secretarias de Educação e suas respectivas escolas. Ele foi criado em 2009 pelo MEC, visando oferecer o acesso e a permanência dos jovens a um Ensino Médio público de qualidade (MEC, 2009).

De acordo com o Documento Orientador do ProEMI, sua principal proposta é promover o redesenho curricular do Ensino Médio, de forma a contemplar as exigências da sociedade atual e as expectativas e necessidades dos jovens que frequentam esse nível de escolaridade. Dessa forma, propõe uma dinamização do currículo, uma diversidade de práticas pedagógicas e uma ampliação da carga horária dos estudantes na escola (MEC, 2013).

Para viabilizar suas ações, o Programa prevê a disponibilização de apoio técnico e financeiro às escolas participantes. O apoio técnico é disponibilizado às escolas pelas Secretarias de Educação Estaduais, em forma de supervisão técnica. Os recursos financeiros, por sua vez, advêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que são repassados às escolas, por intermédio do Programa Dinheiro Direto na escola (MEC, 2013).

Os resultados da avaliação de impacto do Projeto Jovem de Futuro, nas escolas da Validação em RS e MG¹, habilitaram o JF a ser reconhecido, em 2010, como tecnologia educacional do MEC. Em 2011, o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação firmaram uma parceria para união do Projeto com a política federal Ensino Médio Inovador, dando origem ao Programa Ensino Médio Inovador Jovem de Futuro - ProEMI/JF.

De acordo com a apresentação padrão do Programa (2013c), a parceria prevê a universalização do ProEMI/JF para todas as escolas do EM até 2016. De 2012 a 2018, serão atendidas pelo Programa: 610 escolas no Ceará, 445 no Piauí, 561 escolas no Pará, 603 escolas em Goiás e 301 escolas no Mato Grosso do Sul. Totalizando, 2.520 escolas do país.

Estarão envolvidos no acompanhamento da execução do Programa, de 2012 a 2018, como funcionários das Secretarias Estaduais da Educação destacados para essa atuação: 112 superintendentes e articuladores no Ceará, 47 supervisores no Piauí, 65 supervisores no Pará, 91 supervisores e coordenadores de E.M. em Goiás e 27 supervisores no Mato Grosso do Sul.

No início de 2013, o Instituto Unibanco decidiu realizar uma pesquisa junto aos supervisores do ProEMI/JF. O objetivo era conhecer as especificidades de cada um, de modo a desenvolver estratégias eficientes que contribuíssem para

1 Os resultados da avaliação de impacto de RS e MG foram obtidos em 2010. Os de SP e RJ somente em 2013.

uma atuação mais efetiva nos estados participantes do Programa (INSTITUTO UNIBANCO, 2013d).

A pesquisa em questão traz informações relevantes para conhecimento da realidade da implementação da supervisão do ProEMI/JF. Dessa forma, alguns pontos dela serão utilizados como insumos para discussão do caso de gestão identificado no presente trabalho.

A pesquisa realizada pelo IU utilizou-se de um questionário para ser respondido pelos supervisores das Secretarias de Educação dos cinco estados do ProEMI/JF. Esse foi aplicado ao término da Formação em Gestão Escolar para Resultados dirigida aos supervisores, realizada em março de 2014. A partir dos resultados obtidos nos questionários, um Relatório foi elaborado (INSTITUTO UNIBANCO, 2013d).

Responderam ao questionário 163 supervisores presentes na Formação, sendo: 40 do Ceará (24% do total), 32 de Goiás (20%), 20 do Mato Grosso do Sul (12%), 39 do Pará (24%) e 32 do Piauí (20%).

Dentre os quesitos investigados no Relatório, são abordados alguns, que interessam ao caso de gestão investigado, por revelar a condição e situação da implementação da metodologia de supervisão do ProEMI/JF. Os quesitos são: escolaridade, capacitação profissional na área gestão escolar, grau de exclusividade para dedicação ao ProEMI/JF, quantidade de escolas acompanhadas e visitadas até a ocasião, e a percepção dos supervisores sobre o programa.

No tocante à formação inicial dos supervisores, o Relatório aponta que todos os pesquisados possuem formação superior. A maior parte deles em Pedagogia (51 dos 163 supervisores respondentes ou 31%). O segundo curso superior mais frequente é o de Letras e o terceiro, o de Ciências Biológicas (INSTITUTO UNIBANCO, 2013d).

Também no que se refere à escolaridade, foi possível descobrir que 91% dos supervisores possuem uma pós-graduação, em geral uma especialização na área de educação (INSTITUTO UNIBANCO, 2013d).

No tocante à capacitação profissional, foi perguntado aos supervisores se realizaram algum curso de gestão escolar, num período anterior ao de atuação no ProEMI/JF. O percentual dos que apresentaram tal qualificação, por ordem crescente, foi de: 77,5% no Ceará, 65,5% no Piauí, 51,3% no Pará, 50,0% no Mato Grosso do

Sul e 46,7% em Goiás; o que equivale a uma média de 60% nos cinco estados (INSTITUTO UNIBANCO, 2013d).

Por meio dessas informações iniciais, escolaridade e capacitação profissional dos supervisores para exercício da função, observa-se que não há discrepância em relação aos supervisores da Validação do Jovem de Futuro.

Outra questão investigada no questionário é a dedicação exclusiva ao ProEMI/JF. Segundo o Relatório, a dedicação exclusiva ocorre para: 100% dos supervisores do Mato Grosso do Sul, 59,4% do Piauí, 54,8% de Goiás, 21,1% do Ceará e 5,1% do Pará. A média de supervisores que não são exclusivos para o Programa é de 59%, sendo que há diferenças significativas de um estado para outro. De acordo com o Relatório, “dentre as atividades extras exercidas pelos supervisores, as mais recorrentes são supervisionar outros projetos de educação e realizar atividades de outros cargos dentro da Secretaria de Educação a qual ele está vinculado” (INSTITUTO UNIBANCO, 2013d, p. 11). Este ponto é um ponto que se diferencia da condição de trabalho vivenciada pelos supervisores da Validação: todos são exclusivos para atuação no Projeto.

No que diz respeito à quantidade de escolas acompanhadas por supervisor, o Relatório revela que, em média, cada profissional acompanha oito escolas. Entretanto também existem diferenças significativas entre os estados. O destaque nesse sentido vai para o estado do Pará, no qual um supervisor chega a ser responsável pelo acompanhamento de até 19 escolas, o que contraria a recomendação do Jovem de Futuro quanto à supervisão de 10 escolas por supervisor (INSTITUTO UNIBANCO, 2013d).

Em relação às visitas técnicas periódicas, o relatório demonstra que 11% das escolas do ciclo um (que entraram no Programa efetivamente em 2012) não receberam visitas do supervisor. Também, nesse caso, as diferenças estaduais são muito significativas. No Mato Grosso do Sul e no Piauí, todas as escolas do ciclo um foram visitadas. Nos outros estados, as escolas não visitadas são: 26% no Pará, 15% no Ceará e 9% em Goiás (INSTITUTO UNIBANCO, 2013d). Os principais motivos alegados pelos supervisores para que tais visitas não ocorressem foram: a distância entre as escolas e a falta de infraestrutura necessária: deslocamento, tempo e outras atribuições da Secretaria (INSTITUTO UNIBANCO, 2013d).

A partir dos dados constantes nesse Relatório, a problemática do caso de gestão da presente Dissertação foi identificada. Essa identificação ocorreu com base em duas informações essenciais, presentes no Relatório Perfil do Supervisor do ProEMI/JF (2013), que impactam diretamente na qualidade do trabalho desenvolvido pela supervisão. A primeira delas refere-se ao fato de que a maioria dos supervisores do ProEMI/JF não ser, atualmente, exclusivos para o Programa: em média 59% fizeram tal afirmação. A outra informação relevante é a quantidade de visitas realizadas pelos supervisores às escolas: o Relatório informa que 11% delas, após um ano de Programa, ainda não receberam visitas de seus supervisores.

Conforme apresentado anteriormente, o supervisor desempenha um papel estratégico, fundamental ao sucesso do Programa (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a).

Assim, diante da importância dessa atuação para o ProEMI/JF e a escassez de tempo vivenciada por este profissional na implementação do Programa nos cinco estados, as questões da presente pesquisa se colocam: quais são as atividades inerentes à função que devem ser priorizadas? E quais são as ações essenciais e prioritárias da supervisão, que tem reflexo no alcance dos objetivos do Programa?

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Brasília, 2013.
- INSTITUTO UNIBANCO. **Apresentação padrão do Programa Ensino Médio Inovador Jovem de Futuro**. São Paulo, 2013c.
- _____. **Ensino Médio Inovador e Jovem de Futuro**. São Paulo, 2013b.
- _____. **Guia de Escolha das Metodologias do Jovem de Futuro**. São Paulo, 2013e.
- _____. **Manual de Supervisão do ProEMI/JF – versão preliminar**. São Paulo, 2013a.
- _____. **O que faz o Instituto Unibanco**. São Paulo, 2010.
- _____. **Portal Instituto Unibanco**. . Disponível em: <<http://portalinstitutounibanco.org.br>>. Acesso em: 06 fev. 2014.
- _____. **Relatório de Atividades 2008**. São Paulo, 2009.
- _____. **Relatório de Atividades 2009**. São Paulo, 2010.
- _____. **Relatório de Atividades 2010**. São Paulo, 2011a.
- _____. **Relatório de Atividades 2012**. São Paulo, 2013f.
- _____. **Relatório Jovem de Futuro – Validação**. São Paulo, 2011b.
- _____. **Relatório Perfil do Supervisor do ProEMI/JF**. São Paulo, 2013d.
- PERINASSO, Cláudio. **Parcerias Público-Privadas em Educação: construção de Sujeitos**. 2011. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Os efeitos do Programa de Intervenção Pedagógica no desempenho dos alunos de anos iniciais em três escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Patrocínio

Graciele Aparecida Nunes*

Wallace Andrioli Guedes**

Fernando Tavares Júnior***

O presente artigo foi produzido a partir da pesquisa realizada por Graciele Aparecida Nunes no mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), em parceria com o historiador Wallace Andrioli Guedes, assistente de orientação no referido programa, e com o Doutor em Sociologia Fernando Tavares, orientador da mestranda. O trabalho busca analisar e discutir os efeitos do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) – implantado em todo o estado de Minas Gerais, em 2007 – em três escolas estaduais localizadas na Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio, adotando como recorte o período de implantação e desenvolvimento de tal programa (2007 a 2012). Objetiva ainda investigar se as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras estabelecidas nessas escolas influenciaram positiva ou negativamente para o desenvolvimento do PIP e melhoria dos resultados.

* Analista Educacional na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF).

** Assistente de orientação no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense.

*** Professor/orientador do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora e doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ).

A pesquisadora/mestranda Graciele exerce o cargo de Analista Educacional na Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio, desde 2006, desempenhando a função de acompanhamento de alguns projetos complementares da SEE/MG e orientando e monitorando as ações do PIP/ATC, nas escolas estaduais, desde o ano de 2009 – em 2014, ela acompanha as duas primeiras escolas presentes nesta pesquisa. Para a produção deste artigo, foram utilizados documentos oficiais relativos ao programa, documentação das três escolas estudadas e dados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação – SIMAVE. A escolha destes três estabelecimentos de ensino se deu mediante investigação do histórico de resultados obtidos no Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), ao longo da implementação do PIP.

Segundo o Relatório Síntese do PIP, elaborado pela Subsecretaria de Educação Básica/SEE/MG em 2010, o referido programa tem por objetivo principal colocar o aluno no centro de todas as ações desenvolvidas pela tríade SEE-SRE-escolas, apresentando como meta prioritária que “toda criança esteja alfabetizada aos 8 anos”, ou seja, lendo com fluência e produzindo pequenos textos com autonomia aos 8 anos, idade na qual se conclui o 3º ano do ciclo da alfabetização (RELATÓRIO SÍNTESE, SB, 2010).

Analisando o contexto histórico dos resultados apresentados pela SRE de Patrocínio, nas avaliações do PROALFA, entre os anos de 2007 e 2012, podemos observar que a mesma vem traçando uma linha ascendente de crescimento: proficiência de 533,8 em 2007; 520,9 em 2008 (ligeira queda); 535 em 2009; 562,43 em 2010; 575,65 em 2011; 592,77 em 2012 e 610,4 em 2013.

O monitoramento das escolas, realizado pelas equipes do PIP da SRE de Patrocínio, tem primado pela intervenção conjunta das ações desenvolvidas nas escolas, oferecendo suporte aos gestores, professores e especialistas, tanto no desenvolvimento do PIP, nos anos iniciais como nos anos finais do Ensino Fundamental.

A implantação do PIP na SRE de Patrocínio acompanhou o processo de ampliação do programa para as demais SREs do Estado, a partir de 2008. Inicialmente, foi implantado em todas as escolas com anos iniciais da rede estadual de ensino, circunscritas nos sete municípios atendidos pela superintendência, e por adesão à proposta nas redes municipais, sem configurar exigência ou obrigatoriedade – como ocorre na rede estadual.

Durante os sete anos seguintes, pode-se observar avanço significativo nas proficiências médias do percentual de alunos alfabetizados, que concluem o 3º ano do ciclo da alfabetização, em toda a rede pública de ensino do Estado. A SRE de Patrocínio, como destacado anteriormente, segue nesse mesmo movimento de crescimento. No entanto, ainda existem escolas com dificuldades para obter os índices desejados e, por isso, o presente artigo busca comparar a realidade de uma dessas escolas com a de outras duas, que vêm conseguindo bons resultados.

Duas das três escolas observadas obtiveram resultados positivos nas avaliações do 3º ano, desde o ano de 2007, cada uma delas evoluindo dentro de ritmos diferentes, conforme a realidade em que estão inseridas. O que as diferencia é que a primeira escola, identificada pelo nome de Escola Estadual Girassol vem caminhando a passos lentos, ao longo dos seis anos de implementação do Programa de Intervenção Pedagógica, enquanto a segunda escola, chamada de Escola Estadual Flordeliz obteve um salto nos resultados, desde as primeiras avaliações realizadas, encontrando-se no nível recomendável de ensino do PROALFA, desde as avaliações de 2008. Já a terceira instituição que compõe a pesquisa, chamada aqui de Escola Estadual Amor Perfeito apresentou melhores resultados que as outras duas, na avaliação de 2007, mas, a partir de 2008, iniciou um processo de queda da proficiência média dos alunos, começando a se recuperar somente no ano de 2012.

Partindo do pressuposto de que as orientações repassadas a todas as escolas são as mesmas, o que explicaria tal disparidade? Qual a visão da equipe pedagógica (professoras, especialistas e gestoras) sobre o trabalho desenvolvido no PIP? Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas nessas escolas?

Cabe, primeiramente, levantar as características das três escolas estudadas. A EE Girassol é uma escola de localização periférica, atendendo a uma clientela de 474 alunos do Ensino Fundamental e Médio e recebendo alunos das áreas urbana e rural do município de Patrocínio. O funcionamento da escola ocorre em dois turnos – manhã e tarde. Possui, no período matutino, 9 turmas de anos finais do Ensino Fundamental, 3 turmas de Ensino Médio e 3 turmas de PROETI, que atendem aos alunos dos anos iniciais no contraturno do horário regular. No período vespertino, funcionam 5 turmas dos anos iniciais, 7 turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e 3 turmas de Ensino Médio.

Os alunos avaliados no PROALFA de 2007 dessa escola obtiveram uma proficiência média de 465,6 pontos e o correspondente a 19% dos alunos avaliados neste ano no nível recomendável de ensino. O resultado, abaixo do nível recomendado para a conclusão do 3º ano do Ensino Fundamental, agravaria ainda mais a preocupação com a qualidade do ensino oferecido pela escola, que observou 81% de seus alunos nos níveis de desempenho intermediário e baixo. A situação dessa escola, no ano de 2007, com 80,9% dos alunos avaliados, que concluíram o 3º ano do ciclo da alfabetização abaixo do nível recomendável esperado, ou seja, não se encontravam plenamente alfabetizados ao final do ciclo da alfabetização, era inquietante e conseqüentemente acarretaria, no ano seguinte, maiores problemas de aprendizado para esses alunos, caso alguma intervenção não fosse realizada.

Pensando no quadro preocupante que se configurava na escola, a partir desses resultados, o trabalho de intervenção proposto pela equipe pedagógica para o atendimento aos alunos do baixo desempenho e aqueles ainda não alfabetizados em outras séries começou a dar bons resultados no ano seguinte, com 61,6% dos alunos alcançando o nível recomendável. Índices que seguiram melhorando nos anos posteriores: 70% em 2009; 92,9% em 2010 e 100% a partir de 2011. Com o aumento no número de alunos no nível recomendável e a conseqüente diminuição dos percentuais abaixo do recomendável na Escola Estadual Girassol, evidencia-se que o trabalho diferenciado oferecido aos alunos dessa escola tem surtido o efeito esperado de melhoria da qualidade do ensino ofertado.

A Escola Estadual Flordeliz é uma escola de localização periférica, atendendo do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Recebe aproximadamente 400 alunos oriundos das áreas urbana e rural do município de Perdizes. É uma escola consideravelmente nova, devido a seu ano de criação, em 2004; mesmo assim, no ano de 2011, a escola passou por reforma em sua rede física, para adaptações em sua estrutura, para melhor atender aos alunos e à comunidade escolar.

O funcionamento da escola ocorre em dois turnos: no turno da manhã, funcionam 07 turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e 02 turmas de PROETI – composta por alunos dos anos iniciais, em funcionamento no contraturno de escolarização. No turno da tarde, atendendo com 07 turmas dos anos iniciais.

A primeira edição do PROALFA na Escola Estadual Flordeliz acontece no ano de 2007, segundo ano de avaliação no Estado. As turmas de 3º ano do C.A., que

foram avaliadas nesse ano, iniciaram sua vida escolar juntamente à criação da escola no ano de 2004, já inseridas nos moldes propostos pela nova estrutura do Ensino Fundamental de 9 anos. O primeiro resultado observado no PROALFA pelos alunos dessa escola é de 481 pontos, proficiência que está bem próxima do nível recomendável. 55% dos alunos avaliados encontravam-se distribuídos entre os níveis intermediário (25%) e baixo (30%). Nos anos seguintes, o percentual de desempenho das turmas avaliadas pelo PROALFA aumenta, chegando aos 100% dos alunos avaliados no 3º ano com as habilidades esperadas para o final do Ciclo da Alfabetização, consolidadas já no ano de 2009.

Vale ressaltar que o Programa de Intervenção Pedagógica “nasce” com a fundação e funcionamento da escola, e que esta teve, desde o início das atividades, as orientações pedagógicas fundamentadas no Ensino Fundamental de 9 anos.

Dos 30% de alunos apontados no baixo desempenho em 2007, com as intervenções realizadas pelas professoras alfabetizadoras e equipe pedagógica da escola, esse percentual foi reduzido a 0% dois anos mais tarde, permanecendo assim até o ano de 2012. O mesmo se observa com os alunos no nível intermediário que, em 2008, aumentaram o percentual de 9,6% em relação ao ano anterior (2007), para nos anos seguintes, permanecer a menos de 2,5%. O trabalho é árduo e a busca por estratégias de ensino diferenciado torna-se uma constante para toda a equipe escolar.

A Escola Estadual Amor Perfeito é uma escola periférica urbana do município de Patrocínio, atende a uma clientela de aproximadamente 230 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É uma escola pequena, tendo passado por diversas reformas para adequação e melhoria de seu espaço físico.

Atende ao fluxo populacional de alunos oriundos de cinco bairros vizinhos e área rural, em idade escolar de 6 a 10 anos. A atual diretora da escola está em seu 4º ano de gestão e apresenta características de ser uma gestora de perfil administrativo, tendo grande dificuldade de se envolver com a parte pedagógica da escola.

O funcionamento da escola ocorre em dois turnos: 04 turmas do ensino regular e 01 de PROETI, no turno da manhã e 04 turmas do ensino regular e mais 01 turma de PROETI, no turno da tarde.

No ano de 2007, a escola obteve um dos melhores resultados entre as demais escolas de anos iniciais, que aplicaram avaliação do PROALFA, observando uma

proficiência média de 576,7 pontos, ou seja, dos alunos avaliados neste ano, uma grande parte da turma encontrava-se com as habilidades esperadas para a conclusão do 3º ano consolidadas.

A proficiência média de resultados da escola obteve um crescimento de 18,1 pontos, no ano de 2008, em relação ao ano anterior e uma queda brusca no resultado, a partir de 2009. Em 2008, a escola atingiu o objetivo de ter 100% dos alunos avaliados no nível recomendado, no entanto, esse número caiu para 61,9% em 2009; 58,3% em 2010 e 45,7% em 2011. Em seguida, houve novo crescimento: 74,1% dos alunos da escola avaliados se encontravam no nível recomendável em 2012. No entanto, em 2013, ocorreu nova queda vertiginosa, para 48%. Essa oscilação nos resultados apontados leva a questionar como tem sido a prática de execução do PIP por esta escola.

Ao longo dos 6 anos de implementação do PIP, em toda a rede estadual de Minas Gerais (2007-2012), pode-se observar que a prática pedagógica desenvolvida pela Escola Estadual Amor Perfeito ainda é uma prática fragmentada que compromete a qualidade do ensino oferecido e resultado final do ciclo da alfabetização na escola e pode contribuir para um mal resultado da escola.

Durante a investigação, a pesquisadora observou uma maior fragilidade nas práticas pedagógicas da terceira escola, práticas essas que se encontram mais consolidadas nas outras duas escolas.

A cultura de registros das ações desenvolvidas pela EE Girassol é recente. Não foi localizada nos arquivos da escola a Proposta Pedagógica anterior à implantação do PIP na escola.

No primeiro PIP, elaborado a partir dos resultados das avaliações externas de 2006, com data de 04/07/2007, a situação apresentada como diagnóstico da escola era que 20% dos alunos avaliados não atingiram desempenho satisfatório nas habilidades previstas para consolidação da leitura, interpretação de textos e escrita. Apresentando um alto índice de alunos no níveis intermediário e baixo.

Mediante esse quadro observado, a equipe pedagógica e diretiva da escola, juntamente com os professores dos anos iniciais e finais, propôs como ação para o desenvolvimento do PIP, a partir do 2º semestre de 2007 e o ano de 2008,

o redirecionamento da prática em sala de aula, tendo como foco a leitura, a interpretação e a produção de diferentes gêneros textuais.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da EE Flordeliz, elaborado no início de suas atividades, no ano de 2006, a escola iniciou seu funcionamento com sete turmas de Ensino Fundamental, atendendo três turmas de Fase Introdutória e Fase I¹ e quatro turmas de 6º ao 9º ano. A criação da escola se deu para atender à demanda crescente de alunos daquele município.

Conforme o diagnóstico contido no PPP da escola, referente à clientela atendida, esta era composta de alunos em sua maioria carentes, de baixa renda, com valores culturais precários e diversos problemas de ordem socioeconômica. A maioria dos alunos atendidos era de famílias rurais, de baixa escolaridade e que migram continuamente, acompanhando o ciclo de colheitas na região. Não podia contar com a colaboração efetiva dos pais e responsáveis, devido ao envolvimento com o trabalho e sustento da família.

Com esse quadro, a escola identificava um dificultador para que se efetivasse o real aprendizado dos alunos: a falta de apoio e de estímulo aos filhos refletiria no aprendizado dos mesmos.

O sistema adotado pela escola para verificação do desempenho escolar dos alunos conjuga a avaliação do aproveitamento dos alunos e a apuração da assiduidade, com o objetivo de conhecer as dificuldades de cada um e programar ações educacionais necessárias para o aprendizado. A recuperação dos alunos com dificuldade era proposta de acontecer concomitantemente ao processo educativo, estando em conformidade com o proposto no regimento escolar. Para as turmas dos anos iniciais, era proposto o sistema de Reenturmação Temporária, organizando os alunos por nível de desempenho, de modo a ampliar as oportunidades de aprendizagem.

No plano de ação contido no PPP, eram propostas duas ações especificamente voltadas para o trabalho direto com o aluno: a) o incentivo à prática e o desenvolvimento do gosto pela leitura; b) o aprimoramento da capacidade de cálculo e raciocínio lógico-matemático dos alunos. Com a implementação do PIP, no

1 De acordo com a organização do Ensino Fundamental em 9 anos (Resolução SEE nº 449/04), os 5 anos iniciais passaram a ser identificados como Fase Introdutória, Fase I e Fase II do Ciclo da Alfabetização. Com a publicação da Resolução SEE nº 1086/08, muda-se a denominação de Fase para ano de escolaridade (1º, 2º e 3º anos do Ciclo da Alfabetização).

Estado, em 2008, a escola propôs ações mais pontuais voltadas para o atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem, intervindo no “momento certo”.

De acordo com o PIP da escola, com data de elaboração em 04/07/2007, os professores se organizariam para o atendimento diferenciado aos alunos do ciclo da alfabetização, fazendo agrupamentos por nível de dificuldade e trabalhando com os alunos em dois (02) módulos semanais, no turno regular de escolarização, com duração de 1h30min cada, e dois módulos semanais de 1h no contraturno. Além desse trabalho diferenciado, a escola também passou a contar, nesse mesmo ano, com a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral, como um suporte a mais para auxiliar os professores em sala de aula.

De acordo com o primeiro Plano de Intervenção elaborado Escola Estadual Amor Perfeito, no ano de 2007, a equipe pedagógica e diretiva da escola, naquele momento, propôs, juntamente com os professores, ações estratégicas para o atendimento diferenciado aos alunos com desempenho abaixo do recomendável e acompanhamento daqueles que por ventura chegassem transferidos de outras escolas, com defasagem de aprendizagem. O PIP de então propunha o trabalho com o reforço paralelo em sala de aula pelo próprio professor regente com o apoio da professora eventual.

O PIP dos anos de 2007, 2008 e 2009 envolvia o trabalho de todos os professores em sua área de atuação, como por exemplo, a intervenção do professor de Educação Física seria realizada na parte de coordenação motora, socialização; o professor de Ensino Religioso trabalharia com gêneros textuais e dinâmicas dentro de seu conteúdo, auxiliando, assim, o desenvolvimento do processo de leitura e interpretação dos alunos.

No ano de 2010, a especialista da escola juntamente com as professoras, participou do projeto “Leitirão”, no qual, uma vez na semana, por 30 minutos, toda a escola para suas atividades e realiza leituras. Todos foram envolvidos nesse projeto, inclusive a área administrativa da escola. Também foi trabalhado, nesse ano, a sacolinha literária, na qual, a cada dois dias, um aluno levaria para casa três livrinhos de história diferentes para leitura.

Nos anos seguintes, não foram encontrados registros de outras estratégias diferenciadas utilizadas no trabalho com a intervenção dos alunos, somente o trabalho do professor regente, desenvolvido em sala de aula. A intervenção,

com apoio do professor eventual, não é constante, devido às intercorrências que comprometem a continuidade do trabalho (horário do professor é alternado entre manhã e tarde e também há diversas substituições em casos de licenças médicas de curtos períodos que não geram novas contratações). O professor de apoio ao uso da biblioteca está em ajustamento funcional e seu laudo médico não permite contato com grupos de alunos, sendo outro dificultador no desenvolvimento do trabalho com a intervenção.

Verificou-se no Plano de Intervenção Pedagógica elaborado pela escola para o ano de 2013, pouca consistência nas ações interventivas, utilizando, sempre, como justificativa a ausência de recursos humanos fora da sala de aula e apresentando muitas dificuldades em realizar a estratégia do agrupamento de alunos por níveis de aprendizado, conforme orientação da SEE/MG. Talvez a queda de 18,7 pontos na avaliação do PROALFA experimentada pela EE Amor Perfeito, que a colocou em penúltimo lugar na classificação geral das escolas da regional de ensino de Patrocínio, seja consequência direta dessas ações de intervenção inconsistentes e frágeis. Vale notar, entretanto, que a queda de desempenho da referida escola não teve início na última avaliação do PROALFA, datando de anos anteriores – o que parece sinalizar para falhas no projeto de intervenção da EE Amor Perfeito desde então.

Após essa descrição de três diferentes realidades escolares de uma mesma Superintendência Regional de Ensino, cabem alguns questionamentos: se o PIP parece de fato contribuir para bons resultados nas duas primeiras escolas analisadas – ainda que seja importante destacar que o referido programa não deve ser tomado como elemento isolado para explicar a melhoria assinalada, por se tratar de realidades complexas e múltiplas, nas quais diferentes componentes exercem influência –, porque ele não conseguiu fortalecer o crescimento iniciado na terceira escola? Por que a EE Amor Perfeito teve queda tão vertiginosa ao longo dos anos, enquanto as escolas Girassol e Flordeliz cresciam, sendo que todas implementavam simultaneamente o mesmo programa?

Mesmo reconhecendo a necessidade de considerar outros elementos, externos ao PIP, a própria dinâmica do programa no interior das escolas parece apontar para as respostas a esses questionamentos. Enquanto as duas primeiras vêm reforçando suas práticas interventivas nos últimos anos, a terceira vem se caracterizando por intervenções cada vez mais fragmentadas, descontínuas. O que fazer?

A pesquisadora/analista educacional, que, conforme dito anteriormente, acompanha somente as escolas Girassol e Flordeliz, poderia propor para a SRE Patrocínio uma intervenção específica sobre a EE Amor Perfeito? Seria melhor uma investigação mais aprofundada também sobre o trabalho do(a) analista educacional que acompanha esta escola, talvez propondo a ele(a) uma atualização de sua formação, visando a intervenção mais precisa na unidade que acompanha? São questões que se colocam ao final dessa breve análise deste caso, uma fração da realidade educacional do estado de Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

- CAEd/UFJF, Boletim Pedagógico de Resultados – SIMAVE/PROALFA, 2008.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MEC/INEP. **Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4º série do Ensino Fundamental**, Brasília, abril 3003, **Coleção: Orientações para Organização do Ciclo Inicial da Alfabetização**. Ciclo Inicial de Alfabetização 1/Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2004.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação nº 01/2004 – Operacionalização da Res. Nº 469/03 de 05/2/2004**. Belo Horizonte/MG, 2004. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2013.
- _____. **Relatório Síntese do Programa de 2006 a 2010**. Secretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Belo Horizonte/MG, 2011.
- _____. **Resolução SEE nº 469 de 22/12/2003**. Belo Horizonte/MG, 2003. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2013.
- _____. Secretaria de Planejamento e Gestão de Minas Gerais. **Lei Delegada nº 180 de 20/01/2011**. Imprensa Oficial – Diário do executivo. p.1, col. 1.
- _____. **Decreto nº 45.849 de 27/12/2011**. Disponível em: <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/images/stories/editais/decreto-no-45849-de-27-de-dezembro-de-2011.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2013.

A Escola Estadual José Américo Barbosa: apontamentos de seus resultados e gestão

Jane Maria Araújo Passos*

Daniel Eveling da Silva**

Victor Cláudio Paradela Ferreira***

O objetivo deste texto é abordar o caso de gestão extraído do cotidiano da Escola Estadual Professor José Américo Barbosa e apresentar, brevemente, possíveis ações de gestão, nos últimos cinco anos, 2008-2013, que têm levado a escola a se destacar na regional de Janaúba, nos anos finais do Ensino Fundamental. Localizada no norte de Minas e pertencente à Superintendência Regional de Ensino Janaúba – SRE/JB - a escola apresenta um aumento de seus índices educacionais e, devido a isso, tornou-se alvo da pesquisa. Para a elaboração do texto, primeiramente, será apresentada a SRE/JB, o município no qual a escola está inserida, contextualizando a escola e, por fim, se tentará expor possíveis ações que têm garantido o bom desempenho da escola.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; inspetora escolar da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

** Assistente de orientação do PPGP, mestre em História pela UFJF.

***Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; professor da Faculdade de Administração da UFJF, doutor em Administração pela Fundação Getúlio Vargas.

A Escola Estadual Professor José Américo Barbosa foi escolhida, dentre as demais escolas do município de Mato Verde, por ter conseguido resultados positivos nas avaliações externas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB-Avaliação Estadual SIMAVE/PROEB Matemática e Língua Portuguesa - Anos Finais 9º ano do Ensino Fundamental. Provavelmente a escola vem construindo ações que geraram melhorias em seus resultados. Dessa forma, ela vem superando suas metas educacionais, como também tem recebido premiações em olimpíadas brasileiras de Matemática e de gestão a nível regional¹.

O presente caso deste trabalho é parte da dissertação de mestrado de Jane Maria Araújo Passos, orientanda do Doutor Víctor Cláudio Paradela Ferreira e que tem como assistente de orientação Daniel Eveling da Silva. Na pesquisa desenvolvida em seu mestrado, a pesquisadora, em sua atuação de inspetoria, busca entender possíveis boas práticas, de gestão, na escola e como isso tem influenciado os resultados da escola em avaliações externas e olimpíadas disciplinares.

Convém destacar que, na atual divisão das SREs de Minas Gerais, as superintendências de Janaúba e Araçuaí possuem os municípios localizados mais ao norte de Minas Gerais. Tal região apresenta baixas condições econômicas e sociais o que demanda maior assistência do Estado e das regionais de ensino, devido a se encontrarem em áreas com grandes vulnerabilidades. Nessa área, se insere a SRE/JB que até o ano de 2004 integrava a regional de Montes Claros. Após o desmembramento, devido à grande extensão territorial, foram criadas cinco SREs independentes: Montes Claros, Janaúba, Pirapora, Araçuaí e Janaúba. Assim, a SRE/Janaúba passou a ser independente, com sede no município de Janaúba.

A regional de Janaúba é responsável por coordenar 110 escolas estaduais, 337 escolas municipais, 25 escolas particulares, atendendo a 91.011 alunos, distribuídas em 17 municípios, a saber: Catuti, Espinosa, Gameleiras, Jaíba, Janaúba, Mamonas, Mato Verde, Monte Azul, Montezuma, Nova Porteirinha, Pai Pedro, Porteirinha, Riacho dos Machados, Rio Pardo de Minas, Santo Antônio do Retiro, Serranópolis de Minas e Verdelândia (SEE/MG)².

1 Esses dados serão apresentados mais adiante, desenvolvimento deste texto.

2 Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/superintendencias-regionais-de-ensino>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

Dentro desse contexto de 17 municípios, esse texto volta-se para o município de Mato Verde e a Escola Estadual Professor José Américo Barbosa, devido aos índices alcançados nas avaliações externas e às práticas de gestão percebidas pela observação de documentos e observações in loco.

O alvo de análise recairá sobre a forma como a gestão escolar tem alcançado resultados positivos nas avaliações externas. Presume-se que isso está vinculado aos projetos desenvolvidos pela escola, em consonância com suas questões de autonomia e com as práticas de gestão, responsabilizando e envolvendo os diferentes atores da comunidade escolar. Dessa maneira, a pergunta que propomos é: como a Escola Estadual Professor José Américo Barbosa, através de uma análise de suas práticas de gestão pedagógica, tem alcançado resultados tão positivos em sua regional?

A Escola Estadual Professor José Américo Barbosa encontra-se inserida no pequeno município de Mato Verde³, localizado na região norte de Minas Gerais. O município possui cerca de 12.600 moradores e é conhecido pelas suas cachoeiras, que incentivam o turismo local. Porém, ainda é a agricultura e a pecuária a base da economia municipal.

Em 2014, conforme Quadro de Identificação da Escola (que registra e é homologado pela Inspeção escolar semestralmente, apresentando todos os dados da escola referente a número de alunos e turmas, o currículo e os dados funcionais de todos os funcionários), sabe-se que a escola atende alunos do Ensino Fundamental anos Finais, na modalidade regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos- EJA, organizados em 14 turmas. Possui também quatro turmas do Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral- PROETI, com um total de 100 alunos. Ao todo, a escola atende a 17 turmas e 528 alunos.

A escola conta com uma área de 3600 m², a sua rede física apresenta um prédio antigo e que atualmente passa por algumas reformas. O prédio onde funciona a escola possui sete salas de aulas, uma sala de diretoria, uma secretaria, uma sala para os professores, um laboratório de informática, uma sala de multimeios, uma sala para especialistas de educação, uma cantina, um banheiro para uso dos

3 Conforme seu site oficial (2012), Mato Verde possui "aproximadamente 13.185 habitantes (IBGE, 2000), sua área é de 474,45 Km². Seu Índice de desenvolvimento Humano- IDH é de 0,669 segundo o Atlas - PNUD (2000). Localiza-se a aproximadamente a 150 Km de Janaúba".

servidores, uma biblioteca e dois banheiros para uso dos alunos, um masculino e outro feminino.

Está inserida em uma região de nível socioeconômico baixo em relação às demais regiões do Estado de Minas Gerais. Alguns problemas que tem enfrentado diz respeito ao absenteísmo de professores e alunos com pouca assistência familiar. No entanto, mesmo diante dessas dificuldades, desde 2008, a escola vem modificando seus resultados e superando suas metas educacionais, fato esse que, inclusive, tem levado a diretora da regional de Janaúba a procurar mais incentivos na busca de verbas para reformas da escola. A infraestrutura predial vem passando, desde 2012, por reformas, priorizando seu telhado, sua rede elétrica e seu muro, que estavam em pior estado, além de ter sido construída uma quadra poliesportiva. Mesmo com as dificuldades, anteriormente relatadas, a escola tem conseguido apresentar resultados positivos e notórios para a SRE/JB⁴.

Essas indagações foram em grande parte provenientes dos resultados alcançados pela escola no Sistema Mineiro de Avaliação e Prova Brasil, nos últimos anos; a tabela 1 demonstra os resultados alcançados pela escola, nas últimas quatro aplicações do IDEB e as metas projetadas para a unidade.

Tabela 1. Índice de Desenvolvimento da Ed. Básica- IDEB. Anos Finais do E. Fundamental

Anos	IDEB observado				Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Brasil	3,5	3,8	4,0	4,1	3,5	3,7	3,9	4,4				5,5
Minas Gerais	3,8	4,0	4,3	4,6	3,8	3,9	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,7
Mato Verde	3,4	3,5	4,0	4,8	3,4	3,5	3,8	4,2	4,6	4,9	5,1	5,4
E.E. Prof. José Américo Barbosa	4,2	4,3	4,7	5,6	4,2	4,3	4,6	5,0	5,4	5,6	5,8	6,1

Fonte: Portal do IDEB.

Conforme pode-se observar na Tabela 1, nos resultados do IDEB, a escola atingiu todas as suas metas de 2005 a 2011, em relação a si mesma, ao município, ao estado e ao Brasil, atingindo, em 2011a sua meta de 2017, a do estado de 2019 e a metas do município e do Brasil, em 2021. Essa percepção do alcance dos resultados e a

⁴ Em 2011, a nota do IDEB obtida pela escola foi 5,6, enquanto a meta projetada era de 4,6. A nota obtida no último IDEB estava projetada para o ano de 2017.

superação das metas estabelecidas pelo IDEB levaram ao questionamento de quais atitudes, adotadas pela gestão, podem ter refletido nos indicadores educacionais, mesmo a escola estando inserida em uma área vulnerável.

Coadunando com os resultados do IDEB, os dados apresentados pelo Sistema Mineiro de Avaliação – SIMAVE – também chamaram a atenção para a escola, em relação aos dados observados nessa segunda avaliação externa. Em relação ao 9º ano, os resultados foram os seguintes:

Tabela 2. Avaliação Estadual SIMAVE/PROEB Matemática e Língua Portuguesa - Anos Finais 9º ano do Ensino Fundamental da E. E. José Américo Barbosa

Disciplina	Proficiência de 2011	Proficiência de 2012	Meta 2011	Meta 2013
Língua Portuguesa	263,39	261,15	247,79	253,15
Matemática	283,00	280,88	271,99	280,10

Como mostra a tabela, os resultados obtidos pela Escola Professor José Américo Barbosa no SIMAVE estão alguns pontos acima dos projetados. As notas obtidas pelo colégio fizeram com que se buscasse entender possíveis atitudes, que possam estar levando a escola a alcançar e superar suas metas.

O resultado do IDEB alcançado pela Escola Estadual Professor José Américo Barbosa tem gerado repercussão no município, conforme o depoimento da vice-diretora “Falam que é a melhor escola desde 2010 (há 3 anos). Na prova Brasil e o SIMAVE temos os resultados próximos [...]. As discussões são abertas. Hoje discutimos tudo.” Dessa maneira, pode-se afirmar que existe uma política de debate e apropriação dos resultados alcançados pela escola.

Essa política de discussão dos resultados coaduna-se com o que foi mostrado pelo estado de Minas Gerais, que aponta para a divulgação dos resultados das avaliações externas do IDEB. Orienta-se para os dados de cada escola serem colocados em uma placa, em local visível a todos que entrem nas escolas; também na Resolução de calendário, dois dias para análise dos resultados pelos profissionais da escola e pela comunidade escolar são recomendados “§ 1º O dia 04 de junho e o dia 07 de

junho serão destinados às atividades do Dia D “Toda Escola Deve Fazer a Diferença” e “Toda a Comunidade Participando”. (RESOLUÇÃO SEE Nº 2.368/2013). O desenho dessa política fundamentava sua intenção de apropriação dos resultados das escolas por todos, reavaliando suas ações, a partir do desempenho alcançado, que envolva todos da comunidade.

Segundo Heloísa Luck:

Faz-se necessário ainda que os resultados dessas avaliações cheguem, de forma oportuna e acessível, a alunos, pais, educadores, políticos e empresários. Dessa forma, torna-se possível analisar os dados e promover mudanças importantes na educação, com a formulação de políticas públicas e estratégias focadas no aperfeiçoamento do ensino na sala de aula (LUCK, 2009, p. 7).

Quando, na entrevista, questiona-se a equipe gestora, sobre a que atribui os resultados do IDEB referentes à escola, tem-se os seguintes depoimentos:

Atribuo ao trabalho puxado e envolvimento da família, o professor que assume os 9º anos, assume o desafio dos resultados. Nosso investimento é no 6º ano. Quando eu era professora na escola, percebi que o aluno do 7º ano não se muda mais, vinham todas as consequências. Voltamos os olhares para o aluno novo que chega na escola. Buscamos que eles aprendam as regras. O tratamento com eles é diferenciado. Fazemos intervenções em grupo, a equipe pedagógica acompanha o trabalho. As quatro horas de trabalho fora da regência de módulo 2 dos professores, fazemos os grupos de estudo. Depois que fazemos a avaliação diagnóstica, classificamos os grupos (Diretora, 2013).

O trabalho diferenciado das professoras, com diversas metodologias, estratégia e comprometimento. O trabalho em grupo. No momento PROEB é mais intenso, mais vezes. Os especialistas organizam as atividades com os descritores. No PIP, mudamos pela imposição, pela legalidade. Esbarramos na legalidade para tirar os alunos da sala para intervenções separadas faltam recursos humanos para continuarmos o trabalho individualizado. Com os grupos buscamos sair do intermediário e levar para o recomendável (Vice-diretora, 2013).

Nessas falas, percebemos que valorizam os resultados da escola e consideram que a gestão pedagógica com o envolvimento dos professores é que faz a diferença nos resultados alcançados. A diretora disse que o motivo do IDEB melhor é atribuído a “Um conjunto de situações. Não é um motivo isolado, temos a filosofia de trabalho que brinca, que ri, mas faz e acontece”. Nota-se nesse depoimento, uma concepção

de processos se interligando na gestão da escola, que envolve a todos e mesmo que seja intenso, o trabalho é prazeroso, lúdico.

Analisando a média obtida pela E. E. José Américo Barbosa, na escala de proficiência nos resultados nas Avaliações externas SIMAVE/PROEB e SAEB/Prova Brasil apresentadas na Tabela 2, ela também obteve alguns avanços, pois em Língua Portuguesa, no SIMAVE/PROEB, a escola alcançou a proficiência de 245,30, em 2010, crescendo para 263,39, em 2011 e, mesmo diminuindo, em 2012, para 261,15, ainda superou a meta que era prevista de 247,79 para 2011 e de 253,15 que era para 2013.

Em Matemática, no SIMAVE/PROEB, a escola alcançou a proficiência de 267,90, em 2010, crescendo para 283,00, em 2011 e mesmo, também diminuindo, em 2012 para 280,88, ainda superou a meta que era prevista de 271,99, para 2011 e de 280,10, para 2013.

Destacaram-se também três anos consecutivos no Prêmio Regional de Gestão escolar com 1º, 2º e novamente 1º lugar, respectivamente a 2010, 2011 e 2012, como também obtendo bons resultados nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática. A Escola Estadual José Barbosa tem levado a cidade de Mato Verde a ser conhecida como a “Pérola do Norte de Minas” (denominação atribuída pela SEE no Diário Oficial de MG), pelo fato de se destacar nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática – OBMEP. Desde a primeira edição da OBMEP, a escola teve alunos premiados com medalhas de ouro, prata, bronze, menções honrosas; escola e professores premiados.

Ao cruzarmos os projetos da escola e a entrevista da diretora percebe-se um perfil no qual

verifica-se a importância do diretor ter um envolvimento ativo e um conhecimento detalhado dos trabalhos realizados na escola, como por exemplo, através de visitas às salas de aula. De uma maneira mais formal, a análise de estudos de líderes eficazes de MURPHY (1989, p. 371, 372) mostrou que eles praticam vários procedimentos de monitoramento, dão retorno de suas interpretações aos professores e integram esses procedimentos com a avaliação e o estabelecimento de objetivos.” E mais adiante complementa: “conclui-se que o *feedback* a incorporação de monitoramento e de avaliação rotineiramente no processo de tomada de decisão na escola assegura que as informações sejam usadas ativamente, sendo que esta informação

precisa também estar relacionada com o desenvolvimento dos professores (SAMMONS, 1984, p. 31).

Assume-se, então, como suposição que a escola Estadual José Américo Barbosa desenvolve uma Gestão Participativa e autônoma e, refletindo sobre as atribuições do gestor, recorre-se aos conceitos de Gestão Integrada, Gestão Estratégica e Gestão Participativa. Esta envolvendo a comunidade, essa compreensão planejada do que mudar e aquela em uma visão sistêmica do processo escolar externo e interno e oriundo dele (MACHADO, 2013).

Pelo que foi elencado anteriormente, foram detectados alguns pontos: a importância da capacitação continuada nas reuniões; a busca de parcerias com a comunidade escolar no desenvolvimento das atividades escolares; o trabalho participativo e coletivo entre os profissionais da escola; a importância do monitoramento dos resultados das avaliações externas; o investimento nas relações interpessoais na escola; a preocupação com a eficiência dos repasses das comunicações intra e extraescolar e priorização das atividades pedagógicas.

Um dos pontos que se mostrou como diferencial, nas escolas do município de Mato Verde, em relação às demais escolas da regional Norte de Minas são as reuniões dos gestores das cinco escolas estaduais do município de Mato Verde. Observou-se⁵ que realizavam trocas de experiências entre si, nas ações de gestão e união nas tomadas de decisões coletivas, o que tem demonstrado uma comunicação e relação interpessoais favoráveis às ações de gestão nas escolas. E este é um dos requisitos fundamentais para uma gestão democrática na qual “os seus participantes estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção de educação de qualidade para todos” (LUCK, 2009, p. 69), não somente em relação à escola, mas, também, em relação à comunidade escolar.

Pelo que foi visto, observa-se que a Escola Estadual Professor José Américo Barbosa permite que indaguemos como uma gestão comprometida com a apropriação de resultados e que busca envolver a comunidade escolar, em certa medida, procura o auxílio de outras gestoras, em suas decisões, o que pode refletir nos índices alcançados nas avaliações externas.

5 Como inspetora escolar, Jane Passos teve a oportunidade de acompanhar as reuniões das gestoras das escolas de Mato Verde. Realizadas, inclusive, em locais fora da Instituição Escolar, percebe-se que, algumas vezes, se reúnem em espaços como restaurantes para discutirem as questões educacionais.

Ainda em relação a atitudes da gestão da escola, notam-se os vários projetos que podem refletir, de forma positiva, nos resultados alcançados nas avaliações externas. Destacamos os seguintes, oriundos da SEE e da SRE: participação ativa nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática (OBMEP); Escola de Tempo Integral (PROETI); o PIP – Programa de Intervenção pedagógica); FORPAZ- Fórum da Paz nas escolas, PEAS – Programa de Educação Sexual; Conferência Infante Juvenil; Capacitações continuadas nas reuniões de Módulo II, dentre outros.

Outros projetos surgiram dentro da própria escola, são eles: Projeto de Valorização dos Profissionais da Escola; Projeto Vai e Vem de Língua Portuguesa/Leitura; O Show da Matemática (com danças e paródias dos conteúdos da disciplina); Cultura da Conversa; Regras de Convivência. Planejamentos Pedagógicos; Folclore em Agosto; Consciência Negra; Preservação do Patrimônio; Comemorações Festivas; Programa de Erradicação das Drogas (PROERD); Atividades de Dança Interdisciplinares, (envolve todos os alunos, inclusive a EJA).

Segundo a diretora, em entrevista realizada,

Não temos grandes projetos, temos atividades de sala de aula, elaboração de ideias coletivamente, que se modificam com as ideias de todos, o tempo todo. Se não acreditar não funciona [...] Sempre tem algo acontecendo na escola, com pontos de culminância, mas são atividades integradas aos conteúdos e que às vezes envolvemos a comunidade, o objetivo não é o projeto em si, mas a dinamização da aprendizagem com atividades culturais.

Percebe-se na escola que o primordial no desenvolvimento dos projetos é o envolvimento de todos e que o foco é a aprendizagem dos alunos, corroborando com o entendimento sobre gestão pedagógica. Segundo Lück

Quando uma mesma fundamentação e entendimento é compartilhado por várias pessoas empenhadas na mesma tarefa, elas passam a manifestar comportamentos convergentes e a adotar representações semelhantes sobre o seu trabalho, reforçando uns o trabalho dos outros e, dessa forma, construindo um processo educacional unitário. Mediante orientação por uma concepção comum de ver o universo educacional e atuando a partir de objetivos comuns reconhecidos como valiosos por todos os que compartilham da mesma visão, a educação ganha efetividade (LÜCK, 2009, p.24).

Além dos projetos, outro aspecto importante a se analisar nas práticas de gestão é a forma de ação com os dados das avaliações externas do rendimento de sua

escola, o que será tema da próxima seção. Acredita-se, pelo demonstrado nos resultados, que o envolvimento da comunidade escolar⁶ em projetos, que abarcam a comunidade, mobilizando os alunos na busca por uma formação, vem reverberando em uma formação cognitiva perceptível nos resultados alcançados.

Nesse sentido, é preciso esclarecer que o trabalho da gestão, coordenando, mobilizando os funcionários e a comunidade ao seu redor, constitui-se como uma das práticas possíveis dos resultados, pois mesmo diante de dificuldades, a escola tem apresentando ações que melhoraram os resultados das avaliações externas, no nível de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

Pela fala dos gestores e os apontamentos feitos, nota-se que a Escola tem permitido um alcance de resultados não somente pela aplicação de projetos enviados pela Secretaria Estadual de Educação Mineira, mas, também, pela utilização de uma autonomia em sua gestão, que preza por implantação de projetos pedagógicos e envolvimento da comunidade escolar. Questões como o desenvolvimento de projetos autônomos unidos aos das secretarias estaduais e regionais de educação podem permitir, caso haja envolvimento, reverberações positivas nas avaliações externas. Assim, podemos compreender que a gestão pedagógica, brevemente mapeada no texto, permite que indaguemos formas de compreendermos resultados positivos, mesmo em áreas mais vulneráveis.

Dessa maneira, questionam-se quais atitudes, adotadas por uma gestão, em um município de pequeno porte, levando em consideração as suas singularidades e dificuldades, podem reverberar em resultados positivos para a escola? Ou ainda, como brevemente se observou, a união de gestores de escolas diversas pode interferir nos dados obtidos pela escola? Os projetos desenvolvidos, dentro da própria escola, mobilizam os seus alunos e com isso alcançam as médias? Se sim, como pode-se levar a um interesse deles para com os projetos?

6 Funcionários, pais e alunos.

REFERÊNCIAS

- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados de nº de matrículas, docentes e escolas no Ensino Fundamental do município de Mato Verde.** (1. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2012). Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=314100&idtema=117&search=minas-gerais|mato-verde|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>>. Acesso em: 06 out. 2013.
- _____. **Histórico de Mato Verde. 2012.** Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=314100&search=minas-gerais|mato-verde|infograficos:-historico>>. Acesso em: 06 out. 2013.
- IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=750057>>. Acesso em: 04 abr. 2013.
- IDH. Atlas de Desenvolvimento Humano/PNUD **Mapa do IDH.** Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/idhme-2010.jpg>>. Acesso em: 06 out. 2013.
- LÜCK, Heloísa. A **Aplicação do planejamento estratégico na escola.** Disponível em: <http://www.ppgp.CAEdujf.net/file.php/10/luck_planejamento.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2013.
- _____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positiva, 2009, p. 7. Disponível em: <http://www.sec.pb.gov.br/ead/pluginfile.php/2432/mod_resource/content/1/Gest%C3%A3o%20escolar.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2103.
- MACHADO, Marcia. **A gestão estratégica.** Disponível em: <<http://www.ppgp.CAEdujf.net/mod/resource/view.php?id=455>>. Acesso em: 11 ago. 2013.
- MATO VERDE. **Site oficial do município de Mato Verde.** Disponível em: <http://www.matoverde.mg.gov.br/portal1/dado_geral/mumain.asp?ildMun=100131476>. Acesso em: 22 jan. 2013.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Taxas de Rendimento - 2009 Rede Estadual. Censo Escolar 2009 Atlas Web - Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br/>>

atlas/?mod=txs&niv=sre&map=sre&ids=044&idm=&ide=>. Acesso em: 10 nov. 2013.

..... . **Mapa da regional de Janaúba**. Disponível em: < Atlas Web - Secretaria de Estado de Educação.http://crv.educacao.mg.gov.br/atlas/?mod=prb&niv=sre&map=sre&ids=044&idm=&ide=>. Acesso em: 10 nov. 2013.

..... . **Mapa de Minas Gerais e Número de escolas por rede no Estado de MG**. Cadastro de estabelecimentos de ensino SEE/MG /Atlas Web. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/atlas/#>. Acesso em: 10 nov. 2013.

..... . **Organograma institucional**. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/organograma>. Acesso em: 05 out. 2013.

..... . **Polos Regionais e suas respectivas Superintendências Regionais de Ensino**. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/polos-regionais-sres.pdf>. Acesso em: 05 out. 2013.

..... . **Portal de Minas/Conheça Minas**. Disponível em: <http://www.mg.gov.br/governomg/portal/c/governomg/conheca-minas/minas-em-numeros/12434-educacao/517068-resultados-do-governo-de-minas-na-gestao-antonio-anastasia-educacao/5146/5044>. Acesso em: 06 out. 2013.

..... . **Resolução de Calendário Escolar/ SEE nº 2.368/2013, de 09 de agosto de 2013**. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B5336F8D0-FFBE-4186-B2D6->. Acesso em: 08 fev. 2014.

..... . **Resolução nº 457, de 30 de Setembro de 2009**. Dispõe sobre o Serviço de Inspeção nas Escolas de Minas Gerais (particulares e estaduais). Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/7320002/pg-66-executivo-diario-oficial-do-estado-de-minas-gerais-doemg-de-29-01-2010>. Acesso em: 05 out. 2013.

..... . SIMAVE. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica. Proficiência Média - Rede Estadual -SIMAVE Atlas Web - SEE. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/atlas/?mod=prb&niv=mun&map=mun&ids=44&idm=4100&ide=>. Acesso em: 12 abr. 2013.

POLON, Thelma Lucia P. **Identificação dos Perfis de Liderança e Características Relacionadas à Gestão Pedagógica Eficaz nas Escolas Participantes do Projeto GERES: Estudo Longitudinal da Geração Escolar, 2005 - Polo Rio de Janeiro.** Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=61641>>. Acesso em: 08 dez. 2013.

_____. **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.** 2009. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

Implementação do Programa de Recuperação Paralela e seus efeitos sobre o desempenho dos alunos no contexto da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Rural Flor do Campo

Luciana Toquini de Lima Silva*

Leonardo Augusto Felipe de Mattos**

Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim***

Este texto foi escrito a partir da pesquisa de dissertação de Luciana Toquini de Lima Silva, gestora, com a colaboração de Leonardo Augusto Felipe de Mattos, assistente do PPGP, sob a orientação de Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim, doutora em Economia Aplicada. O intuito deste trabalho é a análise do Programa de Recuperação Paralela e seus efeitos sobre o desempenho dos alunos no contexto da EMEIEF Rural Flor do Campo, situada na cidade de Limeira, São Paulo.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; gestora em uma Unidade Escolar Rural de Ensino Fundamental e de Educação Infantil.

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

***Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; doutora em Economia (UFV).

O município paulista foi se adequando às novas exigências que foram se configurando em relação ao regime de progressão continuada e bem como à sua estreita relação com os estudos de recuperação contínua e paralela, considerando as mudanças ocorridas no contexto educacional, na década de 1990, nas instâncias estadual e nacional.

As escolas de ensino fundamental das séries iniciais de 1ª a 4ª séries da cidade pertenciam, até 1997, ao Sistema Estadual de Ensino, e sua organização se pautava no Sistema de Ciclos Básicos de Alfabetização, criados em 1984 e conhecidos como Ciclo Básico de Alfabetização (CBA I). A estrutura de organização do CBA determinava que as duas primeiras séries se constituíssem em um ciclo com duração de dois anos, sem possibilidade de reprovação, prolongando o tempo para o aluno se alfabetizar. Com o passar do tempo, este modelo foi ampliado para as demais séries do Ensino Fundamental e as 3ª e 4ª séries passaram a constituir o CBA II.

Após treze anos de vigência, o funcionamento do CBA foi extinto, no ano de 1997, em razão do início do regime de progressão continuada. Embora houvesse o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, por meio de Fichas Individuais, a recuperação da aprendizagem se restringia ao final dos semestres.

Com o processo de municipalização do ensino, em 1998, Limeira constituiu seu Sistema de Ensino Municipal, abrangendo as séries iniciais de 1ª a 4ª série. A cidade inaugurou o seu sistema de ensino baseado em ciclos sob o regime de progressão continuada, o que possibilitava a reprovação somente na 4ª série do Ensino Fundamental. Este arquétipo previa a organização das séries subdivididas em 1º Módulo para crianças de 7 e 8 anos (1ª e 2ª séries) e 2º Módulo para crianças de 9 anos ou mais (3ª e 4ª séries).

Neste período, a recuperação da aprendizagem era realizada no final do 1º e do 2º semestres, após reunião do Conselho de Ciclo, que ocorria nos meses de julho e dezembro. A partir das decisões tomadas pelos professores no Conselho de Ciclo, é que se decidia pela necessidade ou não de o aluno ser eleito para as turmas de recuperação, como destacado nos documentos de Plano de Curso do Ensino Fundamental e Projeto Educacional de Implantação do Regime de Progressão Continuada (1998): “[...] ao final do semestre o Conselho de Ciclo decidirá sobre a necessidade de o aluno integrar turmas de recuperação” (PROJETO EDUCACIONAL - REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA, 1998).

Sobre influência das políticas públicas educacionais e considerando a importância de o aluno ter o direito de ser encaminhado às turmas de recuperação em qualquer momento do processo educativo, o Conselho Municipal de Educação de Limeira estabeleceu, em seu Parecer CME nº 4/99 que: “O Conselho de Ciclo decidirá sobre a necessidade de o aluno integrar turmas de *recuperação intensiva* nos períodos estabelecidos no calendário escolar” (PARECER CME nº 4/99, grifo nosso).

A recuperação intensiva a que se refere o Parecer visa atender à necessidade dos alunos com baixo desempenho, oportunizando a recuperação paralela no decorrer do ano letivo, assim como programas de estudos suplementares previstos no calendário escolar. Evidencia-se, assim, o dever de se garantir mecanismos que viabilizem o reforço escolar e a recuperação paralela e contínua no transcorrer do processo de aprendizagem (PARECER CME nº 4/99).

Cabe destacar que o parecer delega também ao Conselho de Ciclo a responsabilidade de verificar a necessidade de retenção ou não do aluno no final do primeiro ciclo e modifica a denominação dos Módulos existentes na classificação das séries dentro do Ciclo I, passando a utilizar numerais romanos: Módulo I (1ª e 2ª série) e Módulo II (3ª e 4ª série), que permanece até 2006 (PARECER CME nº 4/99).

Por conseguinte, o Projeto de Recuperação Paralela no Município de Limeira iniciou-se em 2000, mas, foi, a partir de 2002, que se publicou a primeira Resolução. Neste sentido, a Secretaria Municipal da Educação de Limeira providenciou novas disposições na legislação, referentes à recuperação contínua, paralela e de ciclo na rede municipal de Ensino Fundamental.

É neste cenário que se insere a unidade escolar contemplada neste trabalho, a saber, a EMEIEF Rural Flor do Campo, escola vinculadora¹, que se situa na cidade de Limeira, Estado de São Paulo, e se caracteriza por ser uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Atualmente, a unidade vinculadora tem 148 alunos matriculados, na faixa etária de 4 a 10 anos, distribuídos nos períodos da manhã e tarde.

A EMEIEF Rural Flor do Campo faz parte das escolas rurais existentes no município paulista e tem vinculada a ela mais três escolas, sendo duas (2) de Ensino Fundamental e Educação Infantil e uma (1) de Educação Infantil, totalizando 266 alunos nas quatro

1 Escola vinculadora entende-se aquela que é mantenedora de outras unidades escolares.

Unidades Escolares. Essas escolas se localizam também no perímetro rural, todavia em outros bairros. Em decorrência da organização estabelecida pela Secretaria Municipal da Educação, a gestão de todas as unidades é de responsabilidade da escola vinculadora. Assim, o conjunto é composto da seguinte forma: Unidade Vinculadora: 104 alunos no Ensino Fundamental e 38 na Educação Infantil, V1 com 59 alunos no Ensino Fundamental e 5 na Educação Infantil. V2 com 24 alunos no Ensino Fundamental e 2 na Educação Infantil e V3 com 36 alunos na Educação Infantil.

Historicamente, a infraestrutura das escolas rurais se manteve aquém das escolas urbanas. Nas escolas pesquisadas, a realidade não é diferente, visto que, durante tempos, e ainda nos dias de hoje, faltam investimentos públicos para a realização de melhorias.

Embora haja o recebimento de verbas, estas se mostram insuficientes para tal. Um exemplo disso é que, trimestralmente, as escolas do município de Limeira recebem o PAFE² (Programa de Apoio Financeiro Escolar) para manutenção dos prédios, cujo valor é calculado pelo número de matrículas de cada unidade escolar. No entanto, não há um critério apropriado que atenda à realidade de cada escola.

No caso das escolas citadas, por possuírem juntas aproximadamente 300 alunos, a Associação de Pais e Mestres da Unidade Vinculadora recebe o valor de R\$ 8.000,00 a cada três meses para atender aos quatro prédios existentes. Escolas da cidade que possuem somente um prédio e também atendem o mesmo número de alunos recebem valor idêntico.

As escolas rurais, além de possuírem prédios antigos, que requerem maior manutenção, têm o gasto trimestral com a limpeza e manutenção de fossa séptica. Como fator dificultador, os serviços prestados na área rural chegam a custar de 80 a 100 por cento a mais que o cobrado na área urbana. O recurso recebido acaba sendo insuficiente, o que demanda um tempo muito maior para realizar as melhorias necessárias. Assim, para conseguir fazer benfeitorias, depende-se de muita criatividade e do apoio da comunidade.

De modo geral, as quatro escolas possuem Infraestrutura básica. Há abastecimento de água, entretanto uma delas possui caixa d'água subterrânea abastecida semanalmente com caminhão pipa e outra utiliza água de poço, todavia filtrada.

2 PAFE - Programa de Apoio Financeiro Escolar para manutenção dos prédios, cujo valor é calculado pelo número de matrículas de cada unidade escolar.

Há abastecimento de energia elétrica nos prédios, mas não há iluminação pública nas vias de acesso.

O esgotamento sanitário se dá por meio de fossa séptica, existem sanitários para os alunos, mas não há para os professores e funcionários, sendo que todos utilizam o banheiro dos discentes.

Somente a escola vinculadora possui biblioteca escolar e laboratório de Informática com computadores, para fins pedagógicos. Nenhuma das escolas conta com sala de leitura. Todas as instituições possuem lousa interativa que pode ser explorada com programas educativos e também pela internet. Todas possuem aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojetor, data show, rádios e televisão.

Faltam às escolas laboratório de ciências e/ou robótica, quadra esportiva, pátio/ entrada cobertos, laboratório de informática, cozinha, parque infantil, sanitário para professores e funcionários, sanitário adequado à pré-escola e embora três delas possuam banheiro adaptado para alunos com necessidades especiais, duas delas não possuem condições de acessibilidade desses alunos ao prédio (PPP, 2011).

Como mencionado anteriormente, a Unidade Vinculadora tem mais três escolas a ela vinculadas, segundo indicação da Direplan (Diretoria de Planejamento da Secretaria da Educação). Assim sendo, todas têm em comum a mesma equipe gestora: gestor, vice-diretor e coordenador pedagógico. Há também um profissional administrativo (secretária) e as escolas são supervisionadas por um único agente de desenvolvimento educacional (ADE), sendo que a visita deste, na maioria das vezes, se limita à unidade vinculadora.

Dos profissionais pertencentes à equipe gestora, o gestor tem como formação acadêmica Licenciatura Plena em Pedagogia, Pós-graduação com Especialização em Gestão Escolar, e em Supervisão e Inspeção Escolar. Cursa, atualmente, Mestrado do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Atua há vinte quatro anos no magistério público oficial, estando no cargo de diretor há um ano.

O vice-diretor apresenta formação em curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-Graduação com Especialização em Gestão Escolar, atua há vinte e dois anos no magistério público oficial e ocupa a função na equipe gestora há um ano.

O professor coordenador pedagógico tem formação acadêmica em Bacharelado no Serviço Social, Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia, atua há vinte e cinco anos no magistério público oficial e ocupa a função há dois anos e meio.

O corpo docente das respectivas unidades escolares em estudo é formado por professores do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, da Educação Especial e especialista de Educação Física e Artes, na maioria professores efetivos. No ano de 2012, devido ao afastamento de alguns professores e falecimento de um deles, as escolas contaram com professores substitutos. Todos os professores especialistas graduados em curso de licenciatura plena em Educação Física e Artes foram contratados, em decorrência de ser o primeiro ano de vigência da criação desses cargos e não ter sido realizado concurso público para ingresso desses profissionais.

Ao todo, conta-se com 14 professores efetivos no Ensino Fundamental, sendo dois professores substitutos, 7 professores na Educação Infantil, 1 professor de Educação Especial (Sala de Recursos). No ano de 2012, contava-se com 8 professores especialistas contratados para ministrar as aulas de Artes e Educação Física e 2 professores para as aulas de recuperação paralela.

Já o Projeto Político Pedagógico das escolas contempla normatizações referentes ao Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação Especial, abrangendo orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB nº 9394/96; dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e Diretrizes Curriculares Nacionais.

A descrição prévia do cenário e dos atores envolvidos neste estudo de caso encontra também amparo na legislação. A Secretaria Municipal da Educação, primando pelo desenvolvimento adequado da aprendizagem dos alunos, a fim de garantir a progressão e consolidação desta, assim como a superação das dificuldades responsáveis pelo fracasso escolar, estabeleceu, na Resolução SME 05/2002, em seu Art. 1º, incisos I, II e III, que a recuperação da aprendizagem deverá ocorrer “de maneira contínua, no decorrer das aulas regulares, paralela ao longo do ano letivo e em horário diverso das aulas regulares, ao final do ciclo I (4ª série) do ensino fundamental ...”(RESOLUÇÃO SME 05/2002, Art. 1º, incisos I).

Ao dispor sobre a recuperação da aprendizagem, a Resolução nº 05/2002 possibilitou que esta pudesse ser desenvolvida por meio da recuperação contínua e da recuperação paralela. A Resolução asseverou ainda as especificidades de cada

uma das recuperações supracitadas, como, por exemplo, em seu Art. 2º, “por meio de intervenções imediatas nas dificuldades específicas dos alunos assim que forem constatadas” e, no Art. 3º, por meio “do atendimento dos alunos com dificuldade de aprendizagem ou habilidades defasadas e não superadas no cotidiano escolar” (RESOLUÇÃO nº 05/2002, Art.2º e 3º).

Cabe mencionar que, a respeito da recuperação paralela, ficou estabelecido, em seu Art. 4º, parágrafos 1º, 2º e 3º que “os estudos de recuperação paralela serão oferecidos em caráter temporário, não excluem [atividades] desenvolvidas pelo professor nas classes regulares e deverão ser objeto de planejamento da escola.” (RESOLUÇÃO nº 05/2002, Art. 4º, §1º, §2º e §3º).

Anualmente, a partir de 2002, é publicado ato normativo em forma de Resolução, dispondo sobre estudos de recuperação contínua, paralela e do ciclo na Rede Municipal de Ensino Fundamental de Limeira. Considerando os anos em estudo, isso é de 2009 a 2012, verificam-se algumas alterações com o objetivo de adequar o desenho inicial do projeto.

Em 2009, em decorrência da implementação dos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino, o Conselho Municipal da Educação de Limeira estabeleceu normas para esta etapa de ensino, o que rompeu com a organização em um único ciclo com quatro séries. O ensino fundamental dos anos iniciais, de acordo com o Art.2º, incisos I e II, da Deliberação 04/2009, passou ser organizado em dois ciclos: “I – 1º ciclo, com a duração de 3 (três) anos; II – 2º ciclo, com a duração de 2 (dois) anos (DELIBERAÇÃO 04/2009, Art. 2º, incisos I e II)”.

Considerando a nova organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental em dois ciclos, pautada no regime de progressão continuada, a Deliberação 04/2009, dispõe em seu Art. 5º que esta progressão ocorrerá “sem prejuízo da avaliação permanente do processo ensino-aprendizagem e da aprendizagem dos alunos”. Assim, nos parágrafos 4º e 5º, recomenda que os mecanismos de recuperação contínua e paralela se constituirão em: “[...] instrumentos fundamentais para a progressão dos alunos no regime de progressão continuada”, sendo que os alunos poderão ficar retidos somente “uma vez ao final do 1º. e/ou do 2º. Ciclo, esgotadas todas as possibilidades de recuperação ao longo de cada ciclo” (DELIBERAÇÃO 04/2009, Art.5º, § 4º e § 5º).

Portanto, se até então a reprovação ocorria somente no final do ciclo único (4ª série), a partir da Deliberação 04/2009, abriu-se a possibilidade de reprovar-se no final do 1º e/ou do 2º ciclo. Neste sentido, a própria Deliberação destaca a importância da recuperação contínua e paralela como “instrumentos fundamentais para a progressão dos alunos no regime de progressão continuada”, com o intuito de evitar qualquer prejuízo da aprendizagem dos alunos.

Mediante essas modificações, a Resolução da SME nº 06/2010, referente à recuperação da aprendizagem, realiza alterações referentes às séries/anos de escolaridade aos quais se destinam a recuperação paralela, determinando em seu Art. 3º, parágrafo único que esta passará a se aplicar: [...] aos alunos dos 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental de 9 anos e aos alunos da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental de 8 anos, até completarem o ciclo (RESOLUÇÃO DA SME nº 06/2010, Art. 3º).

A Resolução 06/2010 estabelece a duração da recuperação paralela de março até o último dia do mês de novembro. Este é um ponto importante a ser destacado, visto que o que ocorre na prática não condiz com estipulado em Lei. Nas escolas em estudo, há frequente atraso no início das aulas, em virtude da morosidade da Secretaria Municipal da Educação - SME em dar autorização para que este se inicie e também em razão da falta de profissionais interessados em assumir aulas na área rural.

Outra alteração diz respeito ao número de alunos por turma que, antes estabelecia média de 20 alunos, sendo o mínimo 15 e o máximo 25 alunos. A partir da alteração, diminuíram-se esses valores, determinando mínimo de 10 e máximo de 15 alunos.

Em relação ao número de horas-aula, passou de 2 horas-aula diárias e no máximo 6 horas-aula semanais, para 1 a 2 horas-aula diárias, com no máximo 10 horas-aula semanais. Oportunizou-se, também, o atendimento aos alunos com deficiências e que apresentem defasagem de aprendizagem. Estes têm atendimento prioritário nas “Salas de Recurso”. Determinou-se ainda que os encaminhamentos para as aulas de recuperação paralela constem nos Relatórios de Turma, que até então eram registrados nas Fichas Individuais de acompanhamento dos alunos.

Em seu Art. 11º, que trata das atribuições do diretor e do coordenador pedagógico, foi adicionado o inciso XI, evidenciando a necessidade de “dar ciência aos pais de que se encaminharão ao Conselho Tutelar os casos de ausências, bem como de

oposição da família à participação do aluno nos estudos de Recuperação Paralela”. (RESOLUÇÃO 05/2011, Art.11º).

Mediante este inciso, a frequência às aulas de Recuperação Paralela tornou-se obrigatória aos alunos encaminhados, tendo a equipe gestora dever de informar aos pais das consequências no caso de frequentes ausências.

Também foram ampliadas as atribuições do docente da classe regular ao se instituir, no inciso VI, em seu Art.12º, a elaboração de um Plano de Ação para Recuperação Contínua e outro para Recuperação Paralela, a fim de apresentar, “ao final de cada semestre, [um] Plano de Ação para Recuperação Contínua e para Paralela de cada aluno, para análise e aprovação do colegiado” (RESOLUÇÃO 05/2011, Art. 12).

Este plano de ação semestral para recuperação contínua e paralela faz parte da Ata de Rendimento Escolar elaborada nas reuniões de Conselho de Ciclo e discorrem sobre prováveis causas e propostas de solução distribuídas em uma listagem de forma generalizada, sem especificar detalhadamente as reais dificuldades apresentadas pelos alunos. As causas prováveis se apresentam como: baixo índice de frequência, transferências constantes, portador de necessidades especiais, atitudes e comportamentos, problemas familiares, dificuldade de raciocínio, dificuldade em leitura e compreensão e dificuldade de raciocínio. As soluções propostas se resumem a: compensação de ausências, diálogo com os pais, intervenções individualizadas, agrupamentos produtivos, motivação e diálogo com os alunos, encaminhamento para especialista, sala de recursos, recuperação paralela e contínua.

Em 2012 foi publicada a Resolução 05/2012, que também trouxe alterações considerando, entre outros documentos, a Resolução SME nº 01/2012, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino. Esta resolução modificou a redação do Art. 4º, especificando o público-alvo a ser atendido nas turmas de recuperação paralela, como sendo alunos com dificuldades de aprendizagem ou habilidades defasadas que apresentam desempenho *abaixo do básico - A*.

A questão a que se refere a Resolução, ao ressaltar que frequentarão as aulas de recuperação paralela os alunos com desempenho AB (*abaixo do básico*), diz respeito ao estabelecimento do Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino, no início de 2012.

Até o ano de 2011, nas Atas de Conselho de Ciclo, não havia nenhum tipo de representação do desempenho dos alunos. Eram registradas a frequência, as causas do baixo desempenho de cada um dos alunos, as soluções propostas, e as normatizações referentes ao regime de progressão continuada: Lei nº 9394/96 (Art. 32, § 2º), Deliberação CEE 9/97, Parecer CME 4/99, Deliberação CEE nº 73/08 (Art. 5º), Deliberação CEE nº 73/08 (Art. 3º) e Deliberação CME 04/09, cada qual de acordo com a especificidade do ano de escolaridade, no qual o aluno se encontrava (Ensino Fundamental de 8 anos e/ou 9 anos).

Partindo da necessidade de registrar o desenvolvimento do desempenho dos alunos no percurso escolar, tanto nas atas de conselho de ciclo quanto em boletim escolar para acompanhamento dos pais e docentes, o novo sistema de avaliação dos alunos proposto pela Resolução 01/2012, instituiu, em seu Art. 8º, representações do registro do desempenho dos alunos por meio de escalas de domínio de habilidades. Para tanto, passou-se a utilizar as siglas A – AD – B – AB, que correspondem a:

A- AVANÇADO: neste nível encontram-se os estudantes que demonstram conhecimentos e domínio das habilidades além do requerido, conseguindo resolver atividades complexas para o seu nível; AD- ADEQUADO: os estudantes demonstram pleno domínio das habilidades esperadas para o seu ano de escolaridade, não apresentando dificuldade; B- BÁSICO: os estudantes demonstram estar em processo de desenvolvimento das habilidades requeridas para o seu nível de ensino, mas ainda apresentam algumas dificuldades; AB- AB - ABAIXO DO BÁSICO: os estudantes não desenvolveram as habilidades básicas para o seu ano de escolaridade, possuem muita dificuldade e há uma distância muito grande entre o que efetivamente ele sabe e o que deveria dominar (RESOLUÇÃO 01/2012, Art. 8º).

O artigo supracitado prevê em seu parágrafo 1º, a necessidade de a escola realizar acompanhamento bimestral do desempenho dos alunos, elaborando plano de ação com intervenções junto aos alunos com rendimento abaixo do esperado, a fim de superar as defasagens de aprendizagem como se pode observar na sequência.

Neste sentido, é que o Projeto de Recuperação Paralela é visto como uma estratégia que possibilita aos alunos superar suas dificuldades, sendo sugerido como ação de intervenção para recuperação de aprendizagem aos alunos com desempenho AB (abaixo do básico) na Resolução 05/2012, que dispõe sobre o processo de recuperação paralela. Outra alteração observada no Art. 9º, §1º da Resolução 05/2012 relaciona-se ao número de horas-aula que passa de 1 a 2 horas-aula diária

e no máximo 10 horas aulas semanais, para 1 a 3 horas aula diárias, com no máximo 12 horas-aula semanais.

O histórico das Resoluções supracitadas, entre os anos de 2009 a 2012, evidencia que durante a implementação do Projeto de Recuperação Paralela no Município muitas foram as adequações na tentativa de aperfeiçoá-lo para melhor atender aos alunos, tanto em relação à questão funcional quanto à responsabilidade de cada um dos atores na recuperação da aprendizagem dos discentes. Referente ao contexto das escolas rurais, a Resolução não apresenta nenhum artigo específico a estas. No entanto, em relação à formação de turmas, conforme encaminhamento feito pela gestão da escola e mediante parecer favorável da diretoria pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, é possibilitado constituí-las com número menor de alunos que o disposto na Resolução.

Toda esta pesquisa foi feita por meio de levantamento de dados das escolas citadas e análise das situações referentes à recuperação paralela de forma específica, pois, apesar da semelhança do contexto rural e de estarem sobre a responsabilidade da mesma equipe gestora, cada uma das unidades apresenta correlações diferentes em relação à recuperação paralela.

Analisou-se o corpo docente das escolas, isso é, professores efetivos do 1º ao 5º ano de escolaridade, docente da Sala de Recursos³, docentes responsáveis pelas aulas de recuperação paralela, coordenador pedagógico e vice-diretor, para verificar a opinião e a atitude destes na aplicação do Projeto de Recuperação Paralela. Esta escolha se alinha com a importância destacada por Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006) em relação à interpretação e à ação desses atores na implementação da política:

Os professores e demais profissionais exercem papel ativo na interpretação e reinterpretação da políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam tem implicações sobre o processo de implementação das políticas (BOWE, 1992 apud MAINARDES, 2006, p.53).

³ Sala de Recursos: sala de atendimento educacional especializado para alunos com NEE-Necessidades Educacionais Especiais. Tem como objetivo "atender com qualidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular" (MEC, 2013).

A aplicação da pesquisa foi viabilizada pelo contato semanal com todas as professoras nas reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo HTPC⁴ - que ocorrem às segundas, terças e quartas-feiras, após o horário de trabalho regular com os alunos, e, diariamente, em contato com a coordenadora pedagógica e a vice-diretora.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa e a quantitativa, uma vez que, de acordo com Günther (2006, p.204): “abordagens qualitativas, que tendem a serem associadas a estudos de caso, dependem de estudos quantitativos, que visem gerar resultados generalizáveis, parâmetros”.

Dentre os instrumentos de pesquisa utilizados, foi realizada consulta bibliográfica com o objetivo de embasar teoricamente o estudo e respaldar a análise e interpretação dos dados obtidos por meio de documentos oficiais, dos questionários e entrevistas.

A pesquisa documental contemplou análise do Projeto Político Pedagógico para levantamento do perfil dos profissionais, dos alunos, das comunidades atendidas, das características da organização administrativa e pedagógica e dos registros referentes a projetos desenvolvidos pelas escolas. Também foram verificados documentos utilizados para acompanhamento do desempenho escolar na recuperação da aprendizagem de cada aluno nas aulas regulares (recuperação contínua) e nas aulas de recuperação paralela: atas de reuniões, projetos de recuperação paralela, relatórios de turma, portfólios dos alunos, Regimento Escolar e legislações vigentes.

Outro instrumento de pesquisa utilizado consiste na aplicação de questionário aos professores em HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), fundamentada na coleta de dados censitária, visto que foi aplicada a todos os professores das unidades escolares. A intenção foi que os professores avaliassem as ações da equipe gestora e docente na implementação do projeto de recuperação paralela. Neste sentido, a utilização da Escala de Likert⁵ é pertinente, uma vez que, de acordo com Günther (2003, p.26), esta é a: “[...] mais utilizada nas ciências sociais, especialmente em levantamentos de atitudes, opiniões e avaliações”.

4 HTPC.: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo consiste em reuniões semanais realizadas dentro do horário de trabalho do professor, no qual pode-se ocorrer, além da formação, a discussão coletiva sobre os rumos da unidade escolar (REGIMENTO ESCOLAR, 2011).

5 Escala de LIKERT: “[...] a escala Likert é uma mensuração mais comumente utilizada nas ciências sociais. [...] especialmente no levantamento de atitudes, opiniões e avaliações. Nela pede-se ao respondente que avalie um fenômeno numa escala de, geralmente, cinco alternativas” (GÜNTHER, 2003, p. 26).

Com o professor da recuperação paralela, coordenador pedagógico e com a vice-diretora foram realizadas entrevistas semiestruturadas. A intenção foi verificar qual a opinião desses profissionais em relação à implementação, estrutura e funcionamento do Projeto de Recuperação Paralela nas escolas pesquisadas.

Verifica-se, assim, que é conferindo à gestão escolar papel importante na coordenação, apreciação, condução e monitoramento do processo de elaboração e efetivação do projeto de recuperação paralela. Visto que os alunos com defasagem na aprendizagem precisam de um trabalho mais direcionado, cabe ao gestor escolar promover todos os mecanismos possíveis para garantir o sucesso dos discentes.

As resoluções expõem as ações que cabem aos atores envolvidos no processo educativo, ou seja, à direção da escola, ao coordenador pedagógico, ao docente da classe regular, ao docente responsável pelas aulas de recuperação, ao Conselho de Ciclo e à equipe técnica da coordenação pedagógica da SME.

Dessa forma, parecem ser relevantes os seguintes questionamentos para ampliar o olhar sobre este estudo de caso: Como tem ocorrido a implementação do Projeto de Recuperação Paralela? Como se dá a ação dos atores nele envolvidos? Qual é o papel da gestão na prática, na identificação dos entraves, que dificultam a efetiva recuperação do desempenho dos alunos? Quais são os efeitos deste Projeto no cotidiano da comunidade escolar?

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen; BOWE, Richard apud MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas/ SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 set. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 19 jan. 2013.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental.** DELIBERAÇÃO CEE Nº 09/97. Aprovada em 30.7.97.

CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LIMEIRA. **Normas para os anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos implantado na Rede Municipal de Ensino do Município de Limeira-SP.** Deliberação CME nº 04, de 09 de dezembro de 2009.

_____. **Parecer do CME nº 04, de 13 de maio de 1999.** Dispõe o Projeto Educacional de Implantação de Regime de Progressão Continuada, Plano de Curso do Ensino Fundamental e Recuperação de Aprendizagem. Limeira- SP.

_____. **Projeto Educacional de Implantação do Regime de Progressão Continuada e Plano de curso do Ensino Fundamental.** Rede Municipal de Ensino do Município de Limeira- SP. Parecer CME nº 04, de 13 de maio de 1999.

_____. **Regimento Comum das Escolas Municipais,** 2011.

_____. **Resolução SME nº 05, de 02 de maio de 2002.** Dispõe sobre Estudos de Recuperação Contínua, Paralela e de Ciclo na Rede Municipal de Ensino Fundamental. Limeira- SP, 2002.

_____. **Resolução SME nº 06 /2010 de 30 de março de 2010:** Dispõe sobre Estudos de Recuperação Contínua, Paralela e do Ciclo da Rede Municipal de Ensino Fundamental. Limeira, SP, 2010.

_____. **Resolução SME nº 05 /2011 de 14 de março de 2011:** Dispõe sobre Estudos de Recuperação Contínua, Paralela e do Ciclo da Rede Municipal de Ensino Fundamental. Limeira, SP, 2011.

_____. **Resolução SME nº 05 /2012 de 17 de fevereiro de 2012:** Dispõe sobre Estudos de Recuperação Contínua, Paralela e do Ciclo da Rede Municipal de Ensino Fundamental. Limeira, SP, 2012.

_____. **Resolução SME nº 01 /2012 de 25 de janeiro de 2012:** Dispõe sobre Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino. Limeira, SP, 2012.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário.** Laboratório de Pesquisa Ambiental. Série: Planejamento de Pesquisa em Ciências Sociais, 2003. nº1.. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Disponível em: <<http://www.ppgp.CAEduff.net/course/view.php?id=6>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

_____. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Universidade de Brasília, v. 22 n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.ppgp.CAEduff.net/course/view.php?id=6>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

A ação gestora e a responsabilização em Educação Pública em uma escola do estado de Mato Grosso

Rosana Maria Christofolo da Silva*

Michelle Gonçalves Rodrigues**

Lourival Batista de Oliveira Júnior***

O presente caso de gestão, extraído de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF, parte da seguinte questão: quais fatores levaram a Escola Estadual Manuel Bandeira¹ a modificar sua posição de pior escola de Ensino Fundamental de seu município, no final da década de 1990, em termos da qualidade do ensino oferecido e da promoção do rendimento acadêmico de seus alunos, para a unidade escolar com o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)², no ano de 2011, no Estado do Mato Grosso? Os objetivos da pesquisa decorrem, por conseguinte, das respostas a essa questão, com a identificação e a análise de fatores que contribuíram para essa melhoria.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; diretora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso- CEFAPRO.

** Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); professora e coordenadora do Curso de Ciências Sociais da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

***Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; doutor em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA); professor e diretor da Faculdade de Economia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

1 Nome fictício pelo qual a escola, objeto de estudo, é denominada neste trabalho.

2 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), como uma das primeiras iniciativas brasileiras para medir a qualidade do aprendizado nacionalmente e estabelecer metas para a melhoria do ensino (INEP, 2013).

Para contribuir com os estudos sobre a prática gestora, buscamos investigar a situação educacional da unidade escolar, entre os anos de 2008 a 2013, analisando se as ações da gestão contribuíram para que a escola alcançasse o maior IDEB do Estado, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, este estudo se deu com base nas práticas de gestão desenvolvidas pela escola, imbuído dos projetos educativos que foram implementados, no intuito de compreender de que forma o trabalho do gestor exerce efeito nos resultados alcançados pela rede pública de ensino. Para tanto, são detalhados neste texto, os passos de uma reflexão empírica acerca do significado da ação gestora, tendo a responsabilização do gestor com a educação pública, tão presente na atualidade, como norteadora das discussões apresentadas.

Como instrumental de pesquisa, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas com oito sujeitos específicos da Escola Estadual Manuel Bandeira e por meio delas, foram coletadas impressões de como esses sujeitos desenvolveram ou compreenderam a ação gestora. Sendo assim, entrevistamos sete profissionais que fazem parte da equipe gestora e da equipe pedagógica da escola que são: uma diretora, três coordenadoras pedagógicas, duas professoras articuladoras, um membro do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), representantes dos pais, e uma diretora que atuou nas gestões anteriores.

Além das entrevistas, fez-se necessário o levantamento de dados no portal do Sistema Integrado de Gestão Educacional (Sigeduca/MT) e nos sítios da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Este levantamento nos possibilitou acesso aos dados com relação: ao número de alunos atendidos; aos resultados da aprendizagem e das avaliações externas; ao financiamento recebido e aos projetos desenvolvidos pela escola. Foram necessários ainda a análise dos documentos oficiais da unidade escolar, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Relatório da autoavaliação do Prêmio Gestão Escolar (PGE) e o trabalho de campo de observação da escola, com relação à estrutural organizacional.

A atual conjuntura educacional brasileira vem sendo marcada por uma crescente necessidade de subsidiar decisões eficientes no âmbito da educação pública, trazendo à tona a importância de se repensar a escola frente ao contexto educacional e intensificar a responsabilização de todos pela qualidade da educação oferecida. Esta necessidade levou à reestruturação, pela União, da política educacional com

base na instauração de novos mecanismos de gestão, dentre eles, a descentralização institucional e financeira e a avaliação dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Assim, as avaliações em larga escala se tornaram presentes na realidade educacional das escolas brasileiras, a partir dos anos 90. Em âmbito nacional, essa importância é atestada com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 9º, que determina a obrigatoriedade da avaliação nos diferentes níveis do sistema educacional, cabendo à União “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” (BRASIL, 1996, p. 04).

O Ministério da Educação brasileiro passa, então, a preocupar-se com a avaliação educacional e com o processo de responsabilização. Essa preocupação teve implicações na organização da educação e instituiu-se em vários estados a gestão democrática. Nesse cenário, criam-se formas de descentralização administrativa que propunham a criação dos Conselhos Deliberativos das Comunidades Escolares (CDCEs) (BRASIL, 2006). Diante disso, testemunha-se, nos últimos anos, a multiplicação dos conselhos gestores, prescrevendo a participação da sociedade na condução das políticas públicas. Os conselhos gestores são postos à sociedade como balizadores de mudanças provocadas pelo acompanhamento de órgãos externos frente aos resultados das práticas educacionais.

A responsabilização, uma das características mais marcantes das políticas advindas do federalismo³ educacional, vem sendo apontada como apta para instituir a eficácia das políticas educacionais e a favorecer o aspecto da descentralização e a melhoria da qualidade da educação. Fortes discussões são travadas acerca do significado da ação gestora, tendo como norte a responsabilização do gestor com a educação pública, como principal fonte do sucesso escolar. Entretanto, tais discussões constituem-se em tarefa complexa, considerando as condições efetivas nas quais o processo de descentralização é realizado e necessita envolver, especialmente, os gestores educacionais, os profissionais da educação, os pais, os estudantes e a comunidade local (BRASIL, 2006, p.10).

3 Sobre federalismo, ver ROCHA (1996) e ALMEIDA (2000).

Considerando que uma gestão democrática e participativa só se faz na prática e que o conhecimento adquirido em cursos de treinamento ou formação só configura um aprendizado verdadeiro, quando o gestor é capaz de colocá-lo em prática, adequando-o à realidade da sua unidade de ensino (MINTZBERG, 2010) e, com base na necessidade da melhoria da qualidade da educação, nas escolas estaduais do Polo do Cefapro de Juara, localidade onde a unidade escolar está alocada, entende-se necessário o estudo das ações gestoras e das práticas educacionais que estão em desenvolvimento na escola que obteve o maior IDEB do Estado de Mato Grosso, em 2011.

A Escola Estadual Manuel Bandeira está situada em um bairro de classe média baixa no município de Juara (Mato Grosso), e este na mesorregião norte mato-grossense, microrregião vale do Arinos, a 730 km da capital Cuiabá. A escola, fundada em 1983, é mantida pelo Governo do Estado. Inicialmente a escola atendia da pré-escola a 8ª série do Ensino Fundamental, possuía apenas 05 salas de madeira. Com o passar dos anos, a estrutura física da escola foi trocada para alvenaria, além de ir se ampliando para atender à demanda de alunos.

Atualmente a escola atende o Ensino Fundamental (I, II e III ciclos) e conta com um total de 849 alunos e uma média de 26,5 alunos por turma distribuídos em 32 turmas, 16 no período matutino e 16 no período vespertino. As turmas são formadas com o número de 23 a 27 alunos por sala, no I ciclo; de 25 a 30 alunos por sala no II ciclo e de 27 a 30 alunos por sala no III ciclo, compreendendo, assim, o número de alunos por sala estabelecida em portaria estadual; no entanto, há uma grande lista de espera para matrícula de alunos, que gostariam de estudar na escola devido a sua boa qualidade de ensino, como nos afirmou a gestora escolar.

A equipe educacional é composta por 63 profissionais que exercem os seguintes cargos: 40 professores, 03 coordenadoras pedagógicas, 02 professoras articuladoras de aprendizagem⁴, 01 diretora, 01 secretária, 02 técnicas administrativas educacionais (TAEs), que atendem a secretaria escolar, 01 TAE que atua no Laboratório de Informática, 01 TAE Auxiliar de Turma⁵, 12 apoios administrativos

4 § 2º. O atendimento do aluno pelo professor articulador da aprendizagem deverá ser no contra turno (PORTARIA 401/2012/GS/SEDUC/MT, DOEMT de 11/12/2012, Art.4º, p. 42). Sua função é criar estratégias de desenvolvimento educacional complementar, proporcionando aos alunos vivências formativas cidadãs integradas às atividades desenvolvidas pelo Professor Regente.

5 Para as unidades escolares, que atendem alunos deficientes com graves transtornos neuro-motores (crianças que em decorrência da deficiência apresentam mobilidade reduzida ao ponto de comprometer sua autonomia de ir ao banheiro e se alimentar, sendo, portanto, dependente de apoio externo) e transtornos globais de desenvolvimento - TGD, incluso nas turmas regulares será garantido 01 (um) TAE/AUXILIAR DE TURMAS de modo a proporcionar autonomia ao aluno (PORTARIA N.º. 361/12/SEDUC/MT, DOEMT de 24/10/2012, Art.28º, p. 40).

educacionais (AAE), sendo 04 profissionais de nutrição escolar, 05 de infraestrutura-limpeza e 03 vigias.

Além desses profissionais, a equipe gestora conta ainda com a participação direta na gestão do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, formado por representantes dos segmentos pais, alunos, professores e funcionários, com as funções deliberativa, consultiva e mobilizadora. Segundo a diretora, o CDCE é atuante. As reuniões do Conselho acontecem uma ao final de cada mês e, se necessário, são agendadas reuniões extraordinárias.

Com o intuito de aprofundar o entendimento das ações educativas desenvolvidas pela escola, buscamos dados sobre o perfil da gestão da escola pesquisada, considerando que analisar o perfil da gestão é de suma importância para entendermos as nuances das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Iniciamos considerando o tempo de atuação da equipe gestora. A diretora anterior atuou, durante 13 anos na gestão da escola, no período de 2000 a 2012, sendo 10 na direção e três na coordenação pedagógica. A atual diretora, assumindo o cargo em 2013, acompanhou todas as ações educativas da escola como professora formadora do Cefapro, entre os anos de 2011 a 2012. Das coordenadoras pedagógicas, uma já está nesta função na unidade escolar, há 13 anos, assim como, uma das professoras articuladoras, que também atuou como coordenadora pedagógica, na escola, durante vários anos. Sendo assim, essas gestoras possuem um grande conhecimento das necessidades de ensino e aprendizagem surgidos no decorrer do período pesquisado e apresentam um grande envolvimento nas ações desenvolvidas. Observa-se que essas gestoras desempenham um papel de liderança frente aos demais profissionais, que estão há pouco tempo em funções ligadas à unidade escolar.

Quanto à ação gestora, os dados coletados nas entrevistas e na observação realizada na escola, indicam que a direção e a coordenação pedagógica apoiam o processo de ensino aprendizagem, investindo naquilo que os profissionais têm necessidade, seja no fornecimento dos materiais necessários para o desenvolvimento das atividades, seja na formação continuada, nas orientações e na organização dos grupos. As coordenadoras relatam que trabalham no sentido de incentivar e promover a responsabilidade de cada profissional e a necessidade de sua parceria, para que as ações educativas da escola sejam desencadeadas com sucesso.

Uma das articuladoras entrevistadas considera que o primordial na ação gestora é a valorização do trabalho dos profissionais da escola e a motivação para o trabalho coletivo, “Porque quando trabalha assim, o coletivo, a gente tem possibilidade de errar menos, acertar mais, e trabalhar mais os desafios, as nossas dificuldades, no que a gente precisa melhorar” (Entrevista concedida pela Professora Articuladora A, em 01/10/2013), desencadeando uma aprendizagem recíproca entre todos.

Neste processo de corresponsabilização, a atual diretora considera que, apesar de sua atuação estar entre o pedagógico e o administrativo, não se pode perder de vista o pedagógico, pois o objetivo primordial da escola é a melhoria do ensino e da aprendizagem. A gestora considera que é pouco problemático administrar a parte burocrática, porque tem uma equipe de secretárias eficientes, que desenvolvem essa atividade com precisão e quando é preciso um maior envolvimento de sua parte, ela busca a parceria de gestores com mais experiências de outras escolas, com os quais mantém uma cooperação informal.

Com base nas observações realizadas na escola e nos dados coletados nas entrevistas, podemos considerar que a relação estabelecida entre a equipe gestora e a comunidade escolar é de autoridade e cobrança acerca do papel a ser desempenhado pelos diversos sujeitos que são, segundo a equipe gestora, responsáveis pela educação oferecida, inclusive no que tange à responsabilidade das famílias e dos alunos. Percebe-se que essa cobrança não desencadeia problemas de relacionamento, ao contrário, aparenta-nos um fortalecimento do grupo e uma satisfação das pessoas que trabalham na escola, bem como, dos pais e dos alunos.

A crença dos pais na organização da escola é comprovada pela busca de outros pais por vagas para seus filhos na Escola Manuel Bandeira, como nos relatou uma mãe, membro do CDCE, em entrevista, confirmando o que a diretora já havia nos informado em suas considerações. Podemos citar como aparato dessa corresponsabilidade o que a escola denomina de Contrato Didático e Regimento Escolar. De acordo com as profissionais entrevistadas, esses documentos são elaborados com a participação de toda a comunidade escolar. Apesar de que, no ano de 2013, o Regimento não foi reelaborado em conjunto com a comunidade escolar, o que ocorreu, segundo a equipe gestora, por falta de tempo: somente os dois primeiros documentos citados tiveram, em 2013, a participação efetiva de toda a comunidade escolar.

Nesta relação de parceria por uma educação de qualidade, podemos destacar o apoio que os profissionais com maior tempo de serviço prestam aos que possuem menos tempo de atuação na escola. Para as coordenadoras pedagógicas, os profissionais estão sempre trocando modelos de materiais educativos e/ou construindo-os juntos. A articuladora B, que atua há menos tempo na escola, diz que recorre constantemente à outra articuladora, para conversar sobre os desafios de aprendizagem dos alunos, buscando sugestões de práticas que possam contribuir em sua ação educativa. A articuladora A, por sua vez, diz recorrer à equipe administrativa, buscando contribuição na produção de materiais didáticos que utiliza no trabalho com seus alunos. A profissional cita que os alunos da articulação são alunos com diferentes desafios de aprendizagem e cada um deles precisa de uma metodologia diferente, e como ela, na maioria das vezes, utiliza de material concreto, a sua confecção depende da contribuição das técnicas administrativas da escola. Neste sentido, é unânime o entendimento por parte de todas as entrevistadas de que o trabalho desenvolvido pela escola é um trabalho em conjunto, sendo esse modelo de suma importância para que a escola tenha bons resultados.

Fazendo parte deste trabalho coletivo, a escola desenvolve uma autoavaliação anual que acontece, geralmente, no início do ano letivo, na Semana Pedagógica. Esta avaliação iniciou-se na Escola Manuel Bandeira, após orientação da SEDUC/MT para a elaboração do seu PPP em 2005, tornando-se, posteriormente, uma prática constante. Nesta semana, avalia-se o Projeto Político Pedagógico, reelaborando-o, e nesta reelaboração são reestruturados, se necessário, os projetos de aprendizagem desenvolvidos pela unidade escolar. Conforme a diretora, nesta semana, avaliam-se todas as ações da escola, não só da parte pedagógica, também quanto da administrativa, procurando fazer com que essa avaliação forneça subsídios, para que o trabalho realizado seja sempre melhor a cada ano.

Além desta autoavaliação, no início do ano letivo, as gestoras relatam que o processo de autoavaliação é constante, isso porque esse processo ocorre no dia-a-dia de trabalho, na formação continuada realizada uma vez por semana e nas reuniões pedagógicas e administrativas. As profissionais, ainda, citam que as ações e projetos que não estão atingindo os objetivos do ensino e aprendizagem são imediatamente readaptados com a colaboração da comunidade escolar, num constante ir e vir.

Apesar de não se esperar um tempo único para se realizar a autoavaliação, é unânime a todas as entrevistadas o entendimento de que a avaliação principal, ou a grande avaliação, como se referem, se dá na Semana Pedagógica. Constata-se que, a partir dessa grande avaliação, acontece também a avaliação para o PGE, “Ela consolida o que viemos fazendo, mas a maior é na Semana Pedagógica que é quando se senta e direciona a escola” (Entrevista concedida pela Coordenadora Pedagógica A, em 02/10/13). Assim, a autoavaliação realizada para o PGE acontece com base em um orientativo próprio⁶. Após sua realização, elabora-se um relatório, contendo os resultados, o plano de ação para as necessidades elencadas e o registro do processo (devidamente documentado) e o insere no *site* do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), órgão responsável pela avaliação.

Segundo o relatório do PGE/Consed, no ano de 2013, a avaliação da escola contou com cinquenta e sete participantes, conforme ata anexa ao relatório, e ocorreu da seguinte forma:

Nos reunimos e fizemos uma primeira leitura do material orientativo, definimos o dia 14/05/2013 como o dia da mobilização da autoavaliação e preparamos o material para estudo com a comunidade escolar. Convidamos os profissionais da educação da escola, os membros do CDCE, alunos e pais da comunidade escolar e realizamos a autoavaliação da escola nas suas quatro dimensões. Durante a reunião, os indicadores de cada dimensão foram avaliados e quantificados. Para a sistematização dos dados obtidos neste momento de autoavaliação, achamos necessária a formação de um grupo de trabalho que se reuniu posteriormente para desenvolver tal ação. Foi feita a análise dos dados e após discussões e reflexões, o grupo entrou em consenso e descreveram as ações, as práticas, os processos que evidenciaram e como desenvolveram os indicadores de qualidade de cada dimensão. Após a sistematização dos dados, a secretária escolar ficou responsável de inserir os dados no sistema e inscrever a escola no PGE/2013 (CONSED, 2013, p. 28).

Como resultado desta autoavaliação, realizada em 2013, a unidade escolar foi classificada como escola referência no Prêmio Gestão Escolar em nível estadual

⁶ A autoavaliação proposta no PGE é composta de quatro dimensões de análise que são: I- Indicadores de Planejamento e Ações Pedagógicas (A- Planejamento e Ações Pedagógicas e B- Indicadores de Resultados Educacionais); II - Gestão Participativa (Indicadores de Gestão Participativa); III - Gestão de Pessoas e Liderança (Indicadores de Gestão de Pessoas e Liderança) e IV - Gestão de Infraestrutura: recursos e serviços (Indicadores de Gestão de Infraestrutura). Diante das questões apresentadas em cada dimensão, a comunidade escolar escolhe entre os indicadores, parte dos resultados apontados nesta autoavaliação. Os indicadores possuem quatro graus de atendimento, medidos quantitativamente, variando de 1 (um) a 4 (quatro), conforme explicitado a seguir: (1) INSUFICIENTE (não atende as exigências); (2) REGULAR (atende satisfatoriamente as exigências); (3) BOM (atende plenamente as exigências); e (4) ÓTIMO (enriquece as exigências) (CONSED, 2013).

e recebeu a comissão avaliadora que, por meio de observação, levantamento documental e reuniões com a comunidade escolar, comparou o que foi relatado pela escola e a prática realizada. Esta visita aconteceu no dia 12 de julho de 2013 e teve em primeira instância o seguinte resultado: “Escola que ao, ser visitada, apresentou todos seus documentos comprobatórios, e que vem apresentando, vários projetos com resultados positivos na aprendizagem dos alunos” (CONSED, 2013, p. 29).

Classificada como destaque estadual, a unidade escolar passou, então, para o nível nacional, recebendo a comissão avaliadora do Consed, no dia 16 de setembro de 2013, que a classificou como uma dentre as cinco escolas destaques em nível nacional. De acordo com a gestora escolar, as ações e resultados da escola que a levaram a obter a premiação no PGE/2013 foram, entre outras, o índice de evasão zero; a participação da comunidade diariamente nos projetos que a escola desenvolve e, principalmente, o projeto ‘Sala do Educador’, que acontece semanalmente na escola, desde 1996.

Em entrevista, as coordenadoras pedagógicas afirmaram que este trabalho coletivo é oriundo de um planejamento dos professores em relação às áreas de conhecimento em todas as fases do ensino. Os professores têm como base para a elaboração dos planejamentos, as capacidades e descritores contemplados nas Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso (Ocs). O primeiro ciclo utiliza também, como referencial, o material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). As coordenadoras ressaltam ainda que, no terceiro ciclo, 2013 foi o primeiro ano em que o planejamento foi elaborado por áreas do conhecimento. Elas consideram que, por ser o primeiro ano, o planejamento por áreas do conhecimento neste ciclo ainda não está totalmente adequado ao que a escola busca, no entanto, acreditam que já é um grande avanço, pois todos os planejamentos foram feitos com base nas OCs.

Com relação à aprendizagem dos alunos, as gestoras consideram que, em sua maioria, ela está se desenvolvendo progressivamente. Enfatizaram, ainda, que, no ano de 2013, dos alunos das 1ª fases existentes na escola, somente duas alunas estão com dificuldades de aprendizagem. O que a escola considera como um grande problema de ensino e aprendizagem reside na aprendizagem dos alunos Portadores de Necessidades Educacionais (PNEs), pois com estes alunos, conforme uma das articuladoras, é necessário trabalhar de seis meses a um ano, para começar a ver o

resultado e este resultado apresenta retrocessos constantes que a deixa angustiada com relação a sua função. É importante enfatizar que as professoras articuladoras, durante os anos em que estão na função, não tiveram nenhuma formação específica, para que pudessem sentir-se mais seguras com o trabalho que precisam realizar.

Tanto a articuladora A quanto as diretoras (atual e a anterior) citaram a necessidade de uma equipe de profissionais na escola para apoiar e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos PNEs. Para elas, quando o desafio de aprendizagem não é somente pedagógico, faz-se necessária a ajuda de especialistas como fonoaudiólogo, neurologista, psicólogo, pois com esses alunos há uma grande dificuldade de que a aprendizagem avance. A articuladora cita, ainda, que, em sua maioria, os pais desses alunos são participativos, o que é considerado por ela de suma importância, para que a escola tenha bons resultados; no entanto a maioria dos responsáveis não consegue acesso aos profissionais da saúde citados. De acordo com esta profissional, quando as demais instâncias públicas falham em seu atendimento, o reflexo é sentido na escola.

Nesta busca pela percepção da aprendizagem dos alunos, podemos destacar ainda, o fator enturmação⁷. De acordo com a proposta educacional, Ciclo de Formação Humana, o estado de Mato Grosso estabeleceu um prazo para que todas as escolas fizessem a enturmação de seus alunos com seus pares, respeitando a faixa etária, para que fosse proporcionado aos discentes o desenvolvimento pedagógico adequado à sua idade. Entretanto, alguns alunos acabaram sendo enturmados em fases com conhecimentos distintos dos que haviam sido trabalhados com eles. A articuladora A salienta que, apesar da escola ter relutado inicialmente em realizar esta enturmação, hoje, a unidade escolar consegue avaliar com clareza que foi uma decisão correta da SEDUC. Ela considera ainda que os alunos enturmados necessitam do papel fundamental do professor articulador nesse desafio de aquisição dos conhecimentos, que os equipare aos demais pares.

Em conversa com a equipe gestora, ainda na fase de observação *in loco*, nos foi dito que a participação dos alunos nas decisões educacionais se dá durante o planejamento e realização das ações educativas e no CDCE. Não há diretório ou

7 A enturmação consiste em organizar as turmas escolares com base nos ciclos do desenvolvimento humano. No interior de cada ciclo (infância - 6 a 8 anos; pré-adolescência - 9 a 11 anos e adolescência - 12 a 14 anos), deve-se respeitar a organização dos grupos de alunos (enturmação) por idade, partindo do princípio de que estar junto com os seus pares de idade favorece as trocas sociais e formativas, fortalecendo a construção da autoestima, da autoimagem e de identidades (MATO GROSSO, 2013).

grêmio de estudantes, sendo um dos pontos fracos apontados pela comunidade escolar em sua autoavaliação, tendo como ações propostas: “Sensibilizar os estudantes da importância e necessidade da organização estudantil na escola para o exercício da cidadania” e da “formação do Grêmio Estudantil na Unidade Escolar” (CONSED, 2013).

Este trabalho de sensibilização, na busca de potencializar a cidadania dos educandos, vem sendo realizado pela escola, por meio do incentivo à participação ativa dos alunos em conferências e debates educacionais, como na Conferência Nacional de Educação (CONAE), etapa municipal, na qual os representantes dos alunos da escola participaram em 2013, considerando que o direito à educação, entendido como conquista social, está fortemente associado à verdadeira cidadania.

Com relação aos resultados educacionais da Escola Manuel Bandeira, constata-se que até o final da década de 1990, a escola era considerada a pior instituição escolar de Ensino Fundamental do município. Em consonância aos dados coletados, a comunidade escolar, que trabalhava neste período, referenda essa informação e, até mesmo por isso, orgulha-se das conquistas alcançadas posteriormente. Para a diretora anterior, as dificuldades no início de sua gestão eram desencadeadas pela falta de profissionais habilitados e efetivos, o que gerava uma grande rotatividade de professores. Para ela, a dificuldade pedagógica era muito grande e isso fazia com que a escola não conseguisse avançar na qualidade do ensino. A profissional relata que essa dificuldade, no decorrer dos anos, foi melhorando com a chegada de professores habilitados e, principalmente, com a chegada de um curso em nível de graduação no município, da qual ela cita o curso superior de Pedagogia proporcionado pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD). Ela cita, também, as dificuldades financeiras que a escola passava naquele período e que foram sendo superadas com a chegada dos recursos federais e estaduais, como o Fundef. Diante disso, buscamos analisar os resultados da escola, a partir dos resultados das avaliações externas obtidos no momento presente.

De acordo com as informações obtidas, por meio das entrevistas realizadas, a escola, desde o início da realização do IDEB, investe esforços junto aos professores, alunos e famílias, para que a participação nos dias de prova se dê de maneira efetiva, tanto com a presença de todos dos alunos, nos dias de acontecimento dos exames quanto no empenho destes durante as provas. A diretora anterior coloca que, no

período de sua gestão, as divulgações tanto da avaliação quanto dos resultados foram feitas por ela mesma, principalmente em reuniões, nas salas de aula, na sala da coordenação e na sala dos professores. De acordo com a profissional, os resultados eram sempre disponibilizados, para que todos soubessem das médias obtidas pela escola e da responsabilidade de cada um no processo, para que, assim, fossem reorganizados os projetos educativos, com intervenções mais precisas no ensino visando, a uma boa aprendizagem. A prática de apresentação dos resultados é realizada também pela atual diretora, que nos diz que faz a divulgação em todos os locais possíveis, como murais, mídia e reuniões.

Outras ações com o intuito de alcançar um bom resultado nas avaliações externas são realizadas pela unidade escolar. Para a equipe gestora, a busca por esses bons resultados nas avaliações externas se dá porque esses mesmos profissionais compreendem que essas avaliações concedem à escola um importante diagnóstico do desempenho dos alunos e do avanço ou retrocesso pedagógico alcançado pela unidade escolar, possibilitando a reorganização dos projetos educativos. Assim, no planejamento escolar são incluídas, também, as habilidades das matrizes de referência⁸ e descritores das avaliações externas, sendo trabalhadas em conjunto com as demais habilidades e competências consideradas elementares pelos profissionais da escola. Todas essas habilidades e competências são avaliadas de diversas maneiras e dentre as formas de avaliar, são construídos, também, simulados com base nos descritores apresentados nas matrizes de referência e no currículo escolar como um todo, conforme disposto no PPP da escola.

Para a busca de uma excelência no ensino, a Escola Manuel Bandeira alia a integração entre o currículo nacional comum, imbuído de sua matriz de referência disposta nas avaliações externas, ao currículo elaborado pela escola, juntamente com a realização de diversas práticas e ações educativas que visam ao desenvolvimento cognitivo e social de seus alunos, como os projetos: Ciclos de Estudos Semanais; Paz Uma Questão de Cultura; Clube da Leitura - “Um livro nas mãos, muitas ideias na cabeça”; Gincana da Leitura; Rádio Educativa; Estudantes Solidários - Amigos na Leitura; Colaboradores da Escola; Semana Pedagógica; Nossas Mãos Podem Salvar

8 A matriz de referência é um documento que descreve as orientações para a elaboração das questões das provas. Ela reúne o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série, dando transparência e legitimidade ao processo de avaliação. Os descritores servem de base para a construção dos itens das provas, são os conteúdos associados às competências e habilidades desejáveis para cada série e ainda, para cada disciplina, subdivididos em partes menores. Cada item, ao ser mensurado, traduz uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos (INEP, 2013).

o Planeta e, por fim, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: “Ser brasileiro é ser também africano”.

Assim, percebe-se que a gestão da escola analisada conduz a mesma com ênfase na constante ampliação de possibilidades de aprendizagens, sendo evidenciadas, durante a coleta de dados, várias ações gestoras, que influenciam na melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, dos quais se podem citar: a garantia por parte da diretora das condições materiais necessárias à prática pedagógica de qualidade; a delegação de autonomia à coordenação pedagógica e aos demais profissionais; o zelo e cuidado com a escola; a união dos profissionais em busca do trabalho coletivo; a participação da comunidade escolar; a cobrança na qualidade do trabalho dos professores; a exigência no cumprimento da carga horária e dos dias letivos; a preocupação com a formação continuada e, principalmente, com a formação dos novatos, para que se adaptem à cultura da escola e ao círculo virtuoso que se criou, após o alcance dos progressivos resultados no IDEB e das premiações em alguns projetos desenvolvidos pela escola e no prêmio em referência em gestão escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernanda Dias Menezes de. **Competências na Constituição de 1988**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil** / elaboração Luiz Fernandes Dourado... [et. al.]. . 92 p.: il. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 7. Brasília, 2006.
- CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Prêmio Gestão Escolar**. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/index.php/premio-gestao-escolar>>. Acesso em: 25 ago. 2013.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico**. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/historico>>. Acesso em: 05 set. 2013.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Ciclos De Formação Humana: Foco No Desenvolvimento Humano. **E a enturmação, o que é?**, 2013. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=524&cid=13530&parent=524>. Acesso em: 20 nov. 2013.
- MINTZBERG, H. Management. **Desvendando o dia-a-dia da gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. **República e Federação no Brasil. Traços constitucionais da organização política brasileira**. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

O Colégio Waldemiro Pitta: apontamentos de um modelo de gestão

Tamara Cecília Rangel Gomes*
Daniel Eveling da Silva***
Victor Cláudio Paradela Ferreira***

Este trabalho apresenta um estudo de caso pesquisado por Tamara Cecília Rangel Gomes, Coordenadora Pedagógica da Regional Norte Fluminense, orientada pelo Doutor Victor Cláudio Paradela Ferreira e que tem como 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.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; inspetora escolar da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

** Assistente de orientação do PPGP, mestre em História pela UFJF.

***Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; professor da Faculdade de Administração da UFJF, doutor em Administração pela Fundação Getúlio Vargas.

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual Waldemiro Pitta, pertencente à Regional Norte Fluminense. Esta compreende os municípios de Rio das Ostras, Macaé, Carapebus, Quissamã, Conceição de Macabu, Campos dos Goytacazes, São Francisco do Itabapoana, São João da Barra, São Fidélis, Cardoso Moreira e Cambuci, tendo sua sede localizada no município de Campos dos Goytacazes. Nestes 11 municípios, encontram-se 104 escolas da rede estadual, dentre as quais 30 caracterizam-se como escolas rurais¹.

As escolas de zona rural somam cerca de 30% das instituições pertencentes à Regional Norte. Entretanto, a que mais tem se destacado é o Colégio Estadual Waldemiro Pitta, que se encontra localizado no município de Cambuci, especificamente no distrito de Monte Verde. O acesso a essa localidade, que fica distante da sede do município em cerca de 50 quilômetros, se dá pelo meio de uma estrada de terra. Pelo colocado no *site* do Educacenso, a única escola rural, estadual, do município de Cambuci é a abordada neste texto².

Situando a estrutura física da escola, o prédio conta com sala da diretoria, sala de professores, secretaria, laboratório de informática, biblioteca, quadra de esportes coberta, sala do cineclube, cozinha, banheiros dentro e fora do prédio (inclusive um banheiro adequado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida) e oito salas de aula.

Dos recursos midiáticos de que dispõe podem ser elencados: aparelho de TV, aparelho de DVD, antena parabólica, retroprojeter, impressora, aparelho de som, projetor de multimídia (Datashow), fax e câmera fotográfica digital. Dos 16 computadores que a escola possui, 10 são para uso do aluno e encontram-se no laboratório de informática, com acesso à internet de banda larga, sendo esses disponibilizados aos finais de semana.

Os recursos midiáticos são recorrentemente utilizados nas aulas do Programa Autonomia (sobretudo para a exibição das teleaulas viabilizadas através dos DVD's da Fundação Roberto Marinho – parceira da SEEDUC-RJ para a execução do

1 A caracterização como escola rural leva em conta o georreferenciamento, de acordo com os dados inseridos no *site* do Educacenso.

2 Há, no município, 4 escolas da rede estadual, sendo duas localizadas na Sede do município (classificadas como urbanas), uma no distrito de São João do Paraíso (classificada como urbana) e uma localizada no distrito de Monte Verde (o CE Waldemiro Pitta – classificada como rural), perfazendo um total de 1286 alunos matriculados (segundo dados coletados do Sistema Conexão Educação) nas etapas/modalidades ofertadas (Ensino Fundamental II, Ensino Médio Regular, Curso Normal, Educação de Jovens e Adultos, Educação Semi-presencial e Programa Autonomia).

programa de correção de fluxo por distorção idade-série). A câmera fotográfica digital é utilizada para o registro da culminância dos projetos realizados pela escola e posterior construção do portfólio da escola com as fotos impressas desses projetos. Os computadores do laboratório de informática são utilizados para a elaboração de trabalhos, quer seja utilizando a internet, quer seja utilizando as ferramentas do *office* instaladas nas máquinas.

Os computadores para uso administrativo encontram-se disponíveis para que os professores os utilizem como ferramenta para o planejamento de suas aulas e lançamento de notas e frequências dos alunos no sistema Conexão Educação, ao término do bimestre letivo; assim como para a inserção dos dados de cadastro e matrícula dos alunos na secretaria da escola e para a consulta dos e-mails com informativos da Diretoria Administrativa e da Diretoria Pedagógica da Regional Norte Fluminense.

A explicação da estrutura física e de material pertencente à escola é importante pela sua disponibilização para a comunidade, em eventos e projetos desenvolvidos pela escola e comunidade, como a exibição de filmes ou a possibilidade de registros dos momentos da cidade, como paradas e desfiles, com a câmera fotográfica. Essas ações da gestão podem ser vistas como exemplares de um envolvimento entre a comunidade, gestão e escola.

O envolvimento da comunidade com a escola pode ser percebido nos índices educacionais do colégio, que foram reconhecidos pelo fato da gestora ter ganhado o prêmio de Gestão Escolar, etapa estadual, relativo ao ano de 2012. Acredita-se que este tenha sido um dos pontos que motivaram o desenvolvimento das indagações sobre essa unidade escolar, pois um colégio afastado dos grandes centros educacionais, tanto da rede federal, quanto estadual e municipal, destacou-se com essa premiação frente aos demais integrantes de sua rede e mesmo a nível nacional, conquistando o segundo maior IDEB do país, no ano de 2011. Os objetivos do prêmio de gestão, segundo seu regulamento são:

1. Estimular o desenvolvimento da gestão democrática e eficaz na escola, tendo como foco o compromisso com o ensino, com a aprendizagem, e com os resultados das avaliações externas.
2. Sensibilizar as escolas públicas a implantarem um modelo de gestão focado na excelência de resultados.

3. Apoiar o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação da gestão escolar.
4. Incentivar o processo de melhoria contínua da gestão, pela elaboração de planos de ação, tendo como base a sua autoavaliação.
5. Divulgar e disseminar boas práticas de gestão organizacional nas escolas.
6. Valorizar as escolas públicas que se destaquem pela competência de sua gestão e por iniciativas e experiências inovadoras e bem-sucedidas. (Disponível em: <<http://www.premiogestaoescolar.com.br/down/pge-regulamento-2013.pdf>>. Acesso em: 31 de agosto de 2013).

Dentre os aspectos colocados pelo regulamento, percebe-se uma preocupação com os resultados obtidos nas avaliações externas e a divulgação das boas práticas, para as demais escolas da rede. Nesse aspecto, o Colégio Waldemiro Pitta pode fornecer indícios de atividades e ações, não somente em relação a práticas pedagógicas internas, mas, também, em seu envolvimento com a comunidade, que poderão demonstrar possibilidades de vinculação entre a comunidade e a escola, que se refletem nos resultados.

Em relação à classificação, o colégio Waldemiro Pitta é classificado como pertencente à zona rural, pelo Educacenso³, nível “D”⁴. A escola tem apresentando elevados índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, o que levou a se questionar quais atitudes de sua gestão podem estar refletindo em seus resultados. No ano de 2011, o IDEB aferido no Colégio Waldemiro Pitta foi de 7.8, enquanto o segundo maior IDEB, de escolas de zona rural, na Regional Norte Fluminense foi de 4.1, uma diferença de 3.7 nos resultados comparativos. Essa diferença nos IDEBs é expressiva, pois, em alguns casos, é maior do que a nota obtida em outras escolas da mesma regional. Assim, se pretende um breve estudo “exploratório” de algumas ráticas, que podem ter reverberações nos resultados alcançados na avaliação externa.

3 Disponível em: <<http://www.educacenso.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 de nov. de 2013. O Educacenso é a página eletrônica, onde os dados censitários mencionados anteriormente são inseridos pelos gestores das unidades escolares. Tais dados censitários versam sobre o cadastro da escola, cadastro dos alunos, cadastro dos profissionais escolares e o cadastro das turmas. Para consultar o Educacenso é necessário que o usuário possua cadastro fornecido pelas secretarias de educação.

4 Segundo Resolução da SEEDUC/RJ, o colégio nível D tem um gestor e um gestor adjunto. Entretanto, nesse momento, março-abril de 2014, encontra-se em processo de tramitação a nomeação do gestor adjunto. As outras classificações seriam, de acordo com a resolução SEEDUC-RJ N° 4778: Grupo A, um diretor geral e três adjuntos; B, um geral e dois adjuntos; C, um geral e um adjunto; D um geral e um adjunto; E, um geral. Nesse momento, abril de 2014, o colégio encontra-se apenas com a diretora geral, ocorrendo trâmites para a alocação do diretor adjunto.

A colocação na faixa estadual, obtendo a primeira colocação, nas escolas do estado do Rio de Janeiro à frente de escolas tradicionais localizadas na capital fluminense, como os Colégios Pedro II e Colégio Militar⁵, demonstra a possibilidade de uma escola estadual rural apresentar um elevado índice de desempenho. Como se sabe, as avaliações externas padronizadas aplicadas pela Prova Brasil para a aferição do indicador de desempenho apresentam as mesmas questões para as escolas. A título comparativo, as duas escolas federais mencionadas, Pedro II e Colégio Militar tiveram, em 2011, respectivamente as notas de 7.6 e 6.4.

Além de uma nota maior em comparação com as escolas da rede federal, outro fator pode ser percebido. Enquanto, como já mencionado, o colégio Waldemiro Pitta teve um crescimento de 30% em seu IDEB, entre 2009 e 2011, os Colégios Pedro II e Militar mantiveram os índices de 2009. Em relação a ambos, ocorreu uma queda em seus níveis de desempenho⁶, já o Colégio Waldemiro Pitta apresentou melhoria nesse aspecto.

A partir do apontado anteriormente, pode-se perceber que a escola do distrito de Mato Verde tem se destacado, pós 2009, como uma unidade escolar, onde os resultados e as metas educacionais têm sido alcançados e superados, mesmo em comparação a escolas mais “tradicionais”. Entretanto, o interesse principal deste trabalho volta-se para uma comparação maior com as escolas de zona rural, uma vez que 30% das escolas da Regional Norte Fluminense estão caracterizadas dessa parte.

A tabela 1 demonstra os resultados alcançados pelas escolas de zona rural, da Regional Norte Fluminense e fornece dados comparativos para as escolas dessa área.

5 G1.

6 O site do colégio está disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/escola/178592-colegio-pedro-ii/aprendizado>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

Tabela 1. Resultado das Escolas Rurais da Regional Norte Fluminense

ESCOLAS*	IDEB 2009	IDEB 2011
CE WALDEMIRO PITTA	6.0	7.8
ESCOLA 1	SEM CLASSIFICAÇÃO**	2.2
ESCOLA 2	SEM CLASSIFICAÇÃO	SEM CLASSIFICAÇÃO
ESCOLA 3	3.4	2.6
ESCOLA 4	3.0	2.7
ESCOLA 5	4.1	3.1
ESCOLA 6	SEM CLASSIFICAÇÃO	SEM CLASSIFICAÇÃO
ESCOLA 7	SEM CLASSIFICAÇÃO	SEM CLASSIFICAÇÃO
ESCOLA 8	2.9	3.2
ESCOLA 9	SEM CLASSIFICAÇÃO	2.5
ESCOLA 10	SEM CLASSIFICAÇÃO	SEM CLASSIFICAÇÃO
ESCOLA 11	2.9	3.4
ESCOLA 12	3.4	2.6
ESCOLA 13	SEM CLASSIFICAÇÃO	SEM CLASSIFICAÇÃO
ESCOLA 14	2.9	3.1
ESCOLA 15	2.4	3.4
ESCOLA 16	2.8	3.5
ESCOLA 17	3.1	3.3
ESCOLA 18	SEM CLASSIFICAÇÃO	SEM CLASSIFICAÇÃO
ESCOLA 19	2.7	3.1
ESCOLA 20	SEM CLASSIFICAÇÃO	SEM CLASSIFICAÇÃO
ESCOLA 21	SEM CLASSIFICAÇÃO	SEM CLASSIFICAÇÃO
ESCOLA 22	SEM CLASSIFICAÇÃO	SEM CLASSIFICAÇÃO
ESCOLA 23	2.1	4.0
ESCOLA 24	3.9	4.1
ESCOLA 25	3.3	3.2
ESCOLA 26	SEM CLASSIFICAÇÃO	SEM CLASSIFICAÇÃO
ESCOLA 27	3.5	3.5
ESCOLA 28	3.6	3.4
ESCOLA 29	SEM CLASSIFICAÇÃO	SEM CLASSIFICAÇÃO

* Manteve-se somente o nome do Colégio Waldemiro Pitta, os demais foram omitidos para resguardar as escolas.

** Sem classificação pelo fato de as escolas não possuírem o quantitativo de 20 alunos, segundo regra do MEC, para a aplicação da Prova Brasil.

Como se pode observar, o IDEB da escola, em 2009, foi de 6,0, já, em 2011, a nota obtida foi de 7,8, representando um aumento de 30%. Na composição da nota do IDEB 2011, o colégio obteve 1,0 de pontos em seu fluxo (não apresentando reprovação) e 7,81 em média de desempenho. Devido a essas características, despertou-se a atenção do que poderia ser percebido na escola como diferencial para os seus bons resultados e que pudesse ser aplicado em outras escolas de zona rural.

Os aspectos de gestão, sendo um conjunto de práticas que viabilizam o cumprimento das demandas de trabalho, colocados na atualidade, na escola, também, chamam a atenção, visto que, em 2013, receberam o prêmio de Gestão Escolar do governo estadual. Entendo a gestão como práticas que, consciente ou inconscientemente, estão fundamentadas sob diferentes bases teórico-filosóficas e expressas através dos resultados alcançados por toda organização (CF.: FERREIRA, 2009) e, a partir disso, se tenta explorar as possíveis singularidades da escola.

Pressupõe-se que a gestora da escola Waldemiro Pitta, consciente do papel desempenhado pela escola na vida da comunidade propõe o espaço físico e os recursos como referenciais para os habitantes de Monte Verde, funcionando como uma espécie de “Escola Ambiental”, apontada por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010). Nessa perspectiva, a premissa é perceber o ambiente e o contexto de inserção da escola como um conjunto de forças, que deve ser levado em conta para o processo de gerar estratégias de gestão.

Cabe destacar que a atual gestora do Colégio Waldemiro Pitta possui 28 anos de magistério, sendo 13 de efetiva regência e 15 de direção, nos quais 10 são exclusivamente na direção da atual escola. Devido a tal especificidade, em seu tempo de gestora e por ser uma comunidade pequena, acredita-se que há o envolvimento efetivo da diretora nas relações com a comunidade e conhecimento dos problemas existentes ao redor da escola, coadunando, novamente, com o aspecto da escola ambiental.

Acredita-se que o Colégio Waldemiro Pitta pode ser percebido dentro dessa lógica por sua gestão ter consciência de sua inserção na vida da comunidade, uma vez que

Já não é de hoje que a comunidade se encontra presente em nossa escola.
Mas a questão é como fazer que a comunidade se torne viva dentro da escola.

O primeiro passo foi dado, foi mostrar à comunidade que a escola é deles, é pra eles. Em várias reuniões de pais, essa temática é trabalhada e cada vez mais que batemos nessa tecla, conseguimos trazer mais e mais pessoas para nosso meio escolar. Para o bom desempenho do trabalho que é realizado, é indispensável a colaboração de uma grande equipe que esteja sempre unida num mesmo ideal, do aluno e de sua aprendizagem. O que fazemos é reunir periodicamente pais e professores com o objetivo de divulgar os resultados obtidos, através de boletins e apresentar para a comunidade escolar os projetos realizados, como feiras culturais e de ciências, festas folclóricas, desfiles, entre outros. A direção está sempre buscando incentivar a elaboração de projetos que visam à participação de alunos e da comunidade de forma diversa, dinâmica e atuante. A exemplo disso, a escola conta com o Grêmio Estudantil, Parlamento Juvenil, palestras, excursões, Renda Melhor Jovem, Escola Aberta, Mais Educação e outros (GESTORA, entrevista concedida).

Pela entrevista da gestora, pode-se notar que o colégio busca um envolvimento da comunidade, dentro de suas ações e projetos, sendo que a elaboração dos projetos pedagógicos precisa contemplar o atendimento da demanda de sua clientela, ou seja, seus alunos e pais e/ou responsáveis precisam se entender nas ações que a escola realiza.

Ainda na fala da gestora, nota-se a busca por atividades de envolvimento dos alunos e comunidade, alguns mais tradicionais, como os Grêmios Estudantis e feiras culturais. Outros, como excursões, podem ser percebidos como formas de levarem os alunos a conhecerem outros lugares e momentos, ampliando suas vivências, não somente dentro da comunidade, mas, também, explorando áreas afastadas de sua localidade.

Outro exemplo dessa prática de gestão que pode “mobilizar” a comunidade e seu sentido de pertença diz respeito à questão da continuidade dos estudos dos ex-alunos. Não havendo possibilidade de permanecerem no distrito, para continuarem sua formação, a gestora solicitou a criação do curso de normalistas, para aumentar as opções dos jovens da localidade⁷.

Segundo dados coletados, no Sistema Conexão Educação, 80% dos alunos matriculados nas turmas de Ensino Médio Regular – diurno encontram-se também matriculados e cursando, efetivamente, o Reforço Escolar de Matemática e de Português institucionalizado pela Secretaria de Estado de Educação. 80% dos

7 Jornal O Globo. <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2012/08/escola-na-zona-rural-do-rj-fica-em-2-no-ideb-mas-poucos-fazem-faculdade.html>.

alunos matriculados no Ensino Fundamental II – diurno encontram-se também matriculados nas turmas de Letramento e Matemática do Programa Mais Educação e para seu cumprimento, são ofertadas no contraturno, ampliando o tempo de permanência diária dos alunos na escola, segundo dados coletados no Sistema Conexão Educação. Aqui cabe ressaltar a percepção de que para essa permanência, a gestão da escola investe em formas de manutenção do aluno, pois como se percebe para o retorno do aluno ao seu ambiente escolar ou para a sua persistência, fatores como alimentação e transporte são preponderantes para a participação.

Coadunando, ainda, com as ações gestoras, deve-se ressaltar a estabilidade, não no sentido de grupos que permanecem e sim no entendimento de tornar um ambiente seguro e estável para os educando. Desse modo, pressupõe-se o cuidado que um gestor deve ter ao planejar suas ações, no intuito de tornar o ambiente mais dinâmico, buscando a compreensão da comunidade em seu entorno, no caso aqui abordado, entendendo as dificuldades apresentadas na comunidade rural.

Dada a precariedade de condições materiais de vida dos moradores do distrito de Monte Verde, o Colégio Estadual Waldemiro Pitta estabelece-se como o ponto de produção de cultura, esporte e lazer. A culminância dos projetos pedagógicos (como oficinas, banda de música escolar, festas) desenvolvidos pela escola envolve a comunidade e a convida a participar, efetivamente, da vida escolar dos educandos.

A quadra da escola (coberta) é o único espaço público da localidade onde a comunidade se confraterniza. Diante do conhecimento dessa característica, a gestora da escola promove rodízios de professores e funcionários, para a abertura do ambiente escolar para a execução das festividades e promove o empréstimo da estrutura física para a comunidade.

Não somente essas atividades e oficinas são executadas no espaço escolar, a utilização da internet é outro fator colocado nas práticas pedagógicas da escola e em sua relação com a comunidade, sendo o único lugar com acesso à rede mundial de computadores. A gestora abre o espaço escolar, aos sábados, para a comunidade poder utilizar os computadores em suas necessidades e pesquisas, tornando-se o referencial nesse assunto, no distrito de Monte Verde.

Outro ponto abordado nas práticas da escola diz respeito à frequência escolar, pois há, já instituído, o Grupo de Visitadores, conforme resolução da SEEDUC/RJ, composto por professores, funcionários e pais de alunos da própria escola,

que se reúne para discutir sobre os alunos que apresentam alguma infrequência. Uma vez identificados quais alunos se ausentaram da escola e por quantos dias, o Grupo de Visitadores faz visitas domiciliares, para a averiguação das causas das faltas e subseqüente retorno dos alunos à escola. Esta prática preventiva da evasão escolar é relevante para fins de cumprimento do papel social da escola de promover a educação e para fins estatístico-educacionais, como estratégia que garante que o resultado do desempenho da unidade em fluxo escolar não seja comprometido com o abandono.

Pensando nos dados apresentados sobre fluxo, no último IDEB, nota-se que não houve abandono, pois o indicador de fluxo teve nota 1,0, quando todos são aprovados. Isso supõe que pode ser reflexo da prática adotada no colégio e pelo fato de seus visitadores estarem acompanhando os alunos ao longo do ano escolar⁸.

Diante do exposto até agora, percebe-se que a gestora do Colégio Waldemiro Pitta tem um perfil de “Liderança Pedagógica”, participando ativamente do planejamento, discussão e execução das ações pedagógicas da unidade escolar. Observa-se que ela fica à frente de determinados projetos, executando e implementando as atividades que são fundamentais para o bom desenvolvimento da escola e de seus educandos, o que transparece nos resultados das avaliações externas.

Entretanto, há momentos nos quais ficam visíveis os aspectos da “Liderança Relacional”, quando o gestor preocupa-se com o cumprimento do calendário festivo das unidades escolares e promove o planejamento e a execução das festas, que objetivam o convite da presença e participação da comunidade escolar externa, em ações cotidianas da escola. Um exemplo disso pode ser visto nas atividades, que envolvem a banda da escola, apresentando-se para a comunidade como um todo e criando expectativas para isso. Por vezes, gestores escolares com perfil de liderança relacional desenvolvem um verdadeiro *networking* com uma rede de contatos estratégica, que podem lhe assegurar a aprovação da comunidade escolar (POLON, 2009).

8 No ano letivo de 2012, dos 253 alunos matriculados, observou-se (de acordo com coleta de dados no Censo Escolar) a aprovação de 251 e a transferência de dois alunos para outra unidade escolar. O Colégio Estadual Waldemiro Pitta tornou-se objeto de estudo desta pesquisa, que pretende compreender as práticas de seu modelo de gestão exequíveis nas demais escolas rurais da Regional Norte Fluminense.

O que se entende, nesse momento, é que a gestora da escola pode apresentar um perfil pedagógico, em suas práticas diretivas, porém, isso não exclui aspectos relacionais em seu cotidiano. Os apontamentos de Polon são fundamentais para se entender as diferentes formas de ação do gestor, se pensa, na possibilidade de, em determinados momentos, o ator escolar poder apresentar mais de uma caracterização. Assim, entende-se que em uma escola ambiental, preocupada com seu entorno, o gestor pode desempenhar tantos aspectos pedagógicos como relacionais, da forma como se percebe em algumas práticas do Colégio Waldemiro Pitta.

Ao trazer a comunidade para seu espaço físico, simbolicamente, recebe as pessoas que estão ao redor de sua sede. Dessa forma, acredita-se em uma gestão cuja melhoria de resultados só se torna possível graças a um relacionamento muito próximo com os integrantes do distrito em que está localizada. Aventa-se a possibilidade de uma relação afetiva com o espaço e o ali colocado no dia a-dia das ações gestoras.

Não se entende, entretanto, em alguns momentos, a excepcionalidade dos projetos, como o Reforço Escolar ou o Grupo de Visitadores, sendo integrantes de uma política mais ampla do governo fluminense e sim a aplicabilidade das ações da gestão para uma boa prática e implantação dos projetos. A forma como o colégio age rotineiramente, buscando informações e tecendo relações escolares e pessoais, em sua administração, reverbera em aspectos positivos, criando um ambiente propício para o desenvolvimento pedagógico. Isso, possivelmente, influencia nos resultados das avaliações externas, uma vez que a responsabilização educacional tem sido compartilhada com a comunidade e demais atores integrantes do distrito de Monte Verde.

Dessa maneira cabe perguntar: e para as demais escolas rurais, como tem sido sua gestão? O envolvimento da comunidade com os demais colégios rurais e o “amparo” dado pela instituição educacional para a comunidade têm sido efetivos em outros contextos? A responsabilização ou mesmo o modelo de gestão pedagógico e relacional tem sido aplicado em outros lugares? Sabe-se que as escolas rurais, muitas vezes, sofrem de problemas como o abandono dos alunos, o que influencia negativamente seus indicadores de fluxo. Porém, se forem colocados aspectos “afetivos” e de “pertença” ao ambiente de ensino, isso poderá ser modificado? E o papel do gestor, como deve ser percebido em momentos e contexto diversos e como ele poderá atuar para que os índices de sua escola rural melhorem? Essas são questões que ainda cumprem serem examinadas em outros ambientes, para aumentar o quadro das escolas rurais e as possibilidades dela oriundas.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela e outros. **Modelos de gestão**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Gestão educacional. Uma questão paradigmática**. 8. ed., Petrópolis: Vozes, 2011.

MINTZBERG, Henry. **Managing**: desvendando o dia-a-dia da gestão. Porto Alegre: Bookman, 2010.

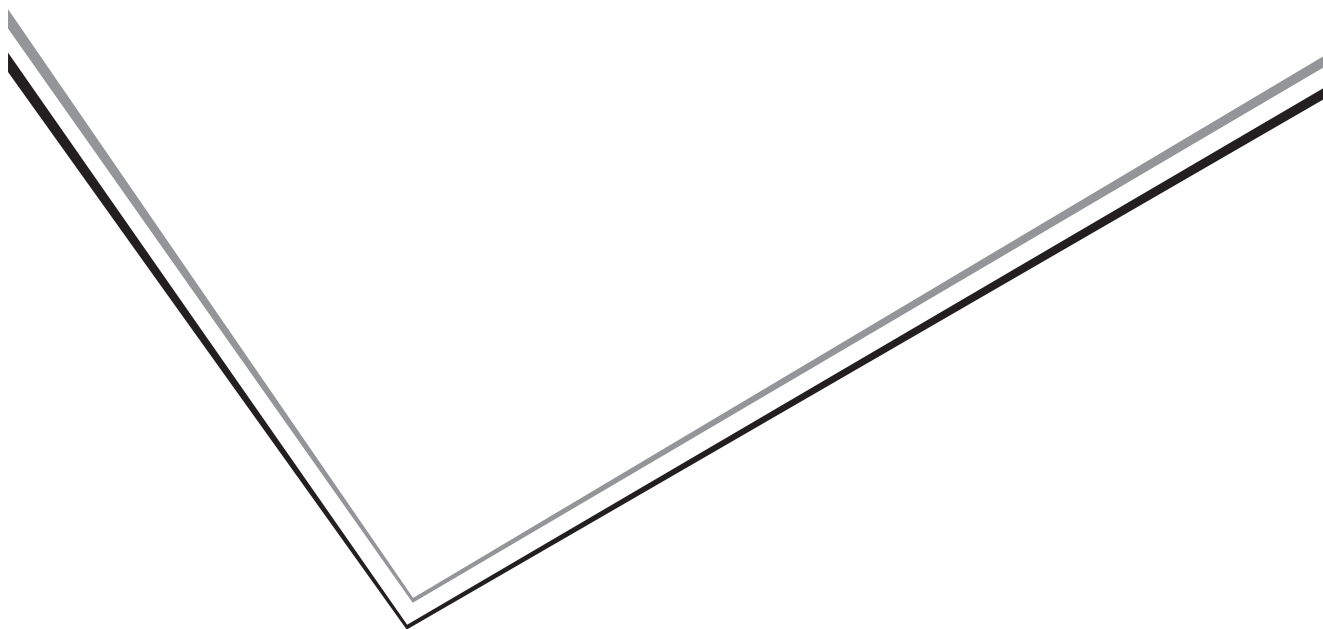
POLON, Thelma Lucia P. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES**: Estudo Longitudinal – Geração Escolar 2005 – Polo Rio de Janeiro. 323p. 2009. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação. **Portaria SEEDUC/SUGEN 316/2012**. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/157759/DLFE-60710.pdf/manualportaria316web_06maio.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2013.

_____. _____. Resolução SEEDUC 4778 de 20 de março de 2012. **Regulamenta a estrutura básica das unidades escolares da rede pública estadual de ensino e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.rj.gov.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_swf.php?ie=MTQyMzI=>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

SEÇÃO 5

GESTÃO ESTADUAL DE POLÍTICAS E
PROJETOS EDUCACIONAIS



Os estados brasileiros e o compromisso com a educação de qualidade para todos

Carla Silva Machado*

O livro **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**, organizado por Romualdo Portela Oliveira e Wagner Santana, pesquisadores na área de educação e, mais especificamente em gestão escolar, traz um excelente panorama da educação brasileira e a relação entre o país e seus entes federados. Os textos apresentados por pesquisadores da área de educação mostram as mudanças ocorridas no sistema brasileiro, especialmente, na educação, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e das emendas constitucionais 14/96 e 53/06, que tratam das respectivas criações do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Estes três marcos na legislação brasileira abordam a questão da manutenção da educação, que se torna responsabilidade do país, estados e municípios, sendo, assim, cria-se um regime de colaboração entre os entes federados, no que tange à responsabilização e ao financiamento da educação pública.

* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV); mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Além dos três elementos já citados e que aparecem em destaque no livro supracitado, outro importante marco para a educação brasileira, que vem confirmar o regime de colaboração dos entes federados, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), promulgada em 1996 e que apresenta em seu artigo 8º o seguinte texto: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. Ainda segundo Ciavatta (2013, p. 961):

O regime de colaboração assegurado pela Constituição Federal de 1988, artigo 23 (modificada pela Emenda Constitucional n. 53 de 2006), define competências comuns à União, aos estados e municípios para proporcionar “meios de acesso à cultura, à educação e à ciência”. No que se refere à educação, o artigo constitucional 206 reitera “a igualdade de acesso e permanência na escola” (inciso I) e a garantia do padrão de qualidade do ensino a ser oferecido (inciso VII).

Sobre a criação do FUNDEF, que acontece no mesmo ano da promulgação da LDB, o fundo tinha como objetivos principais melhorar a educação brasileira e promover a descentralização, passando para estados e municípios algumas obrigações na gestão e financiamento da educação pública. A formação de professores e a remuneração justa para tais profissionais eram os carros-chefe das propostas de ações do FUNDEF. Segundo Melo (2005, p. 874):

O Fundef exigia que, por um período de 10 anos, pelo menos 60% dos 25% dos recursos subnacionais destinados à educação fossem gastos no pagamento dos professores ativamente envolvidos em atividades de sala de aula ou em treinamentos de professores. Determinou também o estabelecimento de estruturas de carreira para os professores. Os recursos necessários para o aumento salarial e treinamento viriam de um fundo específico – ou fundos, melhor dizendo, porque, na verdade, cada estado tinha o seu próprio). A maior fonte de recursos do Fundo consistia em 15% do Fundo de Participação dos Municípios –FPM; 15% da receita estadual do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços – ICMS; e uma contribuição suplementar do governo federal. Esta última seria a quantia necessária para equalizar o gasto *per capita* em municípios cujos níveis de gasto estavam abaixo do gasto mínimo nacional *per capita* definido na lei orçamentária anual do país. Todas as transferências para o Fundef e os saques efetuados seriam automáticos e dependentes das transferências intergovernamentais definidas constitucionalmente.

É importante destacar que, a partir do FUNDEF, define-se que o repasse e o investimento em educação passam a ser feito pelo número de matrículas, o que cria maior responsabilidade dos municípios, para investirem na educação básica, que passa a ser de sua responsabilidade. Conforme Melo (2005, p. 874): “A nova estrutura de incentivos produziu dois resultados importantes: criou fortes incentivos para os governos municipais expandirem a cobertura nos seus territórios; e encorajou os municípios a assumirem os serviços educacionais prestados pelos estados”. Outra importante questão foi a ampliação do número de alunos em idade escolar atendidos, levando-se em conta que municípios e estados foram recompensados por isso, visto que, recebiam verbas pelo número de alunos matriculados, o que levou o país a quase universalização da educação nos anos iniciais (1ª a 8ª séries).

Ao analisar as reformas políticas, dentre elas o FUNDEF, na década de 1990, Oliveira (2009) ressalta, a partir de autores como Gary Anderson, Delors e Stephen Ball, o quanto elas contribuíram para a ‘performatividade’ que nas palavras da autora é:

Considerada como um princípio de gestão que estabelece relações estritamente funcionais entre o Estado e o meio ambiente externo e interno, ela caracteriza uma forma de direção indireta ou a distância que substitui a intervenção e a prescrição pela fixação de objetivos, mecanismos de prestação de contas, *accountability* e comparações. A performatividade proporciona sistemas de signos que representam a educação de maneira codificada e autorreferenciada para o consumo. Algumas tecnologias específicas desenhadas para obter a performatividade em educação, tais como a gestão da Qualidade Total e as inovações em matéria educativa, passam a ser tomadas como propostas de governos para a melhoria da educação (OLIVEIRA, 2009, p. 201).

A autora ainda destaca que as políticas implementadas “determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional”. Dessa forma, os estados e municípios ganham maior autonomia política e de gestão, porém necessitam agir de maneira a cumprir metas e pactos estabelecidos com a União. Podemos entender, assim, que a União é a formuladora e reguladora das políticas públicas, enquanto estados e municípios são os executores dessas políticas, e no papel de executores, devem prestar contas à União.

Nas palavras de Silva (2008, p.01):

Desde o final dos anos 80 com as transformações nos modos de produção e conseqüente reestruturação capitalista, instaurou-se o debate sobre a nova configuração do Estado diante das novas demandas econômicas, políticas, culturais e sociais. Estas mudanças repercutiram também na educação engendrando uma nova relação entre o Estado e as políticas educacionais. Isto é percebido, principalmente a partir da década de 1990, com a deflagração de reformas nos sistemas de ensino traduzidas nas medidas de descentralização, na autonomia das escolas, na focalização dos investimentos, na avaliação – medidas embasadas no discurso da eficiência na gestão do ensino e seus recursos.

Em relação ao FUNDEB, criado em 2006, para substituir o FUNDEF, podemos considerá-lo um avanço ou um aprimoramento deste, visto que ele amplia o financiamento da educação pública, que num primeiro momento era somente da 1ª até à 8ª série, passando a atender também à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental que passa a ser de 9 anos (1º ao 9º) e ao Ensino Médio; além disso, prevê um piso para o salário do professor e um investimento na formação continuada, e, ainda, de acordo com Oliveira (2009), visa a um protagonismo dos atores escolares (gestores, professores, alunos e comunidade do entorno).

A partir do FUNDEB, amplia-se sensivelmente a preocupação com a universalização do Ensino Médio, que, desde a promulgação da Lei 9394, foi atribuído, segundo Costa (2013), ao estatuto de última etapa da educação básica. Ressalta-se que, apesar de não ser reservado financiamento ao Ensino Médio, através do FUNDEF, na década de 1990, houve um aumento no número de matrículas nessa etapa, enquanto nos anos 2000, apesar do direito ao financiamento, através do FUNDEB, houve uma estagnação no número de matrículas e é visível a preocupação dos governos estaduais (principal responsável pelo oferecimento do Ensino Médio, conforme o pacto federativo) e do governo federal para ampliação do número de matrículas e melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Segundo Costa (2013, p. 187):

Universalizar o ensino médio com qualidade exige estabelecer metas relacionadas à infraestrutura física e pedagógica das escolas médias. Tais metas devem estar articuladas com a profissionalização da atividade docente, com o destaque para a valorização econômica e a formação do professor. Segundo Alves e Pinto (2011), quando se fala em educação de qualidade, aspectos

relacionados ao trabalho docente, como formação, duração da jornada de trabalho, remuneração e estrutura da carreira, devem ter tratamento adequado na pauta das políticas educacionais.

Acerca da Constituição de 1988, ela reforça a autonomia dos entes federados que compõem a Federação; dessa forma, os estados ganham autonomia política, que é o poder de agir dentro das regras preestabelecidas, o que na prática, grosso modo, estabelece que os estados podem ter um regime jurídico próprio para seus servidores, estabelecer a competência de cada órgão estadual, dentre outras autonomias legislativas, desde que estas determinações estejam autorizadas pela Constituição Federal e não venham de encontro à Lei Federal.

Em se tratando especificamente da educação, os estados são autônomos, por exemplo, para criarem normas próprias para o provimento de cargos e salários dos profissionais de educação; criar regras específicas para escolha dos gestores escolares (curso de formação, eleição direta, seleção através de prova de conhecimentos específicos); têm autonomia para criação de currículos, desde que respeitem às diretrizes curriculares nacionais; têm autonomia para montar seu calendário letivo, contanto que respeitem o mínimo de 200 dias letivos já estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Pode-se perceber, portanto, que nos últimos 30 anos, os governos vêm buscando uma unidade de resultados – que seria a melhoria na qualidade da educação pública ofertada - e uma descentralização dos sistemas educacionais, apostando, dessa forma, na gestão local, entendendo que cada gestor tem clareza maior de sua realidade e, conseqüentemente, mais propriedade para transformá-la.

Os textos que formam esta seção apresentam casos de políticas educacionais de três estados brasileiros: Rio de Janeiro, Pernambuco e Piauí e trazem temas que vão do plano de cargos e salários, passando pela formação de gestores, chegando a propostas de gestão compartilhada no Ensino Médio. Todos abordam políticas estaduais específicas, sendo, então, uma maneira interessante de conhecermos como cada estado lida com determinadas questões que ao mesmo tempo são específicas, mas que podem servir de base para outros gestores que lidam com realidades parecidas.

O primeiro texto intitulado **Gestão compartilhada na operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador em Pernambuco** e escrito por Maria Madalena Barbosa de

Lima, Tiago Rattes de Andrade e João Antônio Filocre Saraiva apresenta a experiência da Educação Integral para o Ensino Médio do estado de Pernambuco, instituído como projeto piloto em 2004, momento em que se instituiu a parceria público-privada entre o Governo do estado, representado pela Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio, pertencente à Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação e o Instituto de Co-responsabilidade da Educação (ICE). O texto aponta para as vantagens e desvantagens dessas parcerias e compartilhamentos entre o setor público e o setor privado na busca pela educação de qualidade para todos, dando, ainda, um panorama do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), no estado em questão.

O texto 2 **O desafio do provimento de professores em disciplinas específicas na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro**, de Maria Tereza Rodrigues, Raquel Peralva Martins de Oliveira e Frederico d'Ávila Riani apresenta um cenário do estado do Rio de Janeiro, mas que também está presente em outros estados brasileiros: a falta de professores em determinadas disciplinas, mais especificamente em Artes, Física, Filosofia, Matemática, Química e Sociologia, no Ensino Médio. O artigo apresenta dados dos últimos concursos para o provimento das vagas de professores e mostra como a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) vem amenizando esta falta de docentes nas disciplinas supracitadas, criando, inclusive, alternativas ao concurso público e investindo nos professores que já fazem parte da rede.

O terceiro texto da seção: **A formação dos gestores dos centros de educação profissional do estado do Piauí**, de autoria de Silvana Ribeiro Dias Vieira, Patrícia Maia do Vale Horta e Márcia Cristina da Silva Machado destaca, também, o Ensino Médio, este, no estado do Piauí e apresenta a necessidade de uma formação específica e contínua para os gestores dos Centros de Educação Profissional – CEEPs que trabalham com uma diversidade de formas de ensino nas escolas por eles geridas. Os CEEPs apresentam Tempo Integral, Regime de Alternância, PROEJA nas formas Subsequente, Concomitante ao Ensino Médio, a Distância e de Formação Inicial e Continuada – FIC, segundo os autores “essas diferentes formas de organização curricular, como também outras variáveis, como por exemplo: estudo de demanda, acompanhamento de egressos, vão requerer dos gestores dos CEEPs” uma formação técnica e pedagógica. O texto tratará das formações continuadas oferecidas a esses gestores e demonstrar até que ponto elas cumprem a função de preparar esses atores para a tarefa de administrar escolas com características tão complexas.

O último texto desta seção: **O caso da implementação da política de formação e desenvolvimento de gestores escolares do estado do Rio de Janeiro: avanços e limites**, escrito por Trícia de Sousa Lima Figueiredo, Patrícia Maia do Vale Horta e Márcia Cristina da Silva Machado apresenta a atual política de formação dos gestores do estado do Rio de Janeiro. O texto trata ainda dos seguintes programas de treinamento: o Programa de Treinamento do Processo Admissional, o Programa de Desenvolvimento Profissional e o Programa de Formação Direcionado, que são programas direcionados aos profissionais da rede, em diferentes momentos de suas carreiras.

A partir da leitura desta seção, que tem um recorte voltado para as políticas estaduais, podemos perceber em todos os textos uma preocupação pela qualidade das escolas do Ensino Médio, principalmente, por ser este o nível da educação de responsabilidade mais acentuada dos estados e, ainda, com a formação dos profissionais, que atuam nessas escolas, seja na gestão ou na docência, afirmando, assim, o protagonismo da comunidade escolar na gestão e condução do ensino-aprendizagem no cotidiano das escolas.

REFERÊNCIAS

- CIAVATTA, Maria. O regime de colaboração e o ensino médio: uma análise de contexto. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 961-978, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 abr. 2014.
- COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94. n. 236, p. 185-210, jan./abr.2013.
- MELO, Marcus André. O Sucesso Inesperado das Reformas de Segunda Geração: Federalismo, Reformas Constitucionais e Política Social. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 4, p. 845 a 889, 2005.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: Unesco, 2010.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.
- SILVA, Maria Juliana Almeida e. **A avaliação de sistemas de ensino no contexto da regulação das políticas**. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC02.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

Gestão compartilhada na operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador em Pernambuco

Maria Madalena Barbosa de Lima*

Tiago Rattes de Andrade**

João Antonio Filocre Saraiva***

O caso aqui apresentado tem como intuito analisar os efeitos do compartilhamento da gestão do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em Pernambuco, a partir de 2012, entre duas Secretarias Executivas da Secretaria Estadual de Educação, com vistas a ações propositivas de ressignificação e melhoria da gestão compartilhada para uma maior eficácia do Programa, frente aos desafios impostos pela adequação de duas propostas administrativo-pedagógicas. O interesse por esse foco se manifesta em consequência da atuação da pesquisadora Maria Madalena Barbosa de Lima, vinculada mais diretamente ao acompanhamento do ProEMI, desde 2011, na Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio, pertencente à Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, o que possibilitou o levantamento de dados para a caracterização deste caso de gestão. O trabalho foi construído em parceria com Tiago Rattes de Andrade, que atua como Assistente de Orientação no PPGP/CAEd/UFJF e com o orientador da pesquisa, o Professor Doutor João Antonio Filocre Saraiva. O presente texto se divide em três momentos: no primeiro busca-se apresentar e contextualizar a política. Em um segundo momento, apresentamos o campo de pesquisa onde configura-se o estudo de caso e, por fim, as primeiras considerações sobre os achados.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF, técnico-pedagógica na Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação/ Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio (SEDE/GPEM).

** Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; mestre em Ciências Sociais (UFJF).

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

Em 2004, Pernambuco iniciou a experiência piloto de Educação Integral para o Ensino Médio criando, pelo Decreto nº 25.596, de 01 de junho de 2003, o seu primeiro Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), objetivando imprimir aos conteúdos, métodos e, sobretudo, à gestão desse nível de ensino, uma mudança significativa (MAGALHÃES, 2008). Com esse intuito, a função gestora passa a ser ressignificada e exercida, tão somente, por cargos comissionados, diferentemente das demais escolas da rede estadual do ensino pernambucano que tem seu grupo gestor preenchido por professores do quadro efetivo.

Com essa experiência, instituiu-se a primeira parceria público-privada na rede de ensino de Pernambuco, acarretando a assinatura de um convênio entre o Governo do Estado e o Instituto de Co-responsabilidade da Educação (ICE), atribuindo-lhe poderes para coordenar a seleção dos gestores, dos componentes das equipes de gestão e dos professores, também identificando, até 2007, a demanda de instalação dos novos centros, com escolha dos municípios para a sua implantação.

Assim, em 2005, pelo Decreto nº 28.069/2005, foi construído o Centro de Ensino Experimental de Bezerros e, pelo Decreto nº 28.436/2005, mais 11 (onze) Centros Experimentais. Foram inaugurados mais 7 (sete) Centros Experimentais em dezembro de 2006, pelo Decreto nº 30.070/2006, com funcionamento em 2007, e totalizando 20 (vinte) Centros Experimentais de ensino, em atividade no estado pernambucano. Marcos Magalhães (2008) relata sucintamente a experiência, discorrendo que:

a unidade operacional do programa é uma escola de ensino médio denominada de centro. A decisão sobre a localização e a abertura de um novo centro decorre de um processo de estudos e planejamentos pela Secretaria de Educação e pelo ICE, onde se identificam as necessidades e conveniências de sua implantação. A decisão depende, também, do interesse e da disponibilidade das prefeituras em participar e colaborar com a iniciativa, bem como das comunidades locais. Este envolvimento assegura, antecipadamente, a co-responsabilidade pelo empreendimento, que é fator de estabilidade e garantia de sua sustentabilidade (MAGALHÃES, 2008, p. 31).

Com vistas a essa sustentabilidade, o desafio de transformar o projeto piloto dos Centros Experimentais em Política Pública de educação integral surge quando, no primeiro ano da gestão governamental 2007-2010, a Secretaria de Educação realizou um estudo, por meio da TREVISAN Consultoria, para medir a capacidade de

atendimento à demanda de jovens do Ensino Médio. Como resultado, concluiu-se que, com a instalação de 160 Centros Experimentais instalados em todas as regiões do estado e com capacidade para atender a mil estudantes cada um, Pernambuco atenderia à metade dessa demanda de estudantes da educação média que, segundo o relatório expedido, seria de aproximadamente 320 mil jovens.

O desafio foi assumido pelo governo pernambucano que estabeleceu como meta, até 2010, a criação de 160 escolas integrais. E assim, em 2008, o governo de Eduardo Campos, visando à melhoria da qualidade do ensino e à reestruturação do Ensino Médio, instituiu o Programa de Educação Integral, promulgando a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, e dando início à Política Pública de Educação Integral do estado (PERNAMBUCO, 2008). Essa Lei muda o foco, transcendendo da parceria público-privada e da mera construção de um espaço físico à instalação de mais um Centro, para priorizar a filosofia pedagógica na implementação da nova política em escolas já existentes na rede estadual de ensino. Daí a reestruturação dos Centros e de escolas regulares em 51 Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), compondo, inicialmente, o Programa de Educação Integral, em 2008. Dessas, 33 eram escolas integrais (atendendo aos estudantes durante cinco dias na semana – professores com jornada de 40 horas semanais) e 18 semi-integrais (oferecendo uma jornada integral durante dois dias na semana – professores com jornada de 32 horas semanais). O atendimento, em ambos os casos, era tão somente para estudantes ingressos no 1º Ano do Ensino Médio. Entretanto, as escolas davam continuidade aos estudos nas séries posteriores que atendiam quando da mudança de concepção de ensino.

Essa Política Pública de Educação Integral, implantada no estado de Pernambuco, tem como objetivo, em conformidade com a Lei Complementar nº 125/2008 - que também preconiza a instituição de convênios para a formação dos professores - “integrar o Ensino Médio à Educação Profissional de qualidade, como direito à cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável” (PERNAMBUCO, 2008).

Dessa feita, uma das características do Programa de Educação Integral, que abarca as 300 Escolas de Referência do Ensino Médio (EREMs) - 125 integrais e 175 semi-integrais -, além das 27 Escolas Técnicas (ETEs), é a integração entre o ensino

propedêutico (formação geral) – adotada nos EREMs - e a formação profissional, com habilitação técnica de nível médio – perseguida pelos ETEs.

A fundamentação teórico-metodológica que embasa essa política, no lócus escolar, é baseada na Educação Interdimensional, cuja filosofia é defendida por Antonio Carlos Gomes da Costa (2001) que reestruturou o seu conceito para implantação nas escolas pernambucanas. Assim, o desenvolvimento humano, sustentado em quatro dimensões - o logos, o pathos, o mythos e o eros, ou seja a racionalidade, a afetividade, a espiritualidade e a corporeidade (COSTA, 2008) - é defendido em sua proposta, passando a compreender a integralidade e a complexidade do ser humano e trabalhando-as com o educando.

Também compreendendo que “a formação permanente é um princípio inerente ao aperfeiçoamento pessoal e profissional de todos os educadores” (LIMA, 2011, p. 92), a Secretaria de Educação prima por capacitar gestores, professores e funções administrativas que ingressam nessas escolas, após aprovados em processo seletivo, possibilitando-lhes participar de duas formações: uma voltada à filosofia da Educação Interdimensional e outra à Tecnologia Empresarial Aplicada a Resultados.

Para o desenvolvimento e caracterização deste caso de gestão, foi feito um arrolamento de dados qualitativos, em primeira instância, por meio do questionário, contendo 12 questões que, em sua maioria, se desdobram em três ou até cinco itens. Construído à luz da documentação da política, do conhecimento empírico, da observação, do monitoramento pedagógico e dos depoimentos verbais dos atores diretos do Programa Ensino Médio Inovador, no lócus regional e/ou escolar, esse instrumento foi aplicado nas dezessete Gerências Regionais de Educação (GREs). Uma, entretanto, não o respondeu, ficando fora dessa computação dos dados. Assim, dezesseis instrumentos consubstanciam, inicialmente, esta pesquisa, trazendo elementos de resposta às indagações suscitadas pelos indícios apresentados no percurso de três anos de implementação do ProEMI, caracterizando, portanto, os efeitos da gestão compartilhada.

A abrangência do ProEMI é a primeira questão levantada e traz evidências claras de que, hoje, um maior número de estudantes usufruem, a partir do compartilhamento da gestão, em 2012, de uma gradativa ampliação da jornada de estudo e das ações pedagógicas interventivas e inovadoras, suscitadas pelos Macrocampos e focadas na melhoria significativa do processo ensino-aprendizagem. Todos os gestores

regionais consensuam e ratificam essa realidade, quando oito concordam totalmente com a questão posta e outra mesma quantidade concordam de forma parcial.

Em contraponto, todas as respostas apontam enfaticamente concordância total (13) e parcial (3) com a necessidade de melhoria das ações pedagógicas, ainda carentes de uma melhor definição e maior aproveitamento da jornada de estudos, com foco nos três Macrocampos obrigatórios (Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa e Leitura e Letramento) e nos cinco optativos (Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias; Participação Estudantil).

Essa verdade traz certa coerência quando o grupo gestor regional, em sua maioria (10), discorda que o foco nos Macrocampos não se reflete em ações pedagógicas alternativas, com reflexos significativos na relação ensino/aprendizagem. Apenas cinco gestores concordam parcial ou totalmente com essa questão, levando a inferir que algum elemento da política ainda está obscuro.

Sabendo-se o quanto a valorização do magistério vem influenciando a melhoria dos indicadores educacionais e quão polêmica e conflitante foi essa questão salarial no estado de Pernambuco, quando da implementação do ProEMI, em 2010 e 2011, questionou-se à gestão regional sobre a satisfação dos professores quanto à diferença de remuneração atribuída para a jornada ampliada. Aqui, levou-se em consideração o compartilhamento da gestão, a partir de 2012, com a seguridade da gratificação legitimada em 199% para a jornada de tempo integral e 159% para a jornada semi-integral, pelo Programa de Educação Integral, instituído no Estado, desde 2005 e que hoje absorve a maior demanda do ProEMI (das 290 escolas, 278 pertencem ao PEI).

Nessa questão, o grupo ficou bastante dividido, embora a maioria externe concordância, plena (3) e parcial (6), de que o compartilhamento da gestão reduziu significativamente os conflitos, a insegurança e a insatisfação dos professores, em termos salariais em relação ao ProEMI 2010 e 2011, que não assegurava uma gratificação. Nesses anos, para a remuneração pela jornada ampliada, o docente do ProEMI tinha assegurado um segundo vínculo com a rede pública, seja em caráter estatutário ou temporário, em regime de cedência de outro órgão público ou, ainda, em substituição por lacuna curricular, não atendendo às expectativas e aos anseios por uma remuneração justa. Cinco GREs discordam parcial e totalmente dessa

significativa redução dos conflitos em termos salariais e uma diz desconhecer essa realidade, nada sabendo informar.

Apesar do peso dessa gratificação, já considerada pela classe como volumosa e significativa, e assegurada aos professores do Programa de Educação Integral (PEI), a maioria das GREs concorda, total (4) e parcialmente (6), que a remuneração desse grupo docente precisa de um maior incremento para, assim, constituir-se em fator de relevância à implementação do ProEMI. A absorção desse Programa nacional favorece a complementação da proposta pedagógica do PEI, além de assegurar os recursos financeiros oriundos do FNDE para a implementação dos Planos de Redesenho Curricular das suas 278 unidades escolares, jurisdicionadas à Secretaria Executiva de Educação Profissional (SEEP). Apenas quatro questionários trazem discordância parcial e total e dois apresentam a indicação de não saber informar.

Ratificando a necessidade de unificação da gratificação para todos que atuam no ProEMI, já cogitada nos depoimentos verbais, dez Gerências Regionais discordam parcial e totalmente de que a diferença salarial entre os professores do Ensino Médio dito “regular” e os que atuam no PEI não se constitui em fator de relevância para a execução dessa política nacional, abraçada por Pernambuco. Todavia, um pequeno grupo de seis gestores concorda total e parcialmente com essa afirmativa, negando ser importante e relevante essa justa e equiparada valorização financeira.

Indagadas quanto às orientações do Programa Ensino Médio Inovador serem mais claras e não apresentarem conflitos, a partir do compartilhamento da gestão central, onze GREs comungam essa compreensão; cinco, entretanto, concebem que contradições e conflitos, de ordem central, permeiam o norte da política no âmbito da escola. Sete gestores regionais também atestam que os papéis de cada Secretaria Executiva/Gerência Pedagógica são claramente definidos, no compartilhamento da gestão dessa política. No entanto, outros sete não percebem a existência dessa definição e dois apontam não saber informar.

Contraditoriamente, nove gestores concordam total e parcialmente que o compartilhamento gerencial não unificou as orientações da equipe central às escolas que compõem o ProEMI, também contrariando a discordância dos outros seis que parecem não conceber uma gestão compartilhada mais centrada na unidade e horizontalização. Há uma quase unanimidade quanto à concordância do compartilhamento gerencial ser positivo, mas ainda apresenta distorções nas

orientações da equipe central. Das dezesseis Gerências Regionais respondentes, sete concordam totalmente e oito de forma parcial, também reafirmando o conhecimento empírico e experiencial. Tão somente uma se posiciona em discordância parcial. E, nessa coerência, onze concordam total e parcialmente que o compartilhamento da gestão traria mais aproveitamento caso fosse conduzido democraticamente. Quatro externam discordância parcial e total e uma diz não saber informar.

Induzidos a refletirem quanto à adequação das propostas pedagógicas e administrativas dos dois Programas (ProEMI e PEI), nove GREs concordam, total e parcialmente, com a fácil implementação, indo na contramão daqueles seis que discordam parcial e totalmente e de um que diz não saber informar. Entretanto, ratificando os indícios abordados anteriormente, parecem contradizer essa compreensão última quando onze concordam total e parcialmente com a existência de conflitos entre as propostas pedagógicas e administrativas dessas políticas, e tão somente quatro comungam essa discordância parcial e total. Também um diz não saber informar.

Ainda reafirmando o senso comum consensuado nos depoimentos verbais das gestões regionais e escolares, a maioria (10) dos questionários traz a afirmação de que não há disponibilidade de tempo suficiente para a atuação do professor articulador, cuja carga horária, na visão de sete gestores, está totalmente dissonante do Documento Orientador do MEC. Para quatro GREs, o tempo disponibilizado à função de professor articulador é suficiente e para cinco, a carga horária está em perfeita consonância com as prerrogativas nacionais, demonstrando um total desconhecimento do Documento Orientador. Duas GREs afirmam que o tempo é suficiente em parte e quatro externam essa consonância também parcial.

Quanto à formação continuada das equipes gestoras (GREs/Escolas), dos professores articuladores e dos mediadores das atividades inerentes aos Macrocampos, comparativamente a 2010, 2011 e 2012, as respostas aos questionários só reafirmam e retratam as vivências tão rotineiramente conhecidas. Nove GREs ratificam que a formação continuada, em 2010 e em 2011, foi bem fomentada, tornando-se satisfatória; cinco testemunham que, em 2010, e quatro, em 2011, essa formação foi bem fomentada, porém insatisfatória. No entanto, dois e um, respectivamente, concebem que em 2010 e em 2011, não houve fomento à formação continuada. No ano de 2012, entretanto, com o compartilhamento gerencial, três compreendem

que a formação continuada foi bem fomentada e satisfatória; seis ressaltam que essa formação foi bem fomentada, porém insatisfatória e, igualmente seis protestam que não houve fomento à formação continuada, possibilitando inferir certa negligência nessa ação tão imperativa à qualificação e atuação profissional.

O suporte técnico oferecido às GREs e escolas pela equipe central, na ótica de uma Gerência Regional é totalmente satisfatório; de nove, é satisfatório; de cinco, pouco satisfatório e de uma, totalmente insatisfatório, o que significa dizer que esse aparato técnico vem atendendo às necessidades dessas instâncias. O monitoramento pedagógico também é satisfatório segundo a compreensão de nove GREs; mas, pouco satisfatório para sete delas, deixando evidente que há lacunas nessa ação de responsabilidade da equipe central.

Comparativamente, observa-se, à luz das respostas aos questionários, que as ações educacionais do ProEMI foram eficazes e eficientes, igualmente em 2010 e em 2011, segundo nove gestores e, em 2012, apenas quatro assim as concebem. Apresentaram avanços, porém insuficientes, em 2010, cinco assim as avaliam e, em 2011, seis apresentam essa mesma visão. Porém, em 2012, nove protestam essa insuficiência. Ficando muito a desejar, apenas dois as rotulam em 2010; um em 2011 e 3 em 2012.

Para doze gestores regionais, o compartilhamento gerencial fortalece a sua segurança frente às ações do ProEMI, de forma total e parcial, contrariando apenas três que discordam desse fortalecimento e um que não sabe informar. Para oito, entretanto, essa segurança se fragiliza total e parcialmente, a partir da gestão compartilhada, refutando a discordância parcial e total de sete colegas e de um que diz não saber informar. Para sete, esse compartilhamento gerencial não imputa qualquer influência à segurança da gestão regional; mas, para nove, essa gestão compartilhada influencia e tem rebatimento parcial e total. Também aqui, um gestor afirma não saber informar.

No que concerne à satisfação da gestão regional, frente às ações dessa política, onze GREs afirmam fortalecer-se, total e parcialmente, no compartilhamento da gestão central, a partir de 2012; quatro discordam, parcial e totalmente, desse fortalecimento e uma não sabe informar como se sente. Seis afirmam fragilizar-se total e parcialmente nesse compartilhamento gerencial e nove discordam parcial e totalmente dessa fragilidade. Também uma não sabe informar seus sentimentos

frente a essa realidade. Para seis, esse compartilhamento gerencial, a nível central, não imputa qualquer influência à satisfação da gestão regional; mas, para nove, o compartilhamento gerencial influencia e, uma vez mais, uma outra nada sabe informar.

Embora ainda não definitivos, os dados apontam uma série de elementos importantes sobre a implementação e a gestão da política aqui estudada. Esses dados levantados na pesquisa provocam, portanto, uma reflexão do quanto o compartilhamento gerencial imputa efeitos ora negativos, restritivos e perversos, ora alavancadores e estimulantes, suscitando um repensar interventivo para fortalecimento do que soma ou multiplica e minimização de tudo que divide e/ou subtrai no êxito dessa política de caráter tão inovador. O levantamento de dados qualitativos através de entrevistas semiestruturadas pode ter grande valia para esta pesquisa, pois serão capazes de apontar novos dados sobre a realidade estudada, além de preencher lacunas no instrumento de pesquisa utilizado de forma preliminar neste estudo de caso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 out. 2013.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 1996**. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm#art2>. Acesso em: 03 set. 2013.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador** – Versões 2009, 2011 e 2012-2013. Disponíveis em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- **LDBEN nº 9394/96, Art. 22**. Brasília/DF, 1996.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 05/2011, de 05 de maio de**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

_____. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071>. Acesso em: 04 abr. 2013.

_____. **Resolução CMNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071>. Acesso em: 20 set. 2013.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 17, de 19 de abril de 2011**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3440->

resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-17-de-19-4-2011>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 63, de 16 de novembro de 2011 – Anexo 1.**

Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3490>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da; COSTA, Alfredo Gomes da; PIMENTEL, Antonio de Pádua Gomes. **Educação e vida: um guia para adolescente**. 2. ed. Belo Horizonte: O lutador, 2001.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Curitiba: Educar/UFPR. Nº 24, 2004, p.213-225. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED/UFJF, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<http://www.ppgp.CAEdufff.net/course/view.php?id=6>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LIMA, Ivaneide Áurea A. P. **TEAR - Tecnologia empresarial aplicada à educação: gestão e resultados**. Olinda: Livro rápido, 2011.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco, cria, experimenta e aprova**. 1. ed. São Paulo: Abatroz: Loqui, 2008.

PERNAMBUCO. Lei Complementar 125, de 10 de julho de 2008. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 11 jul. 2008. p. 3.

_____. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes de Ensino de Pernambuco**. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2008, p.110.

_____. _____. **Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: PROGEPE – Módulo I. Políticas Públicas para a Educação**. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

_____. _____. **Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: PROGEPE – Módulo VI. Gestão Financeira, Controle Social e**

a Transparência de processos e informações. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

..... **Construindo a excelência em gestão escolar:** curso de aperfeiçoamento: PROGEPE – Módulo XII. Políticas de responsabilização Educacional. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

..... **Decreto nº 33.989**, de 02 de outubro de 2009. Transfere, redenomina e aloca cargos comissionados e funções gratificadas que indica, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo. Recife: 03 de outubro de 2009.

..... **Decreto nº 35.642**, de 30 de setembro de 2010. Aprova o regulamento da Unidade de Coordenação do Programa de Educação Integral – UCP, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo. Recife: 1º de outubro de 2010.

..... **Parâmetros Curriculares.** Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012, p. 85.

..... **Ideb e seus componentes:** fluxo e aprendizado. Evolução Ideb - Pernambuco. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/estado/117-pernambuco/ideb>>. Acesso em: 21 set. 2013.

..... **Ideb PE.** Disponível em: <https://docs.google.com/a/CAEd.ufjf.br/file/d/0B_ZHni2vCHoWUmtEd3JKZnkxb2M/edit>. Acesso em: 21 set. 2013.

O desafio do provimento de professores em disciplinas específicas na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

Maria Tereza Rodrigues*

Raquel Peralva Martins de Oliveira**

Frederico Augusto d'Ávila Riani***

O presente estudo de caso foi escrito, a partir da pesquisa de dissertação de Maria Tereza Rodrigues, Assessora da Diretoria da Superintendência de Gestão de Pessoas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, em parceria com Raquel Peralva Martins de Oliveira, mestre em Letras e assistente do PPGP e do orientador Frederico Augusto d'Ávila Riani, doutor em Direito.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; assessora da diretoria da Superintendência de Gestão de Pessoas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

** Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; mestre em Letras (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; professor da Faculdade de Direito da UFJF; doutor em Direito.

O caso apresenta como contexto a Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), mais especificamente a sua Superintendência de Gestão de Pessoas, e como recorte temporal os anos de 2008 a 2013, buscando descrever as formas de provimento de professores implementadas pela SEEDUC, na tentativa de suprir as carências de professores de determinadas disciplinas, na rede estadual de ensino.

Ao longo dos anos, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro tem encontrado dificuldades para suprir as unidades escolares de professores em número suficiente para atendimento às escolas da rede pública. Esta demanda pode ser ocasionada pela expansão da rede - principalmente nos anos/séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, cuja matriz curricular é organizada por disciplinas e demanda um quantitativo considerável de profissionais, para atendimento a cada uma das turmas, com formação direcionada para as diversas áreas de conhecimento - pela vacância decorrente de afastamentos definitivos ou pela ausência de profissionais qualificados em determinadas disciplinas da matriz curricular.

A obrigação de se cumprir a determinação de oferta de educação básica gratuita para toda a população, de forma igualitária, em conformidade com a Constituição Federal e Estadual, obrigou a SEEDUC a enfrentar novos desafios quanto ao suprimento de professores para atendimento aos alunos da rede, tentando encontrar soluções para o crescimento desestruturado da Rede Pública Estadual de Ensino.

Aliada à questão da necessidade de atendimento à legislação vigente quanto à obrigação do estado em oferecer prioritariamente os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, forçando a SEEDUC a expandir essas etapas da educação básica, o número expressivo de afastamentos definitivos, como aposentadorias e exonerações, bem como a ausência de profissionais em determinadas disciplinas vem acarretando carências contínuas de professores.

Na tentativa de encontrar soluções para a carência desses profissionais, a SEEDUC tem implementado diferentes formas de provimento de cargo de professor. Dessa forma, antes da apresentação dos dados que comprovam a carência mencionada, com enfoque em disciplinas específicas, é importante descrever, ainda que brevemente, o cenário da SEEDUC quanto às hipóteses de provimento de cargos de professor, que vigoram no estado atualmente. A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro conta com quatro formas diferenciadas de provimento de professores para

atuação na função de docência nas escolas da rede pública estadual. A primeira é o ingresso de professores através de **concurso público**. A segunda é a **contratação temporária por tempo determinado**, seguida da ampliação da jornada de trabalho dos professores efetivos por intermédio da **Gratificação por Lotação Prioritária/GLP** e, por último, a **Rotina de Aproveitamento de Professor Docente II**.

O suprimento de professores para atuação nas escolas de ensino público pressupõe o ingresso exclusivamente por **concurso público** de provas e títulos, em obediência ao artigo nº 37 da Constituição Federal (BRASIL, 2005, p. 46). Em conformidade com a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, Lei nº 9394/96 reforça a garantia do ingresso dos servidores, nas instituições públicas de ensino, exclusivamente por concurso de provas e títulos, além do oferecimento de aperfeiçoamento profissional, permitindo, inclusive, piso salarial profissional, progressão funcional com base na titulação, habilitação e na avaliação de desempenho. No que se refere à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, que é o foco desta pesquisa, a Constituição Estadual garante, no inciso V do art. 307 os mesmos direitos que norteiam a Constituição Federal, ratificando a garantia de ingresso dos profissionais da educação exclusivamente pela via do concurso público.

Visando ao atendimento da oferta e expansão do Ensino Médio, nas escolas públicas estaduais, bem como à necessidade de reposição de seu quadro funcional de professores, em decorrência das vacâncias advindas de afastamentos definitivos, como aposentadorias, falecimentos e exonerações, o Governo do Estado vem promovendo, regularmente, concursos de ingresso de professores para exercício nas escolas públicas da rede estadual de ensino, em atendimento à lei que dispõe sobre o ingresso de funcionários no serviço público.

A segunda forma de provimento para o exercício da função de professor regente é, como já anunciado, a **contratação temporária**. De acordo com o disposto no artigo 37, inciso IX da Constituição Federal e com o que determina a Lei Estadual nº 2.399/95, alterada pela Lei nº 2.701/97 e, obedecendo, ainda, às alterações introduzidas pelas Leis nº 2.873/97, nº 4.599/05 e nº 5.490/09, é autorizada a contratação temporária de professores na Rede Estadual de Ensino para suprir carência em efetiva regência de turma, sempre que ficar configurada a necessidade temporária.

As contratações temporárias, conforme disposto na Lei nº 5.490/2009, serão feitas por tempo determinado, até o prazo de três anos, sendo admitida a prorrogação dos contratos pelo prazo máximo de até dois anos, desde que o prazo total não ultrapasse cinco anos, admitidas as contratações, somente caso não haja concursado aguardando a convocação.

A carga horária do professor contratado é de 22 (vinte e duas) horas semanais, para os docentes que atuam com os anos iniciais do Ensino Fundamental e de 16 (dezesesseis) horas semanais, para aqueles que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissional. Ao professor contratado temporariamente é permitido fracionar sua carga horária de trabalho, de acordo com a necessidade da unidade escolar, bem como com a disponibilidade de tempo livre para atuação em regência.

A denominada **jornada ampliada de trabalho por regime de gratificação por lotação prioritária** surgiu com o Decreto nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000 (RIO DE JANEIRO, 2000, p. 01), através do qual foi criado o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública - Programa Nova Escola, cuja elaboração teve como embasamento a necessidade de uma escola pública que oferte à população fluminense o desenvolvimento da cidadania e a qualificação para o trabalho, como direito de todos, além da necessidade de se apresentarem mecanismos, que viabilizem uma gestão democrática, com articulação entre as comunidades e seus integrantes.

O referido decreto dispõe, em seu artigo 5º, que os professores integrantes do Quadro de Magistério, que estiverem em exercício em qualquer das unidades escolares da Rede Estadual de Educação, farão jus à gratificação para aumentar a carga horária de trabalho, desde que em efetiva regência de turma.

A GLP também se apresenta como uma forma de provimento provisório, como os contratos temporários, devendo ser utilizada somente quando comprovada ausência de professor concursado, aguardando convocação ou quando da existência de afastamento temporário de professor efetivo. Quando da convocação e admissão de professor concursado habilitado na disciplina de atuação ou com retorno do professor efetivo, o professor em exercício de docência em regime de GLP tem sua ampliação de jornada de trabalho suspensa.

A Resolução SEE nº 2.264, de 17 de janeiro de 2000 (RIO DE JANEIRO, 2000, p. 21), normatizou a Gratificação por Lotação Prioritária, estabelecendo critérios, requisitos e procedimentos para que o professor possa optar por essa ampliação da jornada de trabalho.

A GLP não é extensiva àqueles que exercem cargos em comissão ou funções de Diretor, Diretor Adjunto e Secretário de Escola, bem como para aquelas funções consideradas extraclasse. Somente algumas funções, expressamente autorizadas pela SEEDUC, consideradas de ligação direta com a regência de turma e a atuação com os discentes, poderão optar por esse regime de trabalho, como é caso dos Coordenadores Pedagógicos.

Atualmente, os professores optantes pela GLP podem ampliar sua carga horária em até 24 (vinte e quatro) tempos, para aqueles que atuam com os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissional e em 20 (vinte) tempos para aqueles professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde que no somatório total de sua carga horária semanal, incluindo a carga horária do(s) vínculo(s) efetivo(s) que detêm, não ultrapasse(m) o máximo de 65 (sessenta e cinco) horas semanais, conforme estabelecido no Decreto Estadual nº 13.041, de 16 de junho de 1998 (RIO DE JANEIRO, 1998).

Como a Gratificação por Lotação Prioritária/GLP foi criada com o intuito de ampliar a jornada de trabalho dos professores efetivos da SEEDUC, ela pode ser utilizada para suprir as necessidades decorrentes tanto dos afastamentos definitivos, hipótese em que não há professor aprovado por concurso público para convocação, quanto daqueles ocasionados por afastamentos temporários.

A quarta e última forma de provimento de cargos de docência na SEEDUC é a **rotina de aproveitamento dos Professores Docentes II**, que surge no contexto do Planejamento Estratégico da SEEDUC, criado em 2010, diante dos resultados insatisfatórios que foram apresentados pelo estado do Rio de Janeiro nas avaliações externas. Na tentativa de reverter o desempenho do estado, no IDEB no ano de 2009, quando ocupou a penúltima posição no ranking nacional do Ensino Médio, pretendeu-se trabalhar com quatro linhas estratégicas “tornar mais atrativa a carreira de magistério, intensificar o processo de ensino-aprendizagem, melhorar a qualidade da gestão na unidade escolar e na sede e prover infraestrutura adequada” (RIO DE JANEIRO. Livro de Governança 2012).

Os programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da SEEDUC, que fazem parte deste Planejamento Estratégico, envolvem diferentes ações que vão desde a criação do Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro – IDERJ, visando avaliar e acompanhar a qualidade da educação na rede pública do estado, a Bonificação por Resultados, cujo objetivo é o alcance das metas traçadas pela SEEDUC e a melhoria do desempenho anual das unidades escolares até programas de formação continuada e desenvolvimento profissional dos servidores.

Ainda dentro dessas ações, estabeleceu-se a concessão de alguns benefícios de incentivo à formação, como o auxílio formação, e parcerias com instituições de ensino superior que concedem descontos para os servidores da SEEDUC. Outra medida adotada foi a edição do Decreto nº 42.883/11 (RIO DE JANEIRO, 2011), que regulamenta o art. 6º da Lei nº 5.539/2009 (RIO DE JANEIRO, 2009), estabelecendo a Rotina de Aproveitamento dos Professores Docentes II do Quadro da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

A Rotina de Aproveitamento de Professores Docentes II consiste na possibilidade desses professores, enquadrados nos níveis C (formação superior em licenciatura plena) e D (formação em pós-graduação, mestrado e doutorado), previstos na Lei nº 1.614/1990 (RIO DE JANEIRO, 1990), lecionarem para os anos finais do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e Ensino Profissional, nas respectivas disciplinas em que possuam habilitação específica, a critério da SEEDUC.

Esse aproveitamento foi necessário, tendo em vista o repasse dos alunos oriundos dos anos iniciais no Ensino Fundamental para os municípios, a conseqüente diminuição das turmas desse segmento de ensino, o que vem aumentando consideravelmente o número de Professores Docentes II excedentes e a oportunidade da SEEDUC aproveitá-los nas demais modalidades de ensino, uma vez que os mesmos são detentores de habilitação específica para atuação nas diversas disciplinas da matriz curricular.

A alocação dos professores na condição de Rotina de Aproveitamento leva em consideração o quadro de carências da rede estadual de ensino, não possuindo os professores que nela ingressarem o direito subjetivo à permanência na mesma.

Essa rotina estabelece os critérios de redução da carga horária semanal para 16 (dezesesseis) horas, nos casos em que os Professores Docentes II exercerem o regime

de 22 (vinte e duas) horas semanais, uma vez que os mesmos já possuem equivalência salarial e, nos casos de Professores Docentes II em regime de 40 (quarenta) horas semanais, a percepção de gratificação específica, com vistas a igualar a remuneração dos Professores Docentes I de 40 (quarenta) horas semanais que lecionam para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissional.

A partir dos mecanismos elencados anteriormente, a SEEDUC tem buscado reverter o quadro de carência de professores. A realização de concursos públicos tem conseguido suprir a lacuna decorrente do aumento da demanda dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e dos afastamentos definitivos na maioria das disciplinas, que compõem a matriz curricular, uma vez que o número de candidatos aprovados é maior que o número de vagas oferecidas. Entretanto, essas ações vêm se mostrando infrutíferas em determinadas disciplinas da matriz curricular como **Artes, Física, Filosofia, Matemática, Química e Sociologia**.

A situação de ausência de profissionais para atuação nas disciplinas específicas de Física, Matemática e Química, que envolvem a área de conhecimento matemático e de ciências da natureza, não é restrita à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, uma vez que outros estados brasileiros vêm enfrentando problemas semelhantes.

Neste contexto, esta pesquisa tem como problemática central a carência recorrente de professores nas disciplinas de Artes, Física, Filosofia, Matemática, Química e Sociologia, na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, objetivando, portanto, demonstrar, quantitativamente, esta carência e refletir sobre a propositura de alternativas para saná-la.

Metodologicamente, serão trabalhados dados quantitativos, através de pesquisa documental, que procure comprovar a relação de carência nas disciplinas com maior dificuldade de preenchimento de vagas em concursos públicos e o número de professores admitidos. Outro instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa é a entrevista semiestruturada com a Coordenadora de Seleção e Controle de Pessoas, para que se possa dimensionar como acontece efetivamente a dinâmica de provimento de cargo de professor, tendo em vista os diferentes mecanismos adotados para o seu suprimento.

Traçado este panorama a respeito do cenário atual da SEEDUC, no tocante às formas de provimento de cargos de professor e delimitados os contornos deste

estudo de caso, é imprescindível demonstrar os dados que comprovam a carência recorrente em determinadas disciplinas dos quadros da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, o que será feito, a partir da análise do **fluxo de entrada de professores, através de concurso público, no período de 2008 a 2013**.

Em face da crescente necessidade de professores com formação superior para atendimento à demanda oriunda dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissional, no período compreendido entre os anos de 2008 e 2009, foram realizados três concursos públicos para ingresso na rede estadual de ensino para o cargo de Professor Docente I.

No ano de 2008, foi realizado concurso público para cadastro reserva para o cargo de Professor Docente I, nas diferentes disciplinas que compõem o núcleo comum do ensino regular e do ensino profissional, cujo Edital foi publicado no Diário Oficial de 10 de outubro de 2008 (RIO DE JANEIRO, 2008), sem oferecimento de quadro de vagas, motivo pelo qual não é apresentado Quadro de Carência referente ao Concurso Público 2008.

Em 2009, tendo em vista a necessidade de professores em determinadas disciplinas, em que não havia mais candidato concursado classificado para convocação, foram realizados dois concursos públicos distintos, ambos com publicação de Edital no Diário Oficial de 01 de dezembro de 2009 (RIO DE JANEIRO, 2009): o primeiro, com a oferta de 5.387 (cinco mil, trezentos e oitenta e sete) cargos efetivos, especificamente para as disciplinas do núcleo comum das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O segundo concurso foi direcionado especificamente para as disciplinas do Ensino Profissional, ofertando 94 (noventa e quatro) vagas para cargo efetivo.

Tabela 1. Quadro de Carência - Concurso Público 2009

CONCURSO PÚBLICO 2009												
COORDENADORIA REGIONAL	ARTES		FILOSOFIA		FÍSICA		MATEMÁTICA		QUÍMICA		SOCIOLOGIA	
	Vagas	Aprov	Vagas	Aprov	Vagas	Aprov	Vagas	Aprov	Vagas	Aprov	Vagas	Aprov
COESP	5	7	0	0	0	0	8	3	3	0	1	1
BAÍA DA ILHA GRANDE	6	17	17	9	10	1	40	27	6	3	13	7
BAIXADAS LITORÂNEAS I	13	20	15	9	9	2	10	30	11	1	10	4
BAIXADAS LITORÂNEAS II	3	16	13	3	13	1	43	53	9	1	17	12
CENTRO SUL I	1	4	5	11	2	1	5	16	2	5	4	6
CENTRO SUL II	13	6	7	0	9	1	16	27	6	4	6	3
MÉDIO PARAÍBA I	11	15	7	4	7	0	36	40	6	0	3	2
MÉDIO PARAÍBA II	0	0	10	8	12	3	38	106	21	5	6	3
MÉDIO PARAÍBA III	4	12	6	3	7	3	17	26	4	1	3	1
METROPOLITANA I	44	44	52	22	58	17	206	207	22	20	48	41
METROPOLITANA II	13	52	25	30	30	9	106	104	5	16	25	28
METROPOLITANA III	0	0	12	38	72	29	3	57	0	0	6	40
METROPOLITANA IV	10	48	35	44	82	22	30	157	24	20	20	34
METROPOLITANA IX	4	12	5	3	7	3	59	35	6	1	0	0
METROPOLITANA V	23	39	28	24	48	7	162	144	17	21	0	0
METROPOLITANA VI	6	11	13	7	16	3	21	42	7	6	13	8
METROPOLITANA VII	50	107	7	3	28	4	80	87	17	16	1	3
METROPOLITANA VIII	0	0	1	7	13	14	56	76	0	0	1	13
METROPOLITANA X	0	0	4	44	39	35	43	116	2	21	4	39
METROPOLITANA XI	22	52	8	13	33	9	120	187	2	6	1	1
NOROESTE FLUMINENSE I	6	2	6	2	5	3	10	41	2	1	6	1
NOROESTE FLUMINENSE II	5	2	5	4	1	2	2	14	3	0	5	0
NOROESTE FLUMINENSE III	2	0	6	1	4	0	7	19	6	0	10	0
NORTE FLUMINENSE I	82	19	24	4	32	6	62	99	18	9	22	7
NORTE FLUMINENSE II	7	7	12	8	12	2	44	42	9	1	15	3
NORTE FLUMINENSE III	7	3	3	1	6	0	16	17	6	2	6	0
SERRANA I	8	10	9	1	2	0	9	11	3	1	7	1
SERRANA II	10	20	14	4	11	0	33	45	5	2	14	3
SERRANA III	5	25	9	20	30	3	54	59	19	10	9	13
SERRANA IV	4	9	19	15	29	2	69	46	12	4	14	10
SERRANA V	5	9	4	2	9	0	30	8	7	1	6	4
TOTAL	369	568	381	344	636	182	1435	1941	260	178	296	288

Fonte: COSEP/SUPGP/SEEDUC.

A tabela 01, referente ao concurso público realizado no ano de 2009, apresenta o quadro de vagas das disciplinas de maior dificuldade de aquisição de professores, nas Coordenadorias Regionais e destaca as disciplinas em que o número de aprovados é inferior ao número de vagas, apontando que, em muitas regiões, não existe professor qualificado disponível para ingresso na rede pública estadual em número suficiente, especificamente nas disciplinas mencionadas: Artes, Filosofia, Física, Matemática, Química e Sociologia.

O Edital 2011, publicado no Diário Oficial de 25 de janeiro de 2011, retificado em 25 de março de 2011 (RIO DE JANEIRO, 2011), destinado ao preenchimento de cargo de professor, ofereceu 1.362 (mil, trezentas e sessenta e duas) vagas para Professor Docente I, com carga horária semanal de 16 (dezesesseis) horas, sendo 739 (setecentas e trinta e nove) para a disciplina Matemática e 623 (seiscentas e vinte e três) para a disciplina Física. Essas disciplinas integram a matriz curricular dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tendo em vista a necessidade de suprir as carências em diferentes municípios pertencentes às Regionais da SEEDUC.

Tabela 2. Quadro de Carência - Concurso Público 2011

CONCURSO PÚBLICO 2011		FÍSICA		MATEMÁTICA	
REGIONAIS	MUNICÍPIOS	Vagas	Aprov.	Vagas	Aprov.
REGIONAL METROPOLITANA I	JAPERI	10	2	18	9
	NOVA IGUAÇU	45	18	100	199
	QUEIMADOS	10	0	18	16
REGIONAL METROPOLITANA II	SÃO GONÇALO	35	14	82	102
REGIONAL METROPOLITANA III	RIO DE JANEIRO - ZONA NORTE	60	30	9	159
REGIONAL METROPOLITANA IV	RIO DE JANEIRO - ZONA OESTE	82	21	0	0
REGIONAL METROPOLITANA V	DUQUE DE CAXIAS	55	3	123	205
REGIONAL METROPOLITANA VII	BELFORD ROXO	25	1	42	41
	MESQUITA	3	1	8	8
	SÃO JOÃO DE MERITI	35	6	47	75
NORTE FLUMINENSE	CAMPOS DOS GOYTACAZES	37	7	2	36
	CONCEIÇÃO DE MACABU	2	0	6	1
	MACAÉ	8	1	10	18
	QUISSAMÃ	1	0	1	0

Fonte: COSEP/SUPGP/SEEDUC.

A tabela 02 destaca os principais municípios, cujo número de professores aprovados é inferior ao número de vagas oferecidas no concurso em questão. Apresentam-se

os municípios com maior número de carência, inclusive nas regionais metropolitanas, onde estão concentrados os centros urbanos do Estado. Pode-se observar também que a disciplina Física não preencheu o número de vagas ofertadas em nenhum dos municípios, apresentando déficit de recursos humanos habilitados nessa disciplina, nos principais municípios do estado do Rio de Janeiro.

Em entrevista com a Coordenadora de Seleção e Controle de Pessoas da Secretaria de Educação, ela informa sobre a dificuldade de recrutamento de professores em determinadas disciplinas e regiões onde não há professores formados:

Temos aí a disciplina de Filosofia, Sociologia, Física, Artes, em algumas regiões do estado, onde, por mais que a gente ofereça vários concursos, a gente nunca consegue suprir a necessidade, porque o número de aprovados não atende a nossa necessidade real. Por essas questões e também por questões de aposentadoria e o afastamento definitivo, que o número é muito elevado anualmente. Essas questões todas influenciam na realização do concurso público quase que anualmente, muitas vezes mais de um por ano (Coordenadora da Coordenação de Seleção e Controle de Pessoas, entrevista cedida em 10 de outubro de 2013).

O segundo concurso, realizado no ano de 2011, foi para preenchimento de 1.930 (mil, novecentas e trinta) vagas para provimento de cargo de Professor Docente I, com carga horária de 16 (dezesesseis) horas semanais e 1.391 (mil, trezentas e noventa e uma) vagas para provimento de cargo de Professor Docente I de 30 (trinta) horas semanais, nas diversas disciplinas da matriz curricular, pertencentes às etapas que compõem a educação básica, bem como para formação de cadastro reserva, cujo Edital foi publicado no Diário Oficial de 06 de outubro de 2011 e retificado, em 31 de outubro de 2011 (RIO DE JANEIRO, 2011).

Em 2013, foram publicados dois editais de Concurso Público para Professor Docente I com carga horária semanal de 16 (dezesesseis) e 30 (trinta) horas. O primeiro para as diferentes disciplinas da matriz curricular dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e o segundo especificamente para suprir carência da disciplina Ensino Religioso.

O Edital nº 01/2013, publicado no Diário Oficial de 13 de março de 2013, retificado no Diário Oficial de 27 de março e de 18 de abril de 2013 (RIO DE JANEIRO, 2013), ofereceu 218 (duzentas e dezoito) vagas para Professor Docente I 16 (dezesesseis) horas e 144 (quatrocentos e quarenta e quatro) vagas para Professor Docente I

30 (trinta) horas, perfazendo um total de 362 (trezentos e sessenta e duas) vagas, distribuídas pelas 15 (quinze) Regionais pertencentes à SEEDUC, além de formação de cadastro reserva.

O Edital nº 02/2013, publicado no Diário Oficial de 13 de março de 2013, retificado no Diário Oficial de 27 de março e de 18 de abril de 2013 (RIO DE JANEIRO, 2013), teve o objetivo de formar cadastro reserva para o cargo de Professor Docente I com habilitação específica na disciplina Ensino Religioso, nas diferentes Regionais da SEEDUC.

Destinado à formação de cadastro reserva, o Edital de Concurso Público nº 02/2013 não apresenta quadro de vagas para suprir carências, sendo demonstrado nesta pesquisa apenas o quadro de vagas do Edital nº 01/2013, nas disciplinas e regionais em que o número de candidatos aprovados é inferior ao número de vagas oferecidas.

O concurso público realizado para provimento de cargo de Professor Docente I para as diversas disciplinas, que constituem a matriz curricular, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, através do Edital nº 01/2013, ofereceu formação de cadastro reserva para a maioria das regionais, que constituem a estrutura da SEEDUC, o que não possibilita a comparação e análise da relação vaga x candidato aprovado por município/regional. Entretanto, é possível identificar algumas disciplinas em que houve a oferta de vagas e seu número é maior do que o número de candidatos aprovados.

Tabela 3. Quadro de Carência - Concurso Público 2013

REGIONAL	MUNICÍPIO	CONCURSO 2013							
		ARTES		FILOSOFIA		FÍSICA		SOCIOLOGIA	
		VAGAS	APROV	VAGAS	APROV	VAGAS	APROV	VAGAS	APROV
CENTRO SUL	BARRA DO PIRAÍ	CR	4	1	1	3	1	CR	1
	MIGUEL PEREIRA	CR	1	CR	0	1	0	0	0
	PATY DO ALFERES	CR	0	CR	0	1	0	CR	2
	VALENÇA	CR	2	CR	1	1	0	0	0
	VASSOURAS	CR	1	CR	1	1	0	0	0
MÉDIO PARAÍBA	PARATI	0	0	1	1	1	0	CR	4
METROPOLITANA I	JAPERI	CR	0	2	0	2	0	2	2
	QUEIMADOS	2	1	1	1	3	0	2	1
METROPOLITANA VI	BELFORD ROXO	7	11	9	6	9	5	6	17
	MESQUITA	2	0	1	0	1	0	1	1
	NILÓPOLIS	3	4	1	0	CR	3	CR	4
NOROESTE	ITAOCARA	1	0	CR	0	0	0	CR	1
	NATIVIDADE	1	0	CR	0	CR	1	0	0
NORTE FLUMINENSE	CAMBUCÍ	2	0	1	0	CR	0	1	1
	CAMPOS DOS GOYTACAZES	21	24	3	2	6	14	4	18
	CARAPEBUS	0	0	CR	0	1	0	CR	0
	CARDOSO MOREIRA	1	0	CR	0	CR	0	0	0
	CONCEIÇÃO DE MACABU	2	1	1	0	1	0	CR	0
	MACAÉ	1	2	1	1	2	3	CR	4
	QUISSAMÃ	CR	0	1	0	1	3	1	1
	RIO DAS OSTRAS	CR	4	2	0	CR	1	1	1
	SÃO FIDÉLIS	1	1	1	0	1	0	CR	1
SÃO FRANC DE ITABAPOANA	4	6	1	0	1	3	1	2	
SÃO JOÃO DA BARRA	2	2	1	0	1	0	1	0	
SERRANA I	GUAPIMIRIM	CR	4	0	0	2	0	CR	0
	MAGÉ	CR	4	CR	7	7	4	2	5
	CARMO	CR	1	1	0	CR	0	CR	0
	CASIMIRO DE ABREU	0	0	1	0	1	0	CR	2
	DUAS BARRAS	0	0	1	0	CR	1	CR	0
TOTAL		50	73	31	21	47	39	22	68

FONTE: COSEP/SEEDUC.

CR: Cadastro Reserva

OBSERVAÇÃO: As disciplinas de Matemática e Química ofereceram somente Cadastro Reserva

A tabela 03 destaca os municípios e regionais em que o número de vagas oferecidas, no concurso público 2013, é superior ao número de candidatos aprovados. As disciplinas de Artes, Filosofia, Física e Sociologia aparecem, como nas tabelas 01 e 02, como aquelas que apresentam carência recorrente, uma vez que, desde 2009,

a SEEDUC ofereceu vagas em concursos públicos, sem o preenchimento de todas as suas necessidades.

A partir do exposto, vê-se que a SEEDUC vem oportunizando a entrada de professores na rede, com a edição de diferentes concursos públicos (além das outras formas de ingresso que foram mencionadas anteriormente e cujos dados numéricos não foram objetos de análise deste estudo de caso), porém, como demonstrado nas Tabelas 01, 02 e 03, existem disciplinas críticas como Artes, Física, Filosofia, Matemática, Química e Sociologia, que apresentam carências recorrentes, o que dificulta a garantia da oferta de todas as disciplinas, que compõem a matriz curricular dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O alto número de afastamentos definitivos e a ausência de profissionais com qualificação mínima exigida, em determinadas disciplinas da matriz curricular, podem explicar a impossibilidade de preenchimento do quadro de professores, para atuação nas turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, acarretando carências recorrentes nas unidades escolares da SEEDUC.

A exposição dos contornos deste caso de gestão sugere o debate de algumas questões relevantes. Primeiramente e partindo do pressuposto de que a recorrência de escassez de profissionais nestas disciplinas específicas não é um problema restrito ao estado do Rio de Janeiro, é necessário partir para questionamentos mais amplos, que ultrapassem as estratégias administrativas para sanar o problema. Neste contexto, seria possível pensar sobre o próprio fenômeno da universalização do ensino e as mudanças na educação brasileira, que ampliaram, muitas vezes, de forma desordenada, as responsabilidades da escola e lhe impuseram novos desafios? Além disso, não seria o caso de ponderar sobre a precarização do trabalho docente, que, dentre outras consequências, apresenta um cenário de desvalorização profissional, desprestígio e baixos salários? Estes elementos poderiam, em uma análise mais ampla, justificar a ausência de profissionais?

Partindo, contudo, do caso aqui exposto, é preciso criar estratégias que busquem solucionar o problema detectado na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. A pesquisa de diferentes alternativas adotadas por outros estados brasileiros, para redução das carências existentes nas disciplinas de maior dificuldade de provimento efetivo, como Artes, Física, Filosofia, Matemática, Química e Sociologia, poderia possibilitar comparações entre as ações para o enfrentamento da questão? Ou

as especificidades regionais poderiam constituir um entrave a este caminho? A identificação prévia e o monitoramento dos afastamentos definitivos, para que se verifique a existência de recursos humanos disponíveis, detectando a necessidade ou não de investimento da SEEDUC em profissionais para a sua qualificação, poderia ser uma saída viável? A oferta, pela secretaria, de cursos de licenciatura para professores da rede estadual de ensino nas disciplinas, que apresentam carência recorrente, seria uma estratégia eficaz?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**/ Organização Cláudio Brandão de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2005.

_____. INEP. **Resultados IDEB**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 30 set.2013.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: s.n., 2000. <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>> Acesso em: 22 mar. 2014.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Constituição (1989). Constituição do Estado do Rio de Janeiro**: texto atualizado. 3. ed. Niterói: Imprensa Oficial, 2001.

_____. **Decreto nº 13.041, de 16 de junho de 1989**. Dispõe sobre Acumulação de Cargos. Disponível em: <<http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/>>. Acesso em: 07 set. 2013.

_____. **Decreto nº. 25.959, de 12 de janeiro de 2000**. Institui o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola e dá outras providências. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 2000.

_____. **Decreto nº 42.883, de 17 de março de 2011**. Regulamenta o art. 6º da Lei nº 5.539/2009, estabelecendo a Rotina de Aproveitamento dos Professores Docentes II do Quadro da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC e dá outras providências. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 2011.

_____. **Edital nº 01/2008**. Dispõe sobre o concurso público para formação de cadastro de reserva para provimento do cargo efetivo de Professor Docente I. Rio de Janeiro. Diário Oficial, 2008.

_____. **Edital nº 01/2009**. Dispõe sobre o concurso público para provimento inicial conforme disponibilidade em anexo, de cargos efetivos de Professor Docente I da Educação Básica do Quadro Permanente do Magistério da Secretaria de Estado de Educação. Rio de Janeiro. Diário Oficial, 2009.

_____. **Edital nº 02/2009**. Dispõe sobre o concurso público para provimento inicial conforme disponibilidade em anexo, de cargos efetivos de Professor

Docente I da Educação Profissional do Quadro Permanente do Magistério da Secretaria de Estado de Educação. Rio de Janeiro. Diário Oficial, 2009.

_____. **Edital nº 01/2011.** Dispõe sobre o concurso público para provimento inicial imediato, de cargos efetivos de Professor Docente I da Educação Básica do Quadro Permanente do Magistério da Secretaria de Estado de Educação. Rio de Janeiro. Diário Oficial, 2011.

_____. **Edital nº 02/2011.** Dispõe sobre o concurso público para provimento de vagas e para formação de cadastro reserva visando ao provimento de vagas de cargos efetivos de Professor Docente I com carga horária semanal de dezesseis horas e de Professor Docente I com carga horária semanal de trinta horas, do Quadro Permanente do Magistério da Secretaria de Estado de Educação. Rio de Janeiro. Diário Oficial, 2011.

_____. **Edital nº 01/2013.** Dispõe sobre o concurso público para preenchimento de vagas e formação de cadastro reserva visando ao provimento de cargos efetivos de Professor Docente I com carga horária semanal de dezesseis horas e de Professor Docente I com carga horária de trinta horas, do Quadro Permanente do magistério da Secretaria de Estado de Educação. Rio de Janeiro. Diário Oficial, 2013.

_____. **Edital nº 02/2013.** Dispõe sobre o concurso público para formação de cadastro reserva para os cargos efetivos de Professor Docente I – Ensino Religioso, do Quadro Permanente do Magistério da Secretaria de Estado de Educação. Rio de Janeiro. Diário Oficial, 2013.

_____. **Lei nº. 1.641, de 24 de janeiro de 1990.** Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual e dá outras providências. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 1990.

_____. **Lei nº. 2.399, de 11 de maio de 1995.** Dispõe sobre a contratação de pessoal, por prazo determinado, pela Administração Pública direta, autárquica e fundacional do Estado do Rio de Janeiro para as funções relativas à educação e saúde pública, sistema penitenciário e assistência à infância e adolescência e dá outras providências. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 1995.

_____. **Lei nº. 2.701, de 17 de março de 1997.** Altera o Anexo da Lei nº. 2.399, de 11 de maio de 1995, na forma abaixo. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 1997.

..... **Lei nº 2.873, de 19 de dezembro de 1997.** Acrescenta parágrafo quarto ao artigo 1º e altera o Anexo da Lei nº. 2.399, de 11 de maio de 1995, na forma abaixo. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 1997.

..... **Lei nº 4.599 de 27 de setembro** de 2005. Dispõe sobre a contratação temporária de pessoal, por prazo determinado, pela Administração Pública Direta, Autárquica e Funcional do Estado de Rio de Janeiro e dá outras providências. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 2005.

..... **Lei nº 5.539, de 10 de setembro de 2009.** Majora vencimentos básicos dos integrantes das categorias funcionais que menciona, determina a absorção pelos vencimentos-base da gratificação criada pelo Decreto nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000, institui Adicional de Qualificação para os servidores que trata a Lei nº 1614, de 24 de janeiro de 1990, nas condições que menciona e dá outras providências. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 2009.

..... **Lei nº 5.490, de 25 de junho de 2009.** Altera o artigo 2º e o parágrafo único da Lei nº 4.599 de 27 de setembro de 2005. Rio de Janeiro. Diário Oficial, 2009.

..... **Resolução SEE nº. 2.264, de 17 de janeiro de 2000.** Normatiza a Gratificação de Ampliação de Jornada de Trabalho do Pessoal do Quadro do Magistério Público do Estado do Rio de Janeiro, incluída no Programa Nova Escola em regime de Lotação Prioritária, nos termos do Decreto nº. 25.959/2000. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 2000.

..... Secretaria de Estado de Educação. **Governança/transparência.** Livro de Transparência da SEEDUC. Transparência na Educação 2012. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/912504/DLFE47638.pdf/LIVRODEGOVERNANCA2.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2013.

A formação dos gestores dos centros de educação profissional do estado do Piauí

Silvana Ribeiro Dias Vieira*
Patrícia Maia do Vale Horta**
Márcia Cristina da Silva Machado***

Este artigo foi escrito a partir da pesquisa realizada por Silvana Ribeiro Dias Vieira no mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), em parceria com a professora em Administração Patrícia Maia do Vale Horta, assistente de orientação no referido programa, e com a doutora e professora em Administração Márcia Cristina da Silva Machado, professora do programa e orientadora da mestranda. A primeira autora deste texto é coordenadora pedagógica da unidade de educação profissional da Secretaria de Educação do Estado do Piauí – SEDUC/PI.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; pesquisadora-coordenadora pedagógica do centro de educação profissional da Secretaria de Educação do Estado do Piauí.

** Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; bacharel/especialista em Administração e mestre em Ciência da Religião (UFJF).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; professora no Departamento de Ciências Administrativas da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC) da UFJF; doutora em Engenharia de Produção pela COPPE/ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Na Secretaria Estadual de Educação do Piauí, a Educação Profissional é hoje desenvolvida pelos Centros de Educação Profissional – CEEPs, que foram reestruturados, a partir das reformas implementadas pelo governo brasileiro, nos anos de 1990, com o Decreto nº 2.208/97, que separou o Ensino Médio da Educação Profissional e que, posteriormente, foi revogado pelo Decreto nº 5.154/2004, que definiu o Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Desde então, buscou-se reestruturar os CEEPs, retomando o discurso da eficiência¹ e da eficácia² em sintonia com as novas exigências de mercado, requerendo perfis diferenciados desses gestores.

Destaca-se ainda, a grande complexidade na forma de oferta do Ensino Profissional no Estado do Piauí. Há curso de Educação Profissional técnica de nível médio Regular, Tempo Integral³, Regime de Alternância⁴, PROEJA⁵, nas formas Subsequente⁶, Concomitante⁷ ao Ensino Médio, a Distância⁸ e de Formação Inicial e Continuada – FIC. Essas diferentes formas de organização curricular, como também outras variáveis, como por exemplo: estudo de demanda, acompanhamento de egressos vão requerer dos gestores dos CEEPs, além da competência técnico-administrativa, um maior conhecimento acerca das questões pedagógicas e dos projetos desenvolvidos por esses Centros, o que implica na necessidade desse gestor ter um compromisso com o aprofundamento dos seus estudos.

É preciso considerar que este contexto é regulado pela Constituição Federal de 1988 que, em seu Art. 206, estabelece a gestão democrática da educação pública como um dos princípios necessários para que se possa propiciar um ensino de qualidade no país (BRASIL, 1988). Em continuidade aos esforços de mudança, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 estabeleceu as incumbências das instituições públicas de ensino. Dentre elas, destaca-se, segundo seu Art.12, a

1 Eficiência é entendida como a “forma correta de se utilizar os recursos disponíveis” (CHIAVENATO *apud* FALCÃO, 1997, p. 67).

2 Eficácia é “a capacidade das pessoas e das instituições de alcançarem os objetivos e metas” (SANDER *apud* FALCÃO, 1997, p. 46).

3 Os alunos passam 9 horas de estudo na escola.

4 Os alunos alternam as atividades entre a escola e a família, 15 dias em cada espaço.

5 Programa de Integração do Ensino Médio a Educação Profissional na modalidade de EJA.

6 Os alunos fazem o curso profissionalizante após o Ensino Médio.

7 Os alunos cursam em um turno o Ensino Médio regular e no contra turno o Curso Técnico.

8 Os alunos cursam a distância cursos técnicos após o Ensino Médio.

exigência de elaboração e execução da proposta pedagógica nas escolas e, conforme o Art. 15, uma ampliação progressiva da autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola pública, vislumbrando uma melhoria na qualidade da educação básica (BRASIL, 1996). A gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças na estrutura organizacional. Requer mudanças de práticas, que se fundamentam na proposta coletiva de gestão, na mobilização da comunidade escolar, no desenvolvimento de liderança participativa e na tomada de decisão para um bom funcionamento da escola e para o trabalho em equipe, conseqüentemente o aprendizado do aluno.

Portanto, os gestores escolares dos CEEPs também vivenciam as novas demandas do contexto educacional, principalmente no que diz respeito aos desafios referentes à construção de uma escola pública de qualidade. Sendo assim, indaga-se de que modo as ações de formação para os gestores escolares desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí têm contribuído para o desempenho desses atores nos Centros de Educação Profissional.

No sentido de responder a essa pergunta, tem-se como objetivo, neste texto, apresentar as ações de formação e desenvolvimento, que contemplam os gestores escolares dos Centros de Educação Profissional do estado do Piauí para que, por meio de uma comparação sobre o que é ofertado e o que é exigido na prática gestora dos CEEPs, possa se identificar *gaps* e possíveis sugestões para suprir as demandas de formação dos gestores da Educação Profissional na SEDUC/PI.

Como dito anteriormente, o decreto nº 5.154/04 normatiza a Educação Profissional no Brasil e sua promulgação representou um grande avanço em direção à construção de uma política pública para a Educação Profissional que fosse:

[...] orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (BRASIL, 2007b, p. 6).

No Piauí, encontram-se hoje em funcionamento 70 Centros de Educação Profissional, distribuídos nas 21 gerências regionais/GREs, abrangendo 45 municípios e atendendo 20.093 alunos em todo o Estado. A escolha dos cursos ofertados em cada centro se dá em função das características socioeconômicas de cada município.

Esses centros estão subordinados à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí- SEDUC/PI, órgão executivo do sistema estadual de ensino, que está sediado no Centro Administrativo, em Teresina. Esta Secretaria tem por finalidade, em regime de colaboração com a União e 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.

Sua estrutura administrativa está organizada de modo que possa atender às demandas educacionais do Estado. Dentro dessa estrutura, tem-se o Gabinete do Secretário, órgão de assistência e assessoramento direto ao Secretário para o desempenho de suas atividades funcionais; ligados a ele tem-se os Órgãos Específicos Singulares, compostos por quatro Superintendências: Institucional, de Ensino, Superior e de Gestão; a estas se ligam os demais setores que compõem a sede da SEDUC/PI. Para melhor compreensão das responsabilidades dos setores quanto às demandas e à qualificação dos gestores dos CEEPs, são apresentados, a seguir, apenas aqueles que tratam direta ou indiretamente das escolas profissionalizantes.

Assim, a Superintendência Institucional subordinada e vinculada diretamente ao Secretário é composta pela Gerência de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, que trabalha diretamente com a formação dos gestores da rede. Essa gerência está composta por duas Coordenações (Coordenação de Formação de Professores; Coordenação de Formação de Pessoal Técnico-Administrativo). Ela é responsável por estabelecer e implementar diretrizes da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, em articulação com as instituições formadoras, para a execução de cursos e outros formatos de capacitação e qualificação.

A Superintendência de Ensino tem como uma de suas unidades, a Unidade de Educação Técnica Profissional/UETEP que é responsável pelo planejamento, coordenação e controle da política do ensino profissionalizante, em articulação com o ensino regular, ou com diferentes modalidades de educação continuada. Para atender às demandas da rede de educação profissional, a unidade está estruturada em três coordenações (Coordenação de Apoio Pedagógico da Educação Profissional Técnica; Coordenação de Articulação Interinstitucional; Coordenação de Programas Especiais).

É importante ressaltar, que em nenhum dos setores da SEDUC/PI, que trabalha com formação, existe qualquer tipo de atribuição relativa, especificamente, à formação de gestores escolares dos CEEPs, salvo algumas poucas ações de formação

isoladas, desenvolvidas pela Gerência de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação e a UETEP. Nesse sentido, observa-se uma fragmentação de responsabilidades e certa desarticulação entre esses órgãos.

Tem-se ainda, espalhadas pelo estado, 21 Gerências Regionais de Educação – GREs, quatro delas localizadas na região metropolitana de Teresina e as demais distribuídas pelo interior do Estado do Piauí. As GREs são unidades de descentralização de serviços diretamente subordinadas ao Secretário de Educação, sob o qual os Centros de Educação Profissional estão jurisdicionados e essas GREs têm por finalidade planejar, coordenar, orientar, supervisionar, inspecionar e controlar as atividades educacionais da educação básica, desenvolvidas pelas escolas estaduais localizadas nas respectivas áreas de jurisdição. É de responsabilidade da Gerência Regional dá apoio e suporte aos gestores escolares, no que concerne aos aspectos pedagógico, administrativo-organizacional e financeiro, na prestação de contas, no patrimônio e na gestão de pessoas.

Para uma melhor compreensão das políticas de educação profissional na SEDUC/PI, é preciso descrever o papel dos Centros de Educação Profissional, onde ocorre o desdobramento dessas políticas em ações. Sendo assim, a Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEDUC/Piauí em consonância com as políticas Nacionais de Educação definidas no âmbito do Governo Federal, dá início, em 2003, à oferta da Educação Profissional para estudantes que não concluíram o Ensino Médio. Somente em 2006, os cursos de Educação Profissional integrado ao Ensino Médio tiveram início, no Piauí. A oferta na forma integrada assegura simultaneamente o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas, bem como a formação cidadã de acordo com o que prevê cada curso independente da modalidade.

A partir de 2010, as escolas estaduais e seus cursos passaram por um processo de regularização junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE), com atos provisórios, todas as trinta e cinco escolas de ensino profissional implantadas até esse ano foram credenciadas junto a este Conselho e os respectivos cursos por elas ofertados, autorizados e reconhecidos na sua maioria, pelo CEE do Piauí. A partir desse processo de legalização, definiu-se que essas escolas seriam denominadas de Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP), Centro Estadual de Educação

Profissional Rural (CEEPRU), Centro de Educação Profissional de Tempo Integral (CEEPTI) (UETEP, 2010)⁹.

Vale ressaltar que a matriz curricular proposta para o Ensino Médio integrado à Educação Profissional é composta de três áreas: Formação Geral, que se refere à Base Nacional Comum, Formação Profissional e as Atividades Complementares (Parte Diversificada do Currículo). As três áreas, cada uma com suas especificidades, devem dialogar entre si, estabelecendo as conexões necessárias, numa dinâmica de interdependência, de modo a formar um todo integrado. Como consequência da simultaneidade, tem-se cursos, com projeto pedagógico único, com proposta curricular única, com matrícula única e obviamente, com o cumprimento simultâneo das finalidades estabelecidas para ambas as formas de ensino integradas, o que deve ser atendido pela gestão escolar. Sendo assim, entende-se que os conteúdos trabalhados nas formações dos gestores dos Centros de Educação Profissional devem contemplar conteúdos voltados para as especificidades da educação profissional e características desses Centros.

A expansão da Rede de Educação Profissional no Piauí, no período 2002 a 2012, se constitui em uma iniciativa do governo do Estado, voltada à geração de oportunidades de qualificação e inserção profissional, que representam uma alternativa sustentável de política pública de trabalho e cidadania voltada para as populações mais vulneráveis economicamente, articulando diálogo entre o governo, a sociedade civil e a iniciativa privada.

Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por 12 (doze) eixos tecnológicos, conforme o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, instituído pelo Ministério da Educação e Cultura, através do parecer nº 3, de 09 de junho de 2008, possibilitando itinerários formativos, flexíveis e diversificados, conforme interesses dos sujeitos e as possibilidades das instituições de ensino, quando propostos no projeto pedagógico do curso e observadas as normas do sistema de ensino para a modalidade de educação profissional técnica de nível médio. No Piauí, a SEDUC já implantou cursos de 09 (nove) desses eixos, que são: Ambiente, Saúde e Segurança; Gestão e Negócios; Controle de Processos Industriais; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Recursos Naturais (BRASIL, 2008).

9 Esta pesquisa foca somente nos CEEPs.

ASEDUC, com o objetivo de dar maior suporte aos Centros de Educação Profissional, tem aderido (junto ao MEC) a vários Programas para fortalecimento da Educação Profissional no Estado do Piauí. Dentre esses programas, destaca-se o Brasil Profissionalizado instituído pelo Decreto nº 6.302/07, no âmbito do Ministério da Educação. O Programa é parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e prevê a conjugação de esforços da união e demais entes federados, atuando em regime de colaboração, em proveito da qualidade da Educação Básica. As ações do PBP abrangem quatro dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; Infraestrutura e Recursos Pedagógicos. Foi, a partir das mudanças na legislação e, principalmente, com o apoio do Programa, no aporte financeiro que foi possível a expansão e a melhoria das condições de infraestrutura dos Centros de Educação Profissional no Piauí (BRASIL, 2007a).

Em 2012, a SEDUC fez adesão ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, na condição de parceiro ofertante da bolsa formação. O PRONATEC é um Programa lançado pelo governo federal com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Formação Técnica de Nível Médio – FTNM, visando à inclusão social e à inserção no mundo do trabalho de jovens e adultos, especialmente aqueles em condição de vulnerabilidade (BRASIL, 2012).

Dessa forma, a SEDUC/PI tem ampliado a rede de Educação Profissional, com a elevação do número de matrículas efetuadas e de escolas, do volume de recursos aportados pelo governo federal e tesouros estaduais para melhoria das condições de infraestrutura dos centros, evidenciando que a retomada da Educação Profissional estadual, enquanto política pública é uma realidade. Mas quanto à formação dos gestores dos Centros de Educação Profissional, as discussões são muitas, porém, não foi proposta nenhuma política específica de formação para esses gestores. Contudo, observa-se a urgência de se definir uma política de formação para esses gestores, para que possam desempenhar suas funções da melhor maneira possível, atendendo aos anseios da comunidade escolar.

Qualquer que seja o modelo de gestão proposto para uma escola profissional deve se considerar as especificidades do tipo de escola, do tipo de curso, da modalidade de ensino, pois a gestão tem que ser adequada a cada realidade. Dessa forma,

com base na descrição das modalidades de curso tecnológico apresentadas anteriormente, pode-se supor os seguintes desafios para estes gestores:

- » Visão integrada da escola considerando as diferentes modalidades ofertadas e suas especificidades.
- » A capacidade de conciliar todas as dimensões da gestão – administrativa financeira a serviço da dimensão pedagógica.
- » Saber trabalhar em equipe, saber se comunicar com eficiência e, ter foco no pedagógico.
- » Acompanhar e monitorar o desempenho dos alunos.
- » Capacidade de integrar os diferentes níveis do sistema educacional: do estratégico ao operacional.

É importante mencionar que o provimento ao cargo de gestor dos Centros de Educação Profissional, no estado do Piauí é regulamentado pela Lei Complementar nº 71 de 26 julho de 2006, e pelo Decreto nº 14.607, de 14 de outubro de 2011. O último prevê, em seu artigo 8º, que a seleção dos gestores dos Centros de Educação Profissional se dá através de análise de currículo e apresentação de um plano de gestão. Para participar da seleção ao cargo de gestor, o candidato precisa atender alguns requisitos, tais como: ser integrante de quadro efetivo de magistério, possuir formação mínima para o exercício do cargo e experiência comprovada no magistério de no mínimo dois anos (PIAUÍ, 2011). O período de gestão em um Centro de Educação Profissional é de dois anos, podendo haver a recondução para mais dois anos, a critério da SEDUC/PI, considerando o cumprimento do contrato de gestão e o que rege esse decreto.

Com isso, torna-se necessário o investimento na formação dos gestores dos Centros de Educação Profissional. Entretanto, o processo de formação desses gestores se resume aos programas do governo federal, como: o Programa de formação à distância – Progestão; Curso de Especialização em Gestão Escolar para gestores das escolas estaduais em parceria com a UFPI e no que tange à formação específica dos gestores dos Centros de Educação Profissional, tem-se apenas o Curso de Especialização de Gestores das Redes Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, em parceria com o Instituto Federal do Paraná - IFPR.

O Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (gestores, coordenadores, secretárias) – PROGESTÃO é desenvolvido pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Contou com apoio e cooperação da Fundação FORD, da Universidade Nacional de Educación à Distância - UNED e da Fundação Roberto Marinho. Foi desenhado a partir de uma demanda específica de um grupo de Secretários de Estados da Educação, no final da década de 90, tendo como meta principal o desenvolvimento de uma gestão democrática focada no sucesso escolar do aluno. O Programa tem como objetivo identificar os principais problemas/questões vinculados ao cotidiano da escola como o sucesso e permanência de alunos, projeto pedagógico, avaliação institucional, gerenciamento financeiro, espaço físico, patrimônio da escola, avaliações externas, recursos humanos, entre outros (GUIA DIDÁTICO DO PROGESTÃO, 2001, p. 7).

O Termo de Adesão ao Programa só foi assinado pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí, em agosto de 2011. Foram oferecidas 651 vagas distribuídas nas 21 Gerências Regionais de Educação do Estado destinadas para os diretores, vice-diretores, coordenadores e supervisores pedagógicos lotados nas escolas da Rede Pública Estadual. O número de inscritos foi de aproximadamente 2.450, sendo que desse total apenas 10 gestores dos CEEPs conseguiram ser selecionados para participar do curso.

O curso tem carga horária de 300 horas e é ofertado na modalidade de Educação à Distância – EAD, semipresencial, com até três encontros presenciais, (sendo o primeiro no início do curso, o segundo no final do módulo cinco e o último no final do módulo 10), ministrado por docentes indicados para a função de tutores selecionados pela SEDUC, através da Gerência de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. O curso é modular e conta com recurso de material didático, que é organizado em cadernos de estudo e cadernos de atividades, que enfocam aspectos da gestão escolar. Os dez módulos do curso Progestão *on-line* e seus respectivos conteúdos, objetivando a formação dos gestores escolares em gestão administrativa, pedagógica e financeira, são: Módulo 1- Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Módulo 2 - Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Módulo 3 - Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Módulo 4 - Como promover o sucesso da aprendizagem do

aluno e sua permanência na escola? Módulo 5 - Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola? Módulo 6 - Como Gerenciar os recursos financeiros? Módulo 7 - Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola? Módulo 8 - Como desenvolver a gestão dos servidores na escola? Módulo 9 - Como desenvolver a avaliação institucional da escola? Módulo 10 - Como articular a gestão pedagógica com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar?

Apesar da SEDUC/PI ter ofertado vaga neste programa para gestores dos CEEPs, é possível perceber que o mesmo não contempla as especificidades de conteúdos e leis que regem a educação profissional, bem como a articulação do conhecimento do Ensino Médio à educação profissional e tecnológica (Ensino Médio integrado), e as suas diversas formas de oferta. As vagas disponíveis (10) também não foram suficientes para atender a todos os gestores (70).

Além desse curso, a Secretaria Estadual de Educação do Piauí, desde 2005, buscou através da proposta do Ministério da Educação- MEC, desenvolver o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. O curso de especialização em Gestão Escolar *lato sensu* é ofertado na forma semipresencial, em parceria com a Universidade Federal do Piauí - UFPI. Está ambientado nos Núcleos de Tecnologias - NTEs vinculados à SEDUC, que é responsável pelos tutores presenciais, 02 (dois) por turma e pela manutenção da infraestrutura tecnológica dos sete polos que se encontram instalados nas regionais de Teresina, Piriapiri, Floriano, Picos, Parnaíba e São Raimundo Nonato.

O curso destina-se à formação dos gestores escolares estaduais e municipais, com o objetivo de contribuir para o efetivo exercício da liderança, enquanto componente mediador, integrador e canalizador de esforços da escola como um todo, para realização de suas propostas educativas, de modo a disporem de elementos teóricos práticos para a construção de uma escola de qualidade. Para tanto, as seguintes disciplinas são trabalhadas no curso: Introdução ao Curso e Plataforma Moodle; Planejamento e Prática da Gestão Escolar; Fundamentos do Direito à Educação; Políticas e Gestão da Educação; Tópicos Especiais: Qualidade da Educação Escolar; Oficinas Tecnológicas (Espaço para os cursistas que não conseguiram resolver as atividades, tirarem as dúvidas e enviarem); Projeto Vivencial (Estratégias para

elaboração ou re-elaboração do PPP da escola, Trabalho de conclusão do Curso); Trabalho de Conclusão de Curso.

Observa-se que as disciplinas pensadas para o curso não estão voltadas para formação específicas dos gestores dos CEEPs, pois as mesmas foram propostas para os gestores do ensino regular, não propiciando aos gestores dos centros mudanças efetivas na realidade cotidiana específica dos mesmos.

No sentido de atender às especificidades de formação desses gestores, a SEDUC/PI aderiu à parceria com o IFPR – Instituto Federal do Paraná, que oferta curso específico para gestores dos Centros de Educação Profissional. Este curso é uma iniciativa da Secretaria Tecnológica/SETEC-MEC, que a partir de 2010, passou a ofertar curso de especialização, na área de Educação Profissional, em parceria com o Instituto Federal do Paraná e com o intuito de dar apoio técnico aos estados participantes do Programa Brasil Profissionalizado, na perspectiva de possibilitar uma gestão eficiente e eficaz dos sistemas.

O curso foi pensado com o objetivo de qualificar os gestores das escolas de Educação profissional, atendendo a Resolução nº 01/2007 da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), com uma carga horária de 390h/a, distribuídas em três grandes eixos temáticos, Eixo I - Educação Profissional e Tecnológica; Eixo II - Gestão Educacional: Planejamento e Avaliação do Processo; Eixo III – Fundamentos da Gestão Estratégica em conformidade com o Projeto Básico desenhado pela Coordenação Geral de Projetos Especiais da SETEC/MEC (BRASIL, 2007c).

O curso é ofertado na forma semipresencial, com 84 vagas distribuídas em duas turmas de 42 alunos cada, ministrado pelo IFPR, instituição da rede federal de educação profissional e tecnológica, que tem como competência desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica (SETEC/MEC, 2010). Dessas vagas, somente 6 (seis) foram disponibilizadas para o Estado do Piauí, 3 (três) no ano de 2011 e, no ano de 2012, mais 3 (três) vagas, contemplando um número reduzido de gestores, não havendo, nos anos seguintes, nenhuma outra oferta. Sendo, portanto, uma ação de formação pontual, sem continuidade, insuficiente para atender aos 70 gestores dos centros de educação profissional, com 20.093 alunos, distribuídos em 21 Gerências Regionais.

Este curso pretende preparar o gestor dos CEEPs, de forma teórica e prática, para atuar em diferentes níveis e funções da administração pública estadual, desenvolvendo neles competências e aprofundando conhecimentos nas atividades de gestão educacional, tornando-os mais qualificados para administrar os desafios existentes na administração pública e no ambiente educacional. (SETEC/MEC, 2010, s/p).

O curso foi ministrado por meio de uma metodologia participativa (presencial e à distância), com ênfase no trabalho coletivo, na reflexão crítica, a partir de aulas expositivas, discussões, seminários, estudos de casos, testes, trabalhos em grupo e individuais, interação via internet e atividades extras. As disciplinas do curso estão voltadas para essa modalidade de ensino, pois são: Educação Profissional: História e Legislação; Gestão na Educação Profissional; Educação Orçamentária; Metodologia da Pesquisa Científica; Organização do Trabalho Pedagógico; Perfil do Gestor; Planejamento Estratégico; Políticas e Diretrizes para a Educação Profissional no Brasil; Tecnologias na Gestão Escolar; Liderança: reflexão e ação; Negociação, articulação e processo decisório; Ética na gestão; Trabalho, Globalização e Ideologia; Monografia.

Nesse sentido, entende-se que os conteúdos trabalhados no curso atendem à formação dos gestores da Educação Profissional, no entanto, as vagas ofertadas pela SETEC/MEC ao Piauí não são suficientes, para atender a todos os gestores dos centros da rede estadual.

As políticas públicas resultam de problemas que precisam ser solucionados pelo poder público. Na educação profissional, esses problemas são recorrentes e precisam ser pensados, planejados, pois criar políticas públicas requer um acompanhamento que envolve todos os atores para atingir as metas estabelecidas (CONDÉ, 2012). A SEDUC/PI precisa pensar a formação de gestores dos Centros de Educação Profissional como medida urgente, para que consiga prepará-los para o exercício de sua função. Essa política tem que ter continuidade para produzir resultado ao longo dos anos e não instantaneamente.

Segundo Condé (2012), as agendas se manifestam como um ponto de partida que precede os processos de construção das políticas. Colocar a formação dos gestores dos CEEPs no Piauí, na agenda da SEDUC deste estado, indica a necessidade de um bom diagnóstico, acerca da carência de uma política de formação que atenda

às especificidades dos gestores dos Centros de Educação Profissional, tornando-se necessário ter um efetivo conhecimento dessa questão pública.

A fim de contribuir com este diagnóstico, a pesquisa deste caso aponta para alguns questionamentos importantes: como os gestores dos CEEPs percebem a contribuição das ações de formação oferecidas pela SEDUC/PI para sua prática na gestão escolar? Até que ponto os cursos oferecidos pela SEDUC/PI são adequados às competências exigidas especificamente aos gestores dos CEEPs? Quais são as necessidades específicas de formação em gestão, percebidas por esses gestores escolares?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília - DF: 2010.

_____. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 2008. Disponível em: <<http://catalogonct.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas de funcionamento do curso de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Brasília, 2007c.

_____. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Poder Executivo, Brasília, 18 de abril de 1997.

_____. **Decreto n. 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**, Brasília- DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.302**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, 2007a.

_____. _____. **Lei 12.513, de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Brasília, 2011.

_____. _____. SETEC. **Educação Profissional Técnica de nível médio integrado ao Ensino Médio**. Documento base. Brasília, 2007b.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2014.

CONDÉ, E. S. **Abrindo a Caixa**: elementos para melhor compreender a análise das políticas públicas. Juiz de Fora: CAEd / UFJF, 2012.

FALCÃO, José Leão F. A qualidade na escola. XVIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Associação Nacional de Política da Administração e Educação – ANPAE. RS: Porto Alegre, 1997.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. **Guia Didático do Progestão**. Brasília: DF, 2011.

PIAUÍ. Secretaria Estadual de Educação. **Decreto nº 14.607**, de 14 de outubro de 2011. Institui em seu artigo 8º a seleção dos gestores dos Centros de Educação Profissional. Teresina, 2011.

SETEC/MEC. **Formação de gestores em parceria com o IFPR**. Manual de Formação. PR: IFPR, 2011.

_____. **PRONATEC**. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/port_setec_01_2014_tab_map.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2014.

UETEP. **Secretaria Estadual de Educação do Piauí**: Unidade de Educação Técnica Profissional/UETEP. Disponível em: <<http://uetep.blogspot.com.br>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

O caso da implementação da política de formação e desenvolvimento de gestores escolares do estado do Rio de Janeiro: avanços e limites

Trícia de Sousa Lima Figueiredo*

Patrícia Maia do Vale Horta**

Márcia Cristina da Silva Machado***

Este artigo foi escrito a partir da pesquisa realizada por Trícia de Sousa Lima Figueiredo no mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), em parceria com a professora em Administração Patrícia Maia do Vale Horta, assistente de orientação no referido programa, e com a Doutora e Professora em Administração Márcia Cristina da Silva Machado, professora do programa e orientadora da mestranda. A pesquisadora é coordenadora de treinamento e desenvolvimento, na Diretoria de Formação e Desenvolvimento da Subsecretaria de Gestão de Pessoas e da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ, em cuja função ela tem como principal atribuição: o planejamento e o acompanhamento de todas as ações de treinamento e desenvolvimento ofertadas aos diversos servidores pertencentes ao quadro desta Secretaria.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; pesquisadora-coordenadora de treinamento e desenvolvimento, na Diretoria de Formação e Desenvolvimento da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ).

** Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; bacharel/especialista em administração e mestre em Ciência da Religião (UFJF).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; professora no Departamento de Ciências Administrativas da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC) da UFJF; doutora em Engenharia de Produção pela COPPE/ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Essas ações representam o desdobramento da política estadual de formação e desenvolvimento de gestores escolares do estado do Rio de Janeiro. A pesquisa que embasou este estudo de caso foi realizada por meio de levantamento bibliográfico, observação participante e análise documental da legislação pertinente e de documentos sobre a implementação da política de formação de gestores no estado do Rio de Janeiro.

Vale destacar que em outubro de 2010, um novo Secretário de Educação foi nomeado no estado do Rio de Janeiro e um novo programa de educação foi anunciado. O Decreto nº 42.793/20111 dentre outras, institui uma política denominada Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento de Pessoas, que é implementada por meio de um conjunto de ações da Diretoria de Formação e Desenvolvimento de Pessoas e de suas duas coordenações: Coordenação de Treinamento e Desenvolvimento e Coordenação da Escola de Aperfeiçoamento de Servidores do Estado do Rio de Janeiro. Esta política faz parte de um conjunto de medidas e ações, que marcaram as mudanças na educação do estado do Rio de Janeiro, a partir da divulgação oficial do resultado do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, naquele ano, no qual foram apresentados os resultados alcançados pelos estados e o Rio de Janeiro obteve um desempenho muito abaixo do esperado.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, através da Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas e de sua Diretoria, dá suporte às mudanças na educação, ocorridas não somente no cenário estadual, mas também no nacional, o que vem exigindo dos gestores escolares em exercício, habilidades e competências gerenciais, antes relevadas a segundo plano. Para tanto, busca ampliar o número de cursos ofertados, através de possibilidades, que atendam a diferentes interesses e perfis, criando ofertas de vagas em níveis de extensão, aperfeiçoamento, pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*.

Entre as opções de formação atuais, somente três cursos permanecem: MBA em Gestão Empreendedora com ênfase em Educação, o curso do PSI – Processo Seletivo Interno, além do Fórum de Gestão e Liderança². Entende-se que por melhores que sejam esses três cursos, eles podem ser insuficientes para suprir as

1 Este decreto foi o que regulamentou todas as alterações iniciais implementadas desde janeiro de 2011. No entanto, ele foi revisto e republicado como decreto, sob o nº 44.281, publicado em 01 de julho de 2013 e novamente revisado e republicado sob o nº 44.716, publicado em 05 de fevereiro de 2014.

2 Projeto Piloto que depois de avaliado poderá ser mantido como ação de formação.

necessidades dos gestores frente à sua prática de trabalho. Tendo isso em vista, pode-se identificar a seguinte questão-problema: as ações de formação em gestão propostas pela SEEDUC, até o momento, não estão atendendo ao contingente de diretores previsto. Isso sugere a existência de um *gap* entre a oferta dos cursos pela Secretaria e a real demanda de formação por parte desses diretores de escola.

Sendo assim, o objetivo desse texto é apresentar a implementação da atual política de formação e desenvolvimento de gestores escolares do estado do Rio de Janeiro para que, por meio de uma reflexão sobre seus avanços e limites, possam aparecer sugestões de melhoria para suprir as demandas de formação dos gestores de escola na SEEDUC/RJ.

Para tanto, é preciso posicionar o leitor no contexto em que essa política se insere. Atualmente, a Rede Estadual do Rio de Janeiro conta com 1310 unidades escolares, agrupadas em 15 Diretorias Regionais, sendo 01 Diretoria Especial de escolas prisionais e socioeducativas; cerca de 1 milhão de alunos; 110.793 mil servidores ativos, de cargos efetivos, distribuídos entre docentes e servidores administrativos educacionais; 15 mil servidores extraquadro, distribuídos entre docentes contratados, terceirizados e cargos de confiança.

Dentre as diversas modificações propostas, a partir de 2010, quatro se mostraram bastante significativas, foram elas: a redistribuição geográfica das regionais e sua estrutura de funcionamento, a criação do Centro de Inteligência, a Central de Relacionamento (CEREL) e a criação da Subsecretaria de Gestão de Pessoas.

O Centro de Inteligência está ligado diretamente à assessoria do Secretário estadual do Rio de Janeiro e é composto por gestores públicos de cargo efetivo, que acompanham processos estratégicos críticos, com o objetivo de monitorar e garantir a eficiência das ações.

A CEREL por sua vez é um canal de comunicação aberto para a sociedade, servidores ou não, que desejam se comunicar com as diversas áreas da SEEDUC. Através de um *link* direto na página da SEEDUC/RJ, o cidadão expõe suas dúvidas, elogios e reclamações que são filtrados e redistribuídos às áreas de competência, para que sejam analisadas e respondidas.

A Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUBGP) representou a ampliação da área de Gestão de Pessoas, antes restrita a uma superintendência denominada Gestão

de Pessoas. Sendo assim, esta Subsecretaria possui duas Superintendências a ela subordinadas: a de Administração de Pessoas e a de Desenvolvimento de Pessoas. A Superintendência de Administração de Pessoas tem a responsabilidade de administrar a vida funcional de todos os servidores, em suas respectivas funções: cadastro, pagamento, alocação, direitos e vantagens, concurso público e outros. A Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas tem a responsabilidade de tratar de todos os demais subsistemas de Recursos Humanos (RH) como: processo interno de seleção de diretores, bonificação por resultados, avaliação de desempenho, formações específicas, dentre outros.

A Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas é formada por três frentes de trabalho: a Assessoria de Saúde e Bem Estar, a Diretoria de Gestão de Carreiras e a Diretoria de Formação e Desenvolvimento de Pessoas. A Diretoria de Formação e Desenvolvimento de Pessoas, que é o foco deste caso, é também composta por duas coordenações a ela subordinadas: a de Treinamento e Desenvolvimento e da Escola de Aperfeiçoamento dos Servidores da Secretaria Estadual de Educação. Essa diretoria foi criada com o desafio de aglutinar, ampliar e reorganizar as ações de formação e desenvolvimento, antes pulverizadas por todas as áreas da SEEDUC/RJ, convergindo para o alcance das metas estabelecidas no planejamento estratégico; além de administrar a gestão da Escola de Aperfeiçoamento dos Servidores da Secretaria Estadual de Educação, inaugurada, em 09 de fevereiro de 2012, mais conhecida pela rede com o nome de “Escola SEEDUC”, na qual grande parte das ações de desenvolvimento de pessoas passaram a se realizar.

Reorganizar e ampliar a estrutura organizacional da Secretaria não era suficiente para dar conta de todo o trabalho, que precisaria ser colocado em prática em toda a rede estadual de ensino, de modo a alcançar melhores resultados. Era necessário algo a mais. Foi então criado um Plano de Educação, para ser implementado em toda a rede pública estadual e junto com ele a revisão e criação de legislações, que pudessem legitimar e regulamentar a sua implementação.

Em 06 de janeiro de 2011, foi anunciado e publicado, através do decreto nº 42.793/2011, o Programa de Educação do estado do Rio de Janeiro, estabelecendo programas e diretrizes que afetam não só a estrutura da secretaria, mas todos os servidores, docentes e administrativos, as escolas e os alunos. Dentre as principais mudanças, destacam-se: as mudanças na estrutura da SEEDUC, no âmbito das

Regionais; o planejamento estratégico na SEEDUC e as transformações no modo de gestão das escolas; a criação do Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ) elaborado para aferir e monitorar a qualidade do ensino no âmbito das escolas da rede por meio das provas do SAERJ, Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro; a criação do Iderzinho e Saerzinho, criados em 2011, com o objetivo de gerar um prognóstico, bimestral, que permite acompanhar e intervir rapidamente no desempenho dos alunos; o modelo de gestão das escolas com a implantação da metodologia de Gestão Integrada da Escola (GIDE); o programa de Bonificação por Resultados, destinado ao pagamento de uma remuneração por desempenho aos servidores públicos efetivos, que alcancem as metas estabelecidas para a sua unidade escolar; o programa de recrutamento e seleção, que modificou o preenchimento das vagas relativas às funções de confiança e cargos estratégicos da Secretaria pelo processo seletivo interno (PSI), que está regulado pelo Decreto nº 44.716/2014; a adoção de um currículo mínimo para cada disciplina, que deve ser revisto a cada ano escolar; a criação de um sistema de avaliação por competências; a Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento de pessoas para os servidores públicos efetivos lotados na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2011).

Após 3 anos de trabalho, depois da nova proposta, já é possível identificar e descrever alguns dos resultados alcançados. No final de 2012, foram divulgados os novos resultados do IDEB e o estado saiu da 26ª posição para a 15ª posição, avançando 11 posições. Este resultado se justifica em função de um conjunto de ações, que foram implementadas e que tiveram como foco: melhorar o fluxo, diminuir a distorção idade-série, melhorar o desempenho dos alunos, investir na formação continuada de professores e gestores escolares, atuar na sensibilização dos servidores e na divulgação das ações e resultados para toda a rede, dentre outras.

Este é o cenário educacional da rede estadual do Rio de Janeiro, contexto no qual está ocorrendo a implementação da atual política de formação e desenvolvimento de pessoas, instituída no âmbito da SEEDUC, desde 2011 pelo Decreto nº 42.793/2011. Por essa política foram instituídos, a princípio, três Programas de Treinamento: o Programa de Treinamento do Processo Admissional, o Programa de Desenvolvimento Profissional e o Programa de Formação Direcionada.

O Programa de Treinamento do Processo Admissional tem como meta integrar os novos servidores públicos efetivos da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC/RJ às atividades pertinentes ao concurso que fizeram, fornecendo orientações iniciais a serem utilizadas no trabalho que será desenvolvido (RIO DE JANEIRO, 2011). O programa inicia-se com o “Acolhimento, que se trata de um encontro de 8 horas que tem como objetivo informar e orientar os novos servidores sobre o Planejamento Estratégico da SEEDUC; promover interação e a troca de experiência entre os servidores públicos, além de dar orientações iniciais sobre as áreas em que estarão trabalhando. Nenhum servidor deve iniciar suas atividades laborais sem passar pelo Programa de Acolhimento. Após o Acolhimento, costumam ser realizadas, de acordo com cada público, formações específicas, que variam de carga-horária e formato, sendo em sua maioria de 40 horas. Essas formações têm como objetivo instrumentalizar os novos servidores ou os recém-aprovados nos processos de seleção com ferramentas iniciais para o trabalho. Aqui encaixa-se o PSI, e nesse caso, o curso de formação é obrigatório e é parte integrante do processo.

O Programa de Desenvolvimento Profissional tem como objetivo ampliar os conhecimentos, habilidades e comportamentos dos servidores, propiciando o aprimoramento de seu desempenho (RIO DE JANEIRO, 2011). Podem ser agrupadas nesse programa todas as ações de treinamento, formação continuada e programas de desenvolvimento gerencial implementados na SEEDUC até o momento. Exemplificando, aqui encontram-se a Formação Continuada nas ações do Currículo Mínimo para docentes, o MBA em Gestão Empreendedora com ênfase em Educação e o Fórum de Gestão e Liderança.

O Programa de Formação Direcionada tem como objetivo fornecer o apoio necessário para a complementação dos estudos do servidor (RIO DE JANEIRO, 2011). A este programa podem ser agrupadas as ações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que têm como objetivo melhorar a formação de todos os docentes em efetiva regência³.

Ainda em cumprimento ao Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011, artigo 19, parágrafo terceiro, neste mesmo período foi aberto um processo de seleção externa,

3 Este Plano tem como foco a formação inicial e continuada. Em parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES), são criadas turmas especiais de 1º e 2º licenciatura e complementação pedagógica, financiadas com recursos do (MEC/FNDE) sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). As vagas são disponibilizadas na Plataforma Freire e os interessados se inscrevem e são selecionados por meio de sorteio eletrônico.

em parceria com o Banco Mundial, a fim de selecionar um consultor individual para elaborar a Proposta Pedagógica de Formação e Desenvolvimento da Secretaria, com base no desenvolvimento de competências (RIO DE JANEIRO, 2011).

Após um ano de funcionamento da Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas – SUPDP, e enquanto o processo de contratação do consultor individual com o Banco Mundial estava em curso, a SEEDUC passou a contar, em 2012, com um espaço próprio, a escola SEEDUC, que já foi mencionada anteriormente, provida de toda a infraestrutura básica necessária para a realização de todas as ações de formação e de desenvolvimento de pessoas. No ano de 2013, foi também criado um espaço virtual, chamado Escola SEEDUC *online*. Um ambiente virtual de aprendizagem em que, desde então, algumas ações de formação, em pequena escala, têm sido implementadas. A gestão desse ambiente é feita pela Coordenação de Treinamento e Desenvolvimento.

Ainda neste ano, com a crescente demanda de formação, e dada a extensão geográfica do estado, foram escolhidas, no âmbito da rede estadual, 20 escolas, ditribuídas pelas 14 Diretorias Regionais, para se tornarem polos de formação da Escola SEEDUC⁴. Esses polos, durante a semana, são escolas regulares da rede e abrem em sua maioria aos finais de semana, atendendo às demandas de formação descentralizada. A coordenação de toda infraestrutura necessária à realização das ações nestes locais é da Coordenação da Escola SEEDUC.

A Proposta Pedagógica de Formação e Desenvolvimento de Pessoas tem como propósito ser a cartilha que servirá como base norteadora das ações de desenvolvimento da Diretoria de Formação, constituindo ações que vão para além do espaço físico da Escola SEEDUC. A consultora selecionada para escrever este projeto foi a Doutora em Educação Acácia Zeneida Kuenzer. O Projeto Pedagógico da Escola SEEDUC,

expressa as diretrizes, os pressupostos e os princípios epistemológicos e pedagógicos que orientarão o conjunto das ações educativas, presenciais e à distância, que serão desenvolvidas, com a finalidade de promover a educação continuada dos profissionais que trabalham na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro (KUENZER, 2013, p. 2).

4 Escola Coporativa – “Surgiu na metade do século XX [...] diante da necessidade de direcionamento nas ações de desenvolvimento das pessoas e das organizações [...] para a ratificação dos objetivos estratégicos da organização” (PACHECO et al., 2009, p. 29-30).

No projeto, foi estabelecido que as soluções educacionais implementadas para cada público, deveriam conter uma base comum a todos os servidores acrescidos de “itinerários específicos demandados por necessidades individuais e de equipe, pelas diferenças de ocupação em cada cargo e pelo nível de avanço a ser atingido com a formação” (KUENZER, 2013, p. 10). As diretrizes estratégicas do documento estão alinhadas ao Planejamento Estratégico da SEEDUC, reforçando a visão de tornar o estado do Rio de Janeiro uma referência Nacional e Internacional de qualidade em Educação Pública e para tal foram estipuladas quatro linhas estratégicas: “tornar mais atrativa a carreira de magistério; intensificar o processo de ensino-aprendizagem; melhorar a qualidade da gestão na unidade escolar, na sede e nas regionais e prover infraestrutura adequada” (KUENZER, 2013, p. 09). Diante do exposto, a qualificação de seus gestores torna-se um pilar importante para atingir os objetivos propostos.

No projeto elaborado pela consultora, as propostas das ações de formação parecem não mais integrarem os três Programas estabelecidos no Decreto nº 42793/2011, que institui a Diretriz de Formação, mas sugerem que sejam planejadas a partir de ações descritas no documento de soluções educacionais, que têm como meta o desenho de itinerários formativos⁵, visando ao desenvolvimento de competências, articulando as necessidades e perspectivas dos docentes, gestores, técnicos em formação e às demandas e expectativas da SEEDUC/RJ.

Organizar tais soluções educacionais por itinerários formativos requer desenvolver um trabalho de pesquisa de identificação das necessidades de formação, competências requeridas e as lacunas de formação identificadas. As necessidades de formação devem conjugar o que a SEEDUC entende ser necessário para atender à missão, visão de futuro, valores, tendo em vista o Planejamento Estratégico. As competências requeridas são o conjunto de competências, que precisam ser desenvolvidas nos servidores, para que as metas sejam alcançadas. E as lacunas de formação identificadas dizem respeito à distância que precisa ser percorrida entre as competências requeridas e as existentes para o desempenho da função. Foi desenhado pela consultora um Mapa de Formação, com sugestão de conteúdos

5 Itinerário formativo compreende o conjunto de etapas que compõem a organização do percurso de desenvolvimento de competências em uma determinada área, de modo a conferir a organicidade e a continuidade da formação (KUENZER, 2013, p. 10).

comuns a todos os servidores, iniciais e específicos para gestores, docentes e equipe técnico administrativa (RIO DE JANEIRO, 2013).

Enquanto as competências gerenciais não são consolidadas e o processo de avaliação de desempenho não é aplicado aos gestores escolares, muitas ações têm sido implementadas, alinhadas com a Política de Formação e Desenvolvimento de Pessoas, com o objetivo de melhor preparar os gestores escolares para desempenhar sua função de forma mais eficiente. A seguir, as três principais ações de formação em vigor.

No ano de 2006, o Sistema FIRJAN⁶ se comprometeu em contribuir para o desenvolvimento sustentável do país e, a título dessa contribuição, estariam investindo em projetos que tivessem como foco elevar a qualidade da Educação Básica e a formação profissional técnica e superior. Desse modo, a Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN), a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e os governos dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro assinaram termo de cooperação⁷, objetivando, em um período de cinco anos, oferecer curso de MBA em Gestão Empreendedora, com ênfase em Educação para todos os gestores escolares das duas redes. O curso é gerenciado no Rio de Janeiro pelo Sistema Social da Indústria (SESI) e a Instituição formadora é a Universidade Federal Fluminense (UFF). O termo de cooperação prevê para o Rio de Janeiro, a formação de 1200 diretores escolares em efetivo exercício até o ano de 2016.

O curso de MBA em Gestão Empreendedora com ênfase em Educação é uma especialização *lato-sensu* com carga horária de 360 horas, semipresencial, com duração de 18 meses, e tem como objetivo principal formar gestores empreendedores em Educação capazes de intervir de forma criativa e inovadora na gestão escolar, no seu papel de líder da escola, tanto no aspecto pedagógico quanto no administrativo. O curso contempla quinze disciplinas, subdivididas em três módulos: Empreendedorismo, Gestão e Educação, com carga horária de 24 horas cada, e duração de um mês cada uma, intercaladas por um encontro presencial. Os

6 SISTEMA FIRJAN – “O Sistema FIRJAN é um importante parceiro das empresas do Estado do Rio de Janeiro na busca pelo desenvolvimento. As cinco organizações que compõem o Sistema oferecem soluções e serviços capazes de multiplicar a produtividade das empresas e melhorar a qualidade de vida dos funcionários. Juntas, FIRJAN - Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro, CIRJ - Centro Industrial do Rio de Janeiro, SESI - Serviço Social da Indústria, SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e IEL - Instituto Euvaldo Lodi trabalham, a fim de garantir uma posição de destaque para a indústria fluminense nos níveis político, econômico e social do cenário nacional.” (Disponível em: <<http://www.firjan.org.br/data/pages/40288094212F790101213013CD7D651D.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2014).

7 Termo assinado em 09 de abril de 2012, processo E-12/1363/2012.

encontros presenciais têm duração de 8 horas e têm como dinâmica uma revisão da disciplina cursada, uma avaliação individual e uma aula introdutória da disciplina que será iniciada. Como instrumento de avaliação final, cada cursista tem que elaborar um Plano de Empreendimento, aplicável à sua realidade escolar, que é apresentado no dia de encerramento do curso. No ano de 2012, a oferta de vagas destinou-se apenas aos Diretores Gerais, com prioridade para os que tiveram maior adesão nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação do Rio de Janeiro (SAERJ) e os que haviam sido aprovados no processo seletivo, sendo selecionados 197 Diretores Gerais. Devido à grande procura de Diretores Adjuntos para fazer o curso e do relativo interesse demonstrado pelo Diretores Gerais, em 2013, foi solicitada à equipe da FIRJAN autorização para que os Diretores Adjuntos pudessem participar, sendo selecionados no total 243 diretores, sendo 124 Diretores Gerais e 119 Diretores Adjuntos. Neste ano, a inscrição foi por adesão. Foi publicado no portal da SEEDUC um edital regulamentando as regras de inscrição e enviado para o *e-mail* de todos os gestores escolares, divulgando a oportunidade para os interessados se inscreverem pelo *e-mail* da Diretoria de Formação. A seleção de diretores para início em 2014, já foi realizada. O processo de inscrição obedeceu aos mesmos procedimentos adotados no ano de 2013, foi por adesão com divulgação no *site* da SEEDUC e por *e-mail marketing*. A Diretoria de Formação recebeu 472 inscrições para serem ocupadas 240 vagas. Das 472 inscrições recebidas, 230 eram de diretores interinos⁸, não sendo autorizada a participação destes, até que sejam aprovados em Processo Seletivo Interno (PSI) e se tornem diretores efetivos. Desconsiderando a inscrição dos diretores interinos, para 2014, foram preenchidas 220 vagas de Diretores efetivos entre Gerais e Adjuntos. Das 1200 vagas, foram utilizadas 440 e restam 760. Novas entradas acontecerão em 2015 e 2016. A UFF estuda a viabilidade de, no 2º semestre de 2014, serem abertas novas turmas, oportunizando ainda, em 2014, que todos os diretores interinos, aprovados em PSI, possam ser contemplados. Todo o financiamento dessa ação é de responsabilidade da FIRJAN/SESI. A SEEDUC paga apenas a diária de diretores que residem longe da Região Metropolitana e que necessitam de pernoite para participarem dos encontros

⁸ A partir do ano de 2010, para ser diretor de escola do estado do Rio de Janeiro, é necessário ser aprovado em processo seletivo, podendo a direção de uma escola, em caráter emergencial, ser ocupada por um diretor interino, até que um diretor de processo seletivo possa assumir.

presenciais. A partir de 2014, os encontros presenciais passaram a acontecer na sede da SEEDUC.

O curso de formação do Processo Seletivo Interno (PSI) faz parte da 4ª etapa da seleção para diretor escolar, e é obrigatório. O não comparecimento ao curso por parte dos candidatos aprovados até a 3ª etapa, resultará na sua desclassificação. Trata-se de um curso de 40 horas. Até o momento, foram realizados 4 (quatro) PSIs para as funções de Diretor e Diretor Adjunto, dois em 2011, um em 2012 e outro em 2013. Ao longo desses três anos, foram alterados os conteúdos trabalhados nesse curso. Os dois primeiros cursos integrantes dos PSI de 2011, ano em que o novo Plano de Educação foi publicado e, a partir dele passou a vigorar toda a nova política desenhada para as escolas do estado do Rio de Janeiro; o curso teve como objetivo principal trabalhar a metodologia GIDE – Gestão Integrada da Escola e todas as ferramentas a serem utilizadas por esses gestores. Os responsáveis por repassar esse conteúdo foram, no primeiro momento, o próprio INDG - Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial e no segundo, a equipe de AAGEs – Agentes de Acompanhamento de Gestão Escolar preparada para acompanhar a implementação da metodologia GIDE em toda a rede.

No primeiro processo seletivo de 2011, o resultado dessa fase foi classificatório e compreendeu uma avaliação formal sobre a GIDE ao final do curso. A partir do segundo curso de 2011, o curso permaneceu obrigatório, porém não mais classificatório e não possuiu mais a avaliação formal ao final. Nos cursos realizados em 2012 e 2013, a GIDE passa a ser um dos conteúdos trabalhados, porém não mais exclusivo. São agregados ao programa do curso: Cenário da Educação Brasileira, Cenário da Educação Estadual, Planejamento Estratégico, Gestão e Liderança, Gestão de Pessoas, Cultura do Diálogo, Gestão Administrativa, Gestão da Aprendizagem e Boas Práticas. Assim como o Fórum de Gestão e Liderança Escolar, que é elaborado pela equipe da Diretoria de Formação e os encontros presenciais acontecem na Escola SEEDUC.

O Fórum de Gestão e Liderança na Escola é um espaço para discussão, construção e disseminação de boas práticas entre gestores escolares. As atividades tiveram início em 15 de agosto de 2013 com término em 19 de dezembro de 2013, no ambiente virtual de aprendizagem - Escola SEEDUC *Online*, intercaladas com encontros presenciais e visitas em unidades escolares dos gestores participantes.

Foi selecionado, no cadastro de professores especialistas, um especialista em gestão para mediar as atividades no ambiente virtual. As ações foram organizadas em dois módulos temáticos, cada qual com duração de, aproximadamente, 2 (dois) meses e meio, em que foram trabalhados os temas: Macroprocessos de gestão: (Gestão por processos, Ferramentas de gerenciamento, Plano de ação, Fluxograma) e Liderança e negociação no contexto escolar (Relações interpessoais, Negociação e mediação de conflitos e Gestão de crise). Para participar deste fórum, foi selecionado um grupo de Diretores Gerais, Diretores Adjuntos e AGGEs das escolas, que integram o Programa Dupla Escola e alguns gestores de escolas com alto desempenho, totalizando o número de 45 gestores e de 10 escolas. Cada gestor, como incentivo de participação, recebeu por mês uma bolsa de R\$ 800,00 (oitocentos reais). No dia 19 de dezembro, aconteceu, conforme previsto no cronograma, a culminância deste fórum. Foi um dia com exposição de *Posts* com relatos de boas práticas, além de terem sido organizadas três mesas de debate com os temas: Ensino, Aprendizagem e Avaliação, Interação Escola-Comunidade e Liderança: Formação de Equipe e Comunicação. Fizeram parte de cada uma das mesas de debates diretores participantes, um mediador da equipe da SUPDP e uma especialista convidada, a professora doutora Sandra Mariano, Coordenadora do Curso de Gestão Empreendedora da UFF. Os diretores tiveram a oportunidade de compartilhar com os demais colegas um relato de uma boa prática relacionada ao tema da mesa. Para 2014, a equipe da SUPDP pretende editar um livro, contendo os relatos de boas práticas em Gestão Escolar, a fim de disseminar e incentivar a implantação de novas metodologias de gestão. Está prevista a continuidade dessa experiência aplicada a novos grupos de gestores escolares.

Dos cursos ofertados pela SEEDUC, nos últimos 3 anos, se considerarmos os dados apresentados até o momento, é possível fazermos algumas inferências. Tendo como referência os 2.890 Diretores Gerais em exercício, apenas 507 participaram do curso de formação do PSI, pois 507 entraram na função através de PSI; 440 participaram ou participam do MBA. As demais ações: Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (12 gestores cursaram), Seminário de Gestão Educacional, Fórum e Mediação de Conflitos tiveram a participação de diretores de PSI e gestores que fizeram ou não o MBA.

Sendo assim, pode-se afirmar que apenas 959, menos de 50% de diretores participaram de alguma dessas ações de formação, ratificando a demanda existente

e a relevância da pesquisa nesta área; de forma que seja possível sugerir a ampliação e adequação das ações de formação continuada para diretores escolares disponibilizadas até o momento. Algumas questões e problemas foram identificados e merecem ser investigados.

Desde a implantação do Plano de Educação, em 2011, outras duas importantes ações de formação e desenvolvimento foram e estão em constante oferta, até os dias de hoje: Formação em GIDE e em Avaliação e Acompanhamento de Resultados da Aprendizagem. Os dados dessas formações inicialmente foram catalogados, pelas próprias áreas, não possuindo um registro sistematizado, como das outras formações apresentadas anteriormente. Essas ações compreenderam curso de formação inicial e acompanhamento sistemático aos gestores pelos técnicos.

Entretanto, não se pode negar que ainda é insuficiente a oferta de vagas de formação para gestores; além disso, há falta de interesse por parte de alguns diretores gerais no curso de especialização e, por isso, as vagas ofertadas no MBA em Gestão Empreendedora com ênfase em Educação não são preenchidas como esperado. Outra situação advém da definição do público alvo dos programas de formação supracitados, diretor geral e diretor adjunto. Isso mostra a abrangência ainda limitada da proposta, pois os diretores interinos e outras pessoas que compõem a equipe gestora, como: coordenadores pedagógicos e AGGEs, por exemplo, não são contemplados por esses programas de formação.

Diante disso, o caso da implementação da política de formação e desenvolvimento dos gestores escolares do estado do Rio de Janeiro mostra avanços e impõe limites, que precisam ser superados. Para tanto, são necessárias algumas respostas às questões que se colocam: até que ponto os cursos de formação empreendidos pela SEEDUC atendem às necessidades percebidas pelos diretores de escola no seu cotidiano de trabalho? Quais são as necessidades de aquisição de conhecimento, para embasar a prática de gestão escolar, percebidas pelos atores que ocupam essa função na SEEDUC? Quais as competências, habilidades e atitudes exigidas para um gestor escolar atuante, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro? Quais são as lacunas de conhecimento mais comuns aos gestores escolares do Rio de Janeiro? A política de formação instituída no Decreto nº 42793/2011, precisa ser revisada?

REFERÊNCIAS

KUENZER, Acacia Zeneida. **Relatório de Atividades n.º 6 – Projeto Pedagógico Escola SEEDUC**. Rio de Janeiro, março 2013. p. 41.

PACHECO, Luzia et al. **Capacitação e desenvolvimento de pessoas**. Rio de Janeiro, FGV, 2009. p.143.

RIO DE JANEIRO. **Decreto 42.793**, de 07 de janeiro de 2011. Estabelece Programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos de Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/374646/DLFE-23506.pdf/decreto427932011pg1.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2012.

_____. **Decreto 43.451**, de 03 de fevereiro de 2012. Altera o decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011, que estabelece programas para aprimoramento e valorização dos servidores públicos da secretaria de estado de educação seeduc e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/34179063/doerj-poder-executivo-06-02-2012-pg-1/pdfView>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

_____. **Decreto 44.716**, de 07 de abril de 2014. Confere nova redação ao decreto nº 44.281, de 01 de julho de 2013, que estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da secretaria de estado de educação do rio de janeiro – seeduc e determina outras providências. Disponível em: <http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_swf.php?ie=MTk2NTM=>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

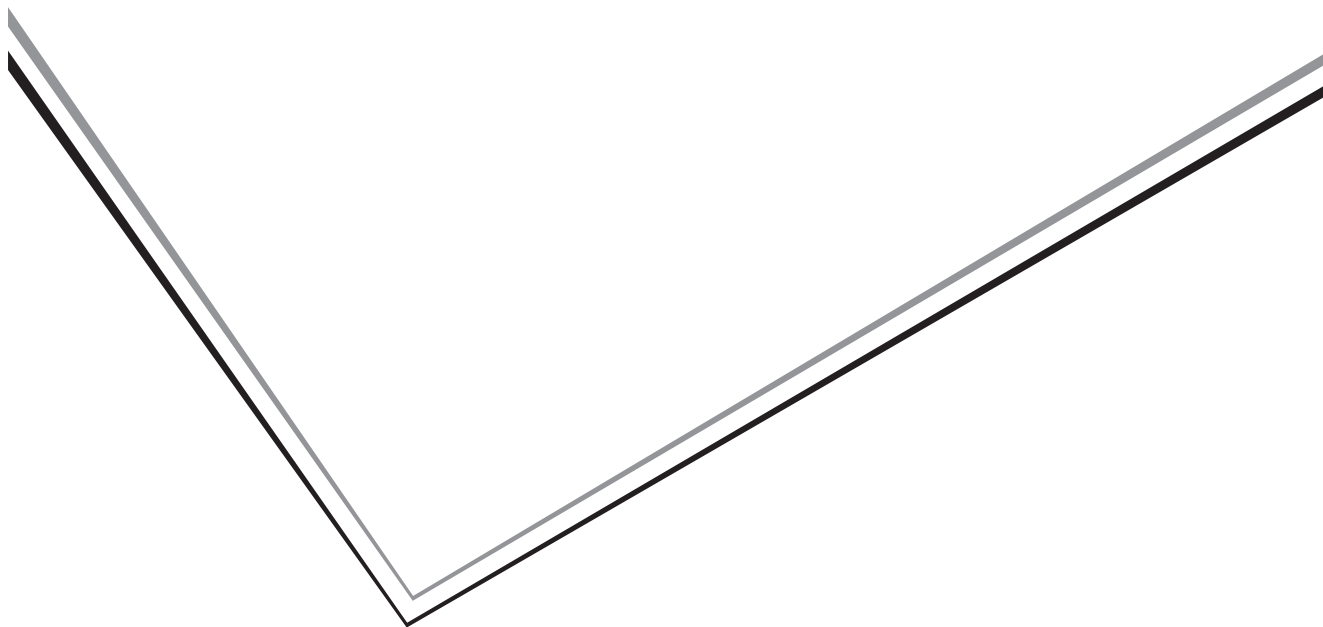
_____. **Decreto 44281**, de 01 de julho de 2013 – Dá nova redação ao Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011, que estabelece programas de aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC e determina outras providências. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/56217111/doerj-poder-executivo-02-07-2013-pg-1/pdfView>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

FIRJAM. **Manual do Aluno MBA em Gestão Empreendedora em Educação**. Rio de Janeiro, 2013.

SEEDUC/RJ. **Processo E-12/1363/2012**. Termo de Referência, - licitação e contratação da consultora Acácia Kuenzer, 2012.

SEÇÃO 6

GESTÃO REGIONAL DE POLÍTICAS E
PROJETOS EDUCACIONAIS



Gestão regional: uma tentativa de aproximar as políticas públicas ao cotidiano das escolas

Carla Silva Machado*

A Constituição Federal de 1988 inaugura na educação uma nova era com base nos ideais democráticos, segundo Silva (2013), inspirados nos processos históricos de abertura pós-ditadura militar; o texto final da Constituição se constrói sobre os princípios da democracia e ampla participação popular em suas mais diversas esferas, inclusive nos espaços escolares, onde institui como referencial a gestão democrática do ensino público. Além do ideal democrático, a proposta de autonomia e descentralização dos entes federados passa a ser amplamente aplicada, o que leva estados e municípios a uma maior responsabilização em relação ao planejamento de políticas públicas de qualidade, que atendam à população de maneira mais direta.

* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV); mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

No que tange à educação, os municípios passam a ser os principais responsáveis pelo Ensino Fundamental (1º ao 9º ano atualmente) e Educação Infantil, enquanto os estados são os principais agentes de oferta do Ensino Médio. Com a perspectiva de atender melhor às escolas e em busca de uma melhor otimização dos serviços, os estados também procuraram, ao longo do tempo, regionalizar os serviços educacionais e dar maior autonomia às escolas e às suas regionais (que são representantes das secretarias de educação que ficam mais próximas das escolas). Nas palavras de Winkler e Gershberg (2012, p. 244):

O Brasil tem uma longa tradição de educação descentralizada, com a maior parte da autoridade concentrada no nível dos governos estaduais. O papel proeminente do estado na educação secundária foi confirmado pela constituição de 1988, dando-se aos municípios maior proeminência no financiamento e na oferta do ensino básico e pré-escolar. Além disso, durante a década de noventa, alguns estados (como Minas Gerais, por exemplo), transferiram significativa autoridade decisória para o nível das escolas.

Apresentam-se, nesta seção, casos de gestão em nível regional, de dois estados da federação, quais sejam: Rio de Janeiro e Minas Gerais. O estado do Rio de Janeiro conta, desde 2011, conforme *site* da SEEDUC/RJ, com 14 Regionais Administrativas e Pedagógicas, além da Diesp, Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas, que é responsável por todas as escolas dentro dos presídios do estado. Minas Gerais tem 47 Superintendências Regionais de Ensino (SREs) para atender a todas as escolas do estado. Vale lembrar que as Regionais administrativas fluminenses e as superintendências mineiras são responsáveis pela gestão de todas as escolas estaduais e também pelo credenciamento e fiscalização de todas as escolas públicas e privadas que estão nas cidades pelas quais cada uma delas é responsável.

Segundo o *site* da Secretaria Estadual de Minas Gerais (SEE/MG, s/p): “As Superintendências Regionais de Ensino (SREs) têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais.” Evidencia-se, neste caso, que a função das superintendências é representar a secretaria estadual de educação e estar mais próxima da gestão das escolas, integrar as escolas de maneira mais regionalizada às ações da secretaria, levando-se em conta os contextos diversificados.

A divisão das superintendências se dá por proximidade geográfica. Cada regional fica responsável por determinado número de municípios que variam entre 5 e 40; essa variação tão ampla se dá em função do tamanho dos municípios atendidos por cada superintendência e ainda na tentativa de se manter uma equidade em relação ao número de escolas e alunos atendidos. A estrutura administrativa de cada superintendência é composta por uma Diretoria Geral que é subdividida em Diretoria Pedagógica, Financeira e de Pessoal, variando, ainda, o número de técnicos em cada diretoria em função do porte da unidade. O porte da superintendência é definido em função do número de escolas atendidas, as de porte I atendem um número maior de escolas, e as de Porte II são responsáveis por, no máximo, 48 escolas. A gestão de cada superintendência é presidida por um superintendente, e este é responsável pela disseminação das orientações da SEE/MG para as escolas pertencentes à circunscrição.

No caso do Rio de Janeiro, segundo Andrade (2012, p. 23-24):

O Decreto nº 42.838 publicado no Diário Oficial de 7 de Fevereiro de 2011 transformou a estrutura básica da Secretaria de Educação, composta anteriormente, de 30 (trinta) Coordenadorias Regionais em 14 (quatorze) Regionais Pedagógicas e 14 (quatorze) Regionais Administrativas. Essas Regionais são agrupadas por municípios, e cada uma é responsável por promover a intermediação entre um grupo de escolas e a Secretaria de Educação. Seu quadro de pessoal é composto por um Diretor Administrativo e dois Coordenadores Administrativos; um Diretor Pedagógico e três Coordenadores Pedagógicos; um Coordenador de Gestão de Pessoas; Assessoria de Inspeção Escolar, além de 15 assessores que apoiam cada equipe. Toda a documentação administrativa, pedagógica, de gestão de pessoas e da inspeção escolar, bem como as orientações de execução de tarefas passa pelas Regionais, ou seja, as escolas são subordinadas diretamente a esse órgão.

No caso do Rio de Janeiro, a concentração de regionais, que caiu de 30 unidades para 15, faz parte da nova política implementada no estado, a partir de 2011, que visa a ações mais coordenadas e integradas e é, portanto, uma proposta gerencial de uniformização das práticas de gestão, evitando, dessa forma, os ruídos de comunicação e objetivando uma maior integração entre a secretaria, as regionais e as escolas.

Os casos apresentados nesta seção são emblemáticos e ilustram a tentativa de descentralização que tem ocorrido, não só no Rio de Janeiro e em Minas Gerais,

mas em todos os estados da federação. Estes casos evidenciam como cada regional de ensino implementa e adapta as políticas estaduais às suas realidades. A perspectiva que todos os textos apontam, nesta seção, caminha para a ideia de melhor comunicação entre as unidades assistidas, maximização dos resultados obtidos, valorização da cultura e das ideias regionais, protagonismo acentuado dos gestores locais e uma maior responsabilização dos gestores locais e regionais. Acredita-se, dessa forma, que todos os atores envolvidos devem responder pelos rumos estabelecidos pela gestão central em busca, ao mesmo tempo, pela qualidade da educação e pelo respeito às questões locais.

Os seis textos que compõem esta seção versam sobre como as políticas públicas dos estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais são implementadas pelas suas regionais, apresentando os entraves e vantagens dessa regionalização.

O texto que abre a seção foi escrito por Arnaldo Fernandes Corrêa, Vanessa Nolasco Ferreira e Marcus Vinicius David e tem como título **O processo de implementação da Diretoria de Pessoal na Regional de Ensino de Ubá/MG** e procura explicar o processo de implementação da DIPE (Diretoria de Pessoal) que, conforme a nova estrutura orgânica da SEE do Estado de Minas Gerais, passou a vigorar, a partir de 27 de janeiro de 2011, mediante o Decreto Estadual nº 45.536, em todas as 47 (quarenta e sete) SREs. O artigo em questão aborda a nova rotina numa das 47 Superintendências Regionais de Ensino, a que fica localizada em Ubá e que abrange, além da cidade sede mais 22 cidades do entorno. Segundo os autores, a criação da DIPE teve a finalidade de padronizar as rotinas de Gestão de Recursos Humanos e facilitar o fluxo de informações entre a Secretaria de Estado de Educação, a Superintendência Regional de Ensino e as Escolas Estaduais.

O segundo texto intitulado **Os desafios da Gestão Financeira e prestação de contas escolar: o caso da Regional Serrana II/Secretaria de Estado da Educação (SEEDUC) - RJ**, escrito por Cirene Ramos, Vanessa Nolasco Ferreira e Marcus Vinicius David, apresenta o caso da prestação de contas feita pelos diretores escolares da Regional Serrana II, que está localizada em Friburgo, no Rio de Janeiro e responde pelas escolas das cidades de Bom Jardim, Cachoeira de Macacu, Cantagalo, Carmo, Casimiro de Abreu, Cordeiro, Duas Barras, Macuco, Nova Friburgo, Santa Maria Madalena, São Sebastião do Alto, Silva Jardim, Sumidouro, Trajano de Moraes. Os autores analisam a inadimplência nas prestações de contas dos recursos estaduais

que chegam até as escolas. Vale ressaltar, que a inadimplência está atrelada às datas de repasse e execução de cada parcela dos recursos repassados às escolas pela Secretaria do Estado da Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), baseada no prazo dado pela SEEDUC/RJ, nas circulares semestrais encaminhadas às regionais e repassada às escolas. Ressalta-se, ainda, que, segundo os autores, uma das responsabilidades do setor financeiro das regionais é orientar e acompanhar as prestações de contas, “monitorando a apresentação dos processos e verificando se neles foram inseridos todos os documentos e formulários exigidos nas Resoluções 3.630 e 4.199, que norteiam a aplicação dos recursos estaduais e a elaboração das prestações de contas”.

O terceiro texto desta seção de autoria de Lilian Firmino Lacerda Lopes, Fernanda Amaral de Oliveira e Víctor Cláudio Paradela Ferreira é intitulado **Formação continuada de servidores dos setores de pagamento da Secretaria de Educação de Minas Gerais** e aponta para a necessidade de uma formação mais densa e específica para os servidores, que trabalham no setor de pagamentos das Superintendências Regionais de Educação de Minas Gerais, visando à eficácia na prestação de serviços e à diminuição do retrabalho dos técnicos do setor, visto que, muitas vezes, por desconhecimento dos processos, muitos técnicos do setor de pagamento das superintendências têm de recorrer ao setor responsável na SEE, o que acaba tornando o processo mais lento.

O quarto texto, também um caso mineiro, trata da SRE de Coronel Fabriciano, responsável pelas escolas situadas em Antônio Dias, Belo Oriente, Barúnas, Coronel Fabriciano, Ipatinga, Jaguaráçu, Joanésia, Mariléria, Mesquita, Santana do Paraíso e Timóteo. Os autores Marcelo Augusto dos Anjos Lima Martins, Maria Cecília dos Santos Ribeiro Simões e Gilmar José dos Santos apresentam um **Estudo comparativo da utilização do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) por duas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Coronel Fabriciano**. Destaca-se que o SIMADE é um sistema de gestão escolar estruturado em rede e tem o objetivo de gerar dados que subsidiem a elaboração de projetos e políticas públicas, que atendam às escolas; o desempenho das escolas é mensurado, a partir de relatórios semanais emitidos para os gestores da SRE. Para o estudo de caso apresentado no texto, foram selecionadas duas escolas que se situam na cidade sede da SER, que possuem características muito parecidas quanto ao

número de alunos, docentes, profissionais administrativos, além de estrutura física e socioeconômica, porém possuem diferentes níveis de utilização do SIMADE.

O quinto texto tem o título **O Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) e a formação continuada dos docentes dos anos iniciais em uma escola da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora** e foi escrito por Márcia Brilhante Branco, Michelle Gonçalves Rodrigues e Eliane Medeiros Borges. O texto tem como objetivo principal analisar se o PIP/ATC foi um programa que promoveu a formação continuada dos docentes de 3º ano do Ensino Fundamental. O artigo detalha como foram realizados os encontros de formação continuada na Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, além de se concentrar nas ações de estudo e orientação voltadas para os professores de 3º ano do Ensino Fundamental entre os anos de 2007 a 2012.

O sexto e último artigo que compõe esta seção foi escrito por Vanderléa Barreto do Amaral, Luciana Verônica Silva Moreira e Marcelo Câmara e recebeu o título **Os limites da implementação do Projeto Reforço Escolar nas escolas de Ensino Médio da Diretoria Regional Metropolitana VII do estado do Rio de Janeiro**. O caso em foco apresenta a implementação do Projeto de Reforço Escolar na Diretoria Regional Metropolitana VII, cuja sede é a cidade de Belford Roxo e responde pelas escolas localizadas em Belford Roxo Mesquita, Nilópolis, São João de Meriti. Segundo os autores, o Reforço escolar “vem atender a uma necessidade do sistema educacional do Rio de Janeiro que é a falta de leitura e escrita e leitura matemática.”

Entendemos que os textos que compõem esta seção apontam para soluções regionais no cumprimento de políticas públicas de âmbito mais macro como o estado, por exemplo, e as soluções encontradas pelas regionais mostram o esforço na tentativa de tornar o processo ensino-aprendizagem e a gestão educacional mais próximos do cotidiano das escolas e de seus atores, entendendo, que os atores locais – diretor escolar, diretor da regional e demais agentes são de fato o núcleo do sistema.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Glauce Regina Mello dos Santos. **Um novo caminho na construção da gestão do Colégio Estadual Sol Nascente**. 2012. Dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.mestrado.CAEduff.net/menu/dissertacoes-defendidas/>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

MINAS GERAIS. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/superintendencias-regionais-de-ensino>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

RIO de JANEIRO. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=375402>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

SILVA, Alessandro Sathler Leal da. **Gestão estratégica e participativa: a política pública de gestão escolar fluminense**. 2013. Dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.mestrado.CAEduff.net/menu/dissertacoes-defendidas/>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

WINKLER, Donald R., GERSHBERG, Alec Ian. Os efeitos da descentralização do sistema educacional sobre a qualidade da educação na América Latina. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 241-248.

O processo de implementação da Diretoria de Pessoal na Regional de Ensino de Ubá/MG

Arnaldo Fernandes Corrêa*

Vanessa Nolasco Ferreira**

Marcus Vinicius David***

Este artigo foi escrito a partir da dissertação de mestrado de Arnaldo Fernandes Corrêa, analista educacional da Superintendência Regional de Ensino de Ubá/MG, em parceria com Vanessa Nolasco Ferreira, pesquisadora e Agente de Suporte Acadêmico do PPGP e do orientador Marcus Vinicius David, doutor em Administração. O presente Estudo de Caso busca explicar o processo de implementação da DIPE, na Regional de Ensino de Ubá que, conforme a nova estrutura orgânica da SEE do Estado de Minas Gerais, passou a vigorar, a partir de 27 de janeiro de 2011, mediante o Decreto Estadual nº 45.536, em todas as 47 (quarenta e sete) SREs.

* Analista Educacional/Administrador da SRE/Ubá; especialista em Pregão Eletrônico; especializando em Direito Administrativo (Administração de RH no Setor Público); aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

** Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF, especialista em Política e Planejamento Urbano. Mestre em Psicologia.

*** Professor Adjunto do Departamento de Finanças e Controladoria da Universidade Federal de Juiz de Fora e Diretor da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da UFJF.

Com o intuito de definir e padronizar as rotinas de Gestão de Recursos Humanos, a Regional de Ensino de Ubá, por intermédio do Decreto nº 45.536, vem se organizando para facilitar o fluxo de informações eficientes e relevantes entre a Secretaria de Estado de Educação, a Superintendência Regional de Ensino, bem como as Escolas Estaduais, sob sua jurisdição, as quais perfazem um total de 73 instituições, situadas em 22 cidades, incluindo a cidade de Ubá, a saber: Astolfo Dutra, Brás Pires, Coimbra, Divinésia, Dona Euzébia, Dores do Turvo, Ervália, Guarani, Guidoal, Guiricema, Paula Cândido, Piraúba, Presidente Bernardes, Rio Pomba, Rodeiro, São Geraldo, Senador Firmino, Silveirânia, Tabuleiro, Tocantins, Ubá e Visconde do Rio Branco.

Após ser implementada, há dois anos, acredita-se ser de fundamental importância analisar todo este histórico de mudanças e transformações. Com isso, o intuito foi o de obter dados que possam orientar a construção de uma Administração Pública mais efetiva, eficiente, relevante e eficaz, conforme preceitua José Leão M. Falcão Filho, em seu texto “A qualidade na escola”, ou seja, uma instituição que esteja alinhada às metas pactuadas no Acordo de Resultados junto ao governo de Minas, conforme disponibilizado no sítio eletrônico da SEPLAG de Minas Gerais e que tenha condições de alcançar seus objetivos e metas, produzindo bons resultados, através de uma prestação de serviço de qualidade ao público em geral.

Vale destacar que o primeiro autor deste texto trabalha há 2 anos no gabinete da Diretoria de Pessoal da SRE/Ubá, sendo sua atribuição relativa a Processo Administrativo, regulamentado pela Lei Estadual nº 14.184, de 31 de janeiro de 2002 e Resolução SEPLAG (Secretaria de Planejamento e Gestão) nº 37, de 12 de setembro de 2005, referente às concessões indevidas de vantagens e benefícios aos servidores do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais. Além disso, o mesmo assessora a Diretora de Pessoal, visando a ajudá-la na tramitação dos trabalhos entre os setores vinculados a essa diretoria, o que demonstra que sua pesquisa contribuirá para o desenvolvimento do órgão em questão.

Espera-se, com o desenvolvimento deste estudo, no ambiente da Regional de Ensino, demonstrar até que ponto uma nova estrutura interfere no relacionamento e prestação de serviço de qualidade entre gestores, servidores e o público, levando em consideração as metas previstas no Acordo de Resultados, firmado entre o governo e a instituição.

Segundo Chiavenato (1999), o setor de pessoal encontra-se em constantes transformações. Justifica-se, portanto, a importância de se analisar e explicar todo o histórico de mudanças e transformações do processo de implementação da Diretoria de Pessoal na SRE/Ubá, visando a obter dados, que possam orientar a construção de uma Administração Pública mais eficaz, uma vez que o departamento de recursos humanos vem apoiando a excelência nas organizações e também o capital intelectual, que simboliza a importância do fator humano em plena Era da Informação.

Percebe-se, então, que a Gestão de Pessoas objetiva valorizar os profissionais e também o ser humano. Vale lembrar que as organizações precisarão de recursos, infraestrutura adequada, *layout* organizado, conhecimentos, habilidades e competências.

A partir dessas premissas, no que dispõe o Decreto Estadual nº 45.914, bem como a Nota Técnica de junho de 2011 e o Ofício Circular DPOC/SPS nº 472/2011, a Diretoria de Pessoal (DIPE) passou a exercer, em nível regional, as ações de gestão técnica, cooperação/articulação e integração com a rede pública de ensino, promovendo o desenvolvimento de recursos humanos em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. Também se responsabilizou por aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento na jurisdição, cujas ações exigem eficácia, eficiência, comprometimento, integração, qualificação e motivação. Daí a necessidade de se estudar esta modificação na estrutura do órgão, uma vez que este não possuía uma Gestão de Pessoas condizente com o seu papel dentro de uma diretoria voltada para as funções correlatas à área de Recursos Humanos.

As revistas e os periódicos especializados em Administração Pública trazem regularmente matérias cujo tema principal são as mudanças relacionadas com a cultura interna dos órgãos públicos, envolvendo as crenças e seus valores, a missão, bem como sua estrutura organizacional. Dentro desse espírito, o Estudo de Caso foi concebido com o intuito de apresentar uma intervenção para a Regional de Ensino, em específico, para a responsável pela Diretoria de Pessoal do órgão, com o propósito de contribuir para o entendimento da seguinte questão: “A nova estrutura organizacional implementada na SRE/Ubá proporciona qualidade na prestação de serviço ao público em geral?” Com isso, serão analisados os efeitos dessa mudança organizacional na Gestão de Pessoas da DIPE.

Em 4 de julho de 1978, foi promulgada a Lei nº 7.292, que criou a Superintendência Regional de Ensino de Ubá, denominada na época de DRE (Delegacia Regional de Ensino), conforme previsto no artigo 1º do referido documento: “Fica criada, como órgão integrante da estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação, uma Delegacia Regional de Ensino, com sede na cidade de Ubá” (MINAS GERAIS, 4 de julho de 1978).

A partir de 29 de dezembro de 1994, houve uma alteração na denominação do órgão, ou seja, a 28ª DRE passou a ser denominada de 38ª SRE/Ubá. Em sua fundação, em 1979, até o ano de 2010, a SRE completou 31 anos em prol da educação. Ao longo desse período, ela procurou implementar as políticas educacionais em todos os 22 (vinte e dois) municípios pertencentes à jurisdição, buscando atender o que preceituam as legislações vigentes, ajudando também as escolas na construção de um processo pedagógico mais coerente com a realidade, em que se encontram inseridas, visando o aprendizado do aluno cidadão.

Em 2011, o órgão passou a contar com o apoio não somente da DAFI - Diretoria de Administração e Finanças e DIRE - Diretoria Educacional, mas também da DIPE - Diretoria de Pessoal, PIP - Gerência do Programa de Intervenção Pedagógica e Assessorias, com o intuito de melhor integrar, qualificar e motivar os educadores a formarem alunos mais preparados para a vida. Conforme já comentado no item anterior, cabe ressaltar que essa mudança foi uma diretriz do Órgão Central, objetivando melhor cooperação estratégica e operacional entre os seus departamentos, inclusive com as SREs. A partir daí, no próximo tópico, serão estudados os efeitos dessa mudança organizacional na Gestão de Pessoas da DIPE da SRE/Ubá.

Como adverte Chiavenato (1997), as instituições quando passam por processos de reestruturação interna, na teoria, objetivam proporcionar bem estar, maior organização das tarefas, satisfação, visando um ambiente mais harmônico e saudável, tanto em relação à realização pessoal, como também podendo se transformar em um indicador de eficiência para o próprio órgão. Logo, as pessoas e seus grupos passam a ser vistos como centros de preocupação e os funcionários tendem a encarar a formalidade institucional como fontes de desânimos, hostilidades e ressentimentos entre os colegas. Uma nova estrutura significa, em grande parte, renovar um contrato psicológico entre o colaborador e sua organização, procurando sempre equilibrar as formas, bem como os meios de contribuição e retribuição.

A implantação da DIPE ocorreu em todas as Superintendências Regionais de Ensino subordinadas à Secretaria de Estado de Educação. Houve uma divisão entre as Secretarias Regionais de Ensino, ou seja, dentre as 47 SREs, há as de Porte I, cujo limite é de até sete unidades, conforme disposto no Decreto nº 45.536, de 27 de janeiro de 2011, artigo 43, inciso XIII; estas sendo consideradas as três Superintendências Metropolitanas, situadas na cidade de Belo Horizonte, assim denominadas de Metropolitanas: “A” – “B” e “C”.

Já as demais SREs, são consideradas de Porte II, conforme previsto no referido documento:

Art. 43. A Secretaria de Estado de Educação – SEE tem a seguinte estrutura orgânica:

XIV – Superintendências Regionais de Ensino de Porte II até o limite de quarenta e oito unidades:

- 1 - Diretoria Administrativa e Financeira;
- 2 - Diretoria Educacional; e
- 3 - Diretoria de Pessoal (MINAS GERAIS, 27 de janeiro de 2011).

A nova estrutura orgânica da SEE teve como objeto a construção de uma organização regional mais descentralizada e, ao mesmo tempo, articulada com o Órgão Central e as escolas estaduais, sob sua jurisdição. Segundo Tachizawa, Paradela & Mello (2010, p.42):

Estamos ingressando numa era em que as mudanças em ritmo acelerado farão parte do cotidiano de todos, particularmente dos gestores das organizações, que serão os mais influenciados por essa dinâmica social, tecnológica e econômica.

Com isso, o governo visou a proporcionar maior efetividade, melhores resultados e adequado assessoramento técnico aos gestores educacionais no desempenho de suas funções. Buscou também saber identificar o perfil mais adequado de profissionais no estabelecimento de funções/responsabilidades, dentro de uma nova formatação organizacional. Esta, mais horizontal, melhor integrada, mais participativa e bastante dinâmica.

Como já comentado anteriormente, o governo não deixou de lado uma boa formação profissional e também um ambiente de trabalho com melhores condições

físicas para atuar, objetivando responder de modo eficaz às demandas advindas da Administração Pública contemporânea. Assim, a proposição de se criar uma nova diretoria para apoio e maior qualificação aos educadores em geral, poderá complementar a estrutura da SRE, servindo de âncora entre os órgãos superiores e as unidades escolares, dinamizando e reduzindo os gargalos existentes no sistema educacional, especificamente na área de pessoal, a partir do aprimoramento das técnicas de gestão no processo de qualificação desses profissionais, que atuam no ambiente escolar.

A partir da criação de uma nova estrutura orgânica, como é o caso da DIPE, por intermédio da SEE, em todas as SREs, em específico na SRE/Ubá, percebe-se que o Estado almeja modernizar-se, o que requer uma reestruturação organizacional articulada e planejada, com o intuito de ampliar cada vez mais a adoção de estratégias conjuntas, entre o governo, SEE, SRE/Ubá e as Escolas Estaduais, sob sua jurisdição, com o propósito de aumentar a eficácia das políticas públicas educacionais no ambiente estudantil. É possível imaginar também que os resultados desta modernização identificam os efeitos dessa mudança organizacional na Gestão de Pessoas da DIPE, através de novas estratégias de gestão de pessoas, as quais tenderão focar primordialmente na qualificação de sua equipe de colaboradores, bem como na melhoria da qualidade de prestação de serviço ao público em geral (TACHIZAWA; PARADELA; MELLO, 2010).

Cabe ressaltar que as ações da área de pessoal exigem planejamento, monitoramento, avaliação e execução de tarefas pertinentes à Gestão de Pessoas, conforme disposto no Decreto nº 45.914, de 16 de fevereiro de 2012, o qual altera o Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a organização da SEE/MG, Capítulo IV - das Finalidades e das Competências das Unidades Administrativas, Seção XIII, artigo 74-B:

Art. 74-B. A Diretoria de Pessoal tem por finalidade planejar, acompanhar, avaliar e executar as ações de administração de pessoal e de gestão de recursos humanos, no âmbito regional, com a orientação, supervisão técnica e acompanhamento da Secretaria de Gestão de Recursos Humanos (MINAS GERAIS, 17 de fevereiro de 2012).

Cientes disso, e, considerando as competências estabelecidas nos parágrafos: I ao XXV, do referido documento, bem como da Nota Técnica de junho de 2011 e do Ofício Circular DPOC/SPS nº 472/2011, a equipe de colaboradores passou a atuar

em todas as áreas, em que permeiam a Gestão de Pessoal da SRE/Ubá, conforme relatos fornecidos por funcionários da área de pessoal do órgão, e que podem ser também bem visualizados, através da figura 4, a saber: a Divisão de Gestão de Pessoal é o setor responsável pela análise da distribuição de aulas; quadro de pessoal obedecendo aos critérios da Resolução vigente, como por exemplo, análise do comporta, evitando, assim, designações desnecessárias; análise das pastas de Avaliação de Desempenho, se constam todas as assinaturas necessárias, como no PGDI (Plano de Gestão de Desempenho Individual) e no Termo de Avaliação de Desempenho, bem como se as notas foram registradas corretamente no instrumento de avaliação e no SISAD (Sistema de Avaliação de Desempenho); verificação de autorizações para secretariar e lecionar; composição e atuação do Colegiado Escolar; apuração pertinente aos processos de Acúmulo de Cargos e Funções Públicas, como se constam montados, analisados e publicados; análise de concessão de Promoção por Escolaridade Adicional e Progressão na Carreira, além de gerenciar o processo de posse e exercício dos servidores concursados, movimentações de servidores para outros lugares, funcionários em ajustamento funcional; processo de exoneração e demais atribuições correlatas.

O setor de Divisão de Direitos e Vantagens é responsável pela análise da pasta funcional do servidor; verificação de Contagens de Tempo se estão atualizadas e corretas, linha de tempo e memória de cálculos para benefícios (quinquênio, biênio, férias-prêmio); análise de concessões indevidas nos termos da Resolução SEPLAG nº 37, de 12 de setembro de 2005 e Lei Estadual nº 14.184, de 31 de janeiro de 2002; registros na ficha funcional atualizada (formação escolar, publicações, apuração de frequência, afastamentos legais etc); tramitação de processos de aposentadoria; averbação de tempo de serviço e demais atribuições correlatas.

Já o setor de Pagamento ou SISAP (Sistema de Administração de Pessoal) do Estado de Minas Gerais responsabiliza-se pela realização do pagamento dos funcionários vinculados ao órgão, bem como os diversos benefícios a eles inerentes; lançamento de frequência; atualização periódica da vida funcional dos mesmos, de forma que o pagamento ocorra corretamente; conferência dos relatórios de pagamento (RP1); orientações de preenchimento do Relatório RP1, guia de ocorrência e quadro informativo (QIs); verificação do adequado arquivamento dos documentos mencionados para consultas posteriores, bem como para emissão de contagens de tempo e demais atribuições correlatas.

O setor de Arquivo preocupa-se com o recebimento e guarda de documentos pertinentes aos diversos setores do órgão, como também das escolas sob jurisdição da SRE/Ubá, que os mantêm ordenadamente como fonte de consultas e comprovações a qualquer tempo, enquanto o NTE, atualmente, compõe a estrutura da DIPE/Ubá, tendo em vista que o espaço físico no órgão ficou mais adequado. Cabe ressaltar que nas demais Regionais de Ensino, o mesmo está vinculado à Diretoria Educacional. Este setor constitui-se de uma rede em informática e é orientado pela Coordenação Tecnológica da SEE/MG. O NTE envolve cursos e oficinas práticas, oferecendo suporte tecnológico, monitoramento e avaliação dos projetos pedagógicos das escolas vinculadas à nossa Regional de Ensino. Os profissionais que atuam neste setor são capacitados para auxiliar as unidades escolares em todas as fases do processo de incorporação das novas tecnologias.

A Assessoria Jurídica específica está presente de modo indireto, servindo como apoio à Diretoria de Pessoal do órgão, a qual busca assessorá-la na elaboração de projetos de regulamentos, pareceres que lhe sejam solicitados, tanto de caráter interno ou de apoio às escolas estaduais sob sua jurisdição; presta informações jurídicas na análise de processos administrativos; orienta em ações e recursos dos quais os servidores sejam partes; elabora minuta de acordos ou contratos a celebrar pela diretoria ou pelo órgão com outras entidades; apoia a DIPE em relações institucionais e desenvolve outras funções pertinentes às atividades jurídicas.

Percebeu-se que a implementação da DIPE reflete uma crescente preocupação do governo estadual em imprimir maior racionalidade e eficiência à instituição; logo, o objetivo geral deste Estudo de Caso é o alinhamento de sua equipe dirigente em torno de iniciativas prioritárias como a melhoria da qualidade dos serviços prestados entre gestores, servidores e ao público em geral, bem como na definição e padronização das rotinas de Gestão de Recursos Humanos, de modo que fiquem claras as responsabilidades de cada colaborador.

A partir da interpretação das atribuições das chefias pertencentes à Diretoria de Pessoal e a de Recursos Humanos, acredita-se que o governo buscou alinhar os setores mostrados na figura 3, promovendo uma formatação organizacional mais coerente com as responsabilidades de cada um, conforme comentado anteriormente.

Hoje os órgãos que se reestruturam e valorizam seus colaboradores são os que mais crescem no governo. Atualmente as instituições públicas conscientizaram-

se de que a excelência na Gestão de Pessoas é a chave para superar os grandes desafios apresentados pelas diversas e complexas transformações que fazem parte do mundo contemporâneo. Logo, os órgãos estão percebendo que as experiências compartilhadas entre as pessoas, no ambiente de trabalho, poderão ser um indicador, para se almejar desempenhos satisfatórios entre seus colaboradores e a organização como um todo, e, quando existe uma boa Gestão de Pessoas, ela provavelmente refletirá positivamente neste ambiente, porque estão satisfeitas e consequentemente produzirão melhor.

O quantitativo de servidores permaneceu o mesmo, tendo em vista que alguns deles pertencentes à DAFI foram apenas remanejados. Percebeu-se que a DIPE absorveu das demais Diretorias, cinco setores, dos quais destacam-se: Pagamento; Divisão de Direitos e Vantagens; Divisão de Gestão de Pessoal; Arquivo e NTE, todos compatíveis com a área de pessoal. Já a Assessoria Jurídica foi incorporada à mesma, de forma indireta, servindo apenas de apoio, conforme já comentado, visando a dar suporte aos diversos assuntos jurídicos da área de pessoal.

Desse modo, tomando como base a antiga estrutura, considerando os documentos oficiais, bem como os estudos de Chiavenato (1999), Gil (2001), Tachizawa, Paradela e Mello (2010), é possível prever a existência de alguns problemas gerenciais que refletem uma organização com uma infraestrutura inadequada, permitindo, assim, a ocorrência de gargalos, como: ausência de um ambiente de trabalho aberto ao diálogo, confiável e divertido, encorajando novas ideias e iniciativas; ausência em se trabalhar com os funcionários, que realmente têm desempenho baixo ou regular, para que eles os aprimorem e acúmulo de funções, podendo refletir negativamente na prestação de serviços perante o público em geral e o próprio governo.

A partir do exposto, há a necessidade de se analisar os elementos que contribuíram para dar suporte a esta modificação na estrutura da Regional de Ensino, os quais estavam fortemente presentes, antes da promulgação do Decreto nº 45.536, de 27 de janeiro de 2011 e, suas transformações ao longo desse 1º biênio. Tomando como base os diálogos dos colaboradores, que atuam na SRE, como a incompatibilidade de funções junto às atividades desempenhadas anteriormente nas duas diretorias (DAFI e DIRE), proporcionando acúmulo de tarefas, refletindo em insatisfação por parte dos colaboradores, com consequente desmotivação; baixo desempenho; falta

de competência técnica na tramitação dos processos e prestação de serviço de baixa qualidade perante o público em geral.

Diante de todo o exposto, percebe-se que em um mundo predominado pela exploração tecnológica, globalizado, altamente competitivo, pelas intensas desregulamentações dos negócios, pelas mudanças políticas e culturais, provocando transformações, às vezes, turbulentas e incertas, as instituições precisam ser mais dinâmicas e eficazes. Logo, o setor de Recursos Humanos (RH) tornou-se uma área de transformação dentro de um órgão. Antes, o departamento de pessoal era centralizado, prevalecendo a obediência e a execução do trabalho. Já atualmente, os servidores receberam uma nova nomenclatura: colaboradores e os patrões: gestores. Portanto, a Gestão de Pessoas objetiva valorizar os profissionais e também o ser humano, em que as organizações precisarão de recursos, infraestrutura adequada, *layout* organizado, conhecimentos, habilidades, competências, ou seja, indivíduos que absorvam essas novas características, tendo em vista que o ser humano possui metas pessoais e profissionais das quais ele depende da organização para ajudá-lo a atingi-las, ou seja, um depende do outro. Chiavenato enfatiza que:

As organizações jamais existiriam sem as pessoas que lhes dão vida, dinâmica, impulso, criatividade e racionalidade. Na verdade, cada uma das partes depende da outra. Uma relação de mútua dependência na qual há benefícios recíprocos. Uma relação de duradoura simbiose entre pessoas e organizações (CHIAVENATO, 1999, p. 5).

Identificou-se que se a organização almeja alcançar seus objetivos por intermédio de seus colaboradores, “ela precisa saber canalizar os esforços das pessoas para que saiam ganhando”, (CHIAVENATO, 1999, p. 48). Desse modo, cada um deve ser responsável em obter uma melhoria contínua de seu trabalho; assim, valorizar as pessoas dentro das organizações é fundamental para obter bom desempenho. Para isso, o gestor precisará saber identificá-lo, aproveitá-lo na área certa e ajudá-lo a desenvolver o seu potencial.

É cada vez mais crescente a necessidade dos estados se modernizarem e apresentarem profissionais mais proativos para cumprir as demandas impostas. Desse modo, os governos, de maneira geral, estão buscando construir estados mais colaborativos e arrojados, com profissionais competentes e dedicados, que atuem de forma significativa no campo educacional.

Toda experiência adquirida ao longo desses dois anos, a partir da implementação da DIPE na SRE/Ubá, tem proporcionado um crescimento pessoal e profissional aos atores envolvidos neste processo. Esse trabalho é valioso para os futuros gestores saberem lidar com os seus colaboradores e diante dos desafios que o governo oferece, um bom caminho é não ter medo de mudar e apostar na realização de uma nova gestão, que dê ênfase aos colaboradores e que acredite na capacidade de crescer, sabendo que para esse crescimento ser contínuo e duradouro não devem nunca se esquecer de que os maiores responsáveis por isso são os funcionários, ou seja, são as pessoas, os maiores recursos dentro de uma organização, seja ela grande ou pequena, pública ou privada.

REFERÊNCIAS

APOSTILA, Pos. Curso de Pós-Graduação a Distância, na área de Administração Pública. **Gestão Estratégica de Pessoas no Setor Público**. Brasília-DF, 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

_____. **Recursos humanos – o capital humano das organizações**. 8. ed. Editora Atlas, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo. Editora Atlas, 2001.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 45.536, de 27 de janeiro de 2011**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais MG, 28 jan. 2011. Diário do Executivo e Legislativo, p.1.

_____. **Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais MG, 28 dez. 2011. Diário do Executivo e Legislativo, p. 6.

_____. **Decreto nº 45.914, de 16 de fevereiro de 2012**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais MG, 17 fev. 2012. Diário do Executivo e Legislativo, p. 2.

_____. **Lei nº 7.292, de 4 de julho de 1978**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais MG, 5 jul. 1978. Diário do Executivo e Legislativo, s.p.

NOTA TÉCNICA nº 2/2011. Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos. Belo Horizonte, 12 de abril de 2011.

_____nº/2011. Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos. Belo Horizonte, junho de 2011.

OFÍCIO CIRCULAR DPOC/SPS nº 472/2011. Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos. Belo Horizonte, 17 de junho de 2011.

TACHIZAWA, Takeshy; FERREIRA, Victor Cláudio Paradela; FORTUNA, Antônio Alfredo Mello. **Gestão com pessoas**: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

Os desafios da Gestão Financeira e prestação de contas escolar: o caso da Regional Serrana II/Secretaria de Estado da Educação (SEEDUC) - RJ

Cirene Ramos*

Vanessa Nolasco Ferreira**

Marcus Vinicius David***

Este artigo foi escrito a partir da dissertação de mestrado de Cirene Ramos, Coordenadora Financeira da Regional Serrana II, localizada na cidade de Nova Friburgo, em parceria com Vanessa Nolasco Ferreira, pesquisadora e Agente de Suporte Acadêmico do PPGP e do orientador Marcus Vinicius David, doutor em Administração. Justifica-se essa escolha tendo em vista o alto percentual da inadimplência das prestações de contas das unidades escolares referentes aos recursos estaduais, detectado na planilha de faróis pela Coordenação Financeira, bem como as inconsistências que a maioria dos processos apresenta. A inadimplência para a Regional está atrelada às datas de repasse e execução de cada parcela dos recursos estaduais, baseada no prazo estabelecido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), nas circulares semestrais encaminhadas à Regional Administrativa Serrana II.

* Graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia. Coordenadora Financeira da Regional Serrana II – Nova Friburgo. Aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

** Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF, especialista em Política e Planejamento Urbano, Mestre em Psicologia.

*** Professor Adjunto do Departamento de Finanças e Controladoria da Universidade Federal de Juiz de Fora e Diretor da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da UFJF.

A mestranda e primeira autora deste texto atua como Coordenadora Financeira na Regional Serrana II, desde 25 de julho de 2011, o que justifica o desenvolvimento de sua pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Uma das responsabilidades do setor financeiro é orientar e acompanhar as prestações de contas, monitorando a apresentação dos processos e verificando se neles foram inseridos todos os documentos e formulários exigidos nas Resoluções 3.630 e 4.199, que norteiam a aplicação dos recursos estaduais e a elaboração das prestações de contas.

No desenvolvimento do trabalho do setor financeiro, foram encontrados alguns entraves quanto ao não cumprimento dos prazos estabelecidos pela SEEDUC- RJ, para a entrega das prestações de contas dos recursos estaduais, além da falta de padronização dos processos. Com o intuito de minimizar esses entraves, foram elaborados instrumentos, que facilitam o monitoramento da apresentação das prestações de contas e a verificação de sua correta elaboração.

Por meio da planilha de faróis, que nos permite monitorar e acompanhar a apresentação das prestações de contas foi percebido que, no ano de 2012, grande parte das unidades escolares apresentou as prestações de contas fora do prazo estabelecido pela SEEDUC-RJ. Assim, verificou-se a necessidade de um estudo mais aprofundado, para que pudéssemos conhecer as diferentes práticas adotadas pelos gestores, no que diz respeito ao gerenciamento dos prazos estabelecidos pela Secretaria para a elaboração dos processos e descobrir quais eram as causas da inadimplência.

Neste texto, trataremos como adimplentes as instituições educacionais, que entregaram as dez parcelas das prestações de contas em dia e como inadimplência a situação daquelas que as entregaram com atraso, além de apresentarem práticas diferenciadas na elaboração dos processos de prestação de contas. Apesar de terem conhecimento das legislações em vigor, que norteiam as prestações de contas e dos procedimentos adotados pela Coordenação Financeira, as quatro unidades escolares apresentaram inconsistências nos processos.

Foram analisadas, inicialmente, as legislações que norteiam a elaboração das prestações de contas dos recursos estaduais. Além disso, foram considerados também os instrumentos produzidos e utilizados pela Coordenação Financeira, a saber: o *checklist*, que tem como foco os procedimentos adotados na organização e a produção dos processos, que permitem verificar se eles foram instruídos, de

acordo com a legislação em vigor, a planilha de acompanhamento de entrega de processos, que é o controle de entrada dos processos e a planilha de faróis, que apresenta um panorama geral da situação de adimplência e inadimplência de cada unidade escolar.

A planilha de faróis é digital e caracteriza-se como um rótulo para o perfil de prestação de contas da escola, tendo em vista que as escolas que entregaram os processos no prazo estabelecido receberam farol verde, as que entregaram com até dez dias de atraso receberam farol amarelo e as que entregaram com mais de dez dias de atraso, farol vermelho. A fim de comprovar as datas de apresentação das prestações de contas no protocolo da Regional, é utilizado o relatório emitido através do sistema do Centro de Tecnologia de Informação e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro (PRODERJ).

A partir disso, foram eleitos tópicos que procuram descrever o caso, a saber: Gestão Financeira, Histórico da Regional Serrana II e o Papel da Coordenação Financeira na Prestação de Contas da Regional Serrana II.

As unidades escolares do estado do Rio de Janeiro, para receberem os recursos transferidos pelos governos estadual e federal, criaram as Associações de Apoio às Escolas (AAEs), conforme estabelecido na Lei nº 3.067, de 25 de setembro de 1998. Conforme seu artigo 1º, são estabelecidos critérios da autonomia das escolas da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro, visando à gestão democrática, ao melhor aproveitamento dos recursos e à qualidade da educação.

Anterior à criação das AAEs, as ações eram centralizadas e prejudicavam o funcionamento e organização da instituição educacional, pois a extensão das redes escolares e a distância da sede da Secretaria de Estado do Rio de Janeiro ocasionavam atrasos na entrega de merenda escolar, material de papelaria, limpeza, pequenos reparos e outros. O repasse dos recursos descentralizados permite um atendimento imediato das necessidades.

A descentralização dos recursos oportunizou às escolas a gestão dos recursos de forma mais adequada, pois cada unidade passou a atender às suas necessidades em tempo hábil, gerando, assim, maior responsabilidade para o gestor e constante busca pela eficácia e eficiência da gestão, conforme prevê a Constituição Federal.

A autonomia é uma das conquistas das unidades escolares e isso acarretou para os gestores maior responsabilidade, uma vez que o gerenciamento de recursos estaduais e federais objetivava o fortalecimento do aprendizado dos discentes, sendo obrigatória a sua prestação de contas. De acordo com o Art. 2º,

a autonomia das unidades escolares far-se-à através de um conjunto de práticas integradas, nas esferas administrativas, financeira e pedagógica, com a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar, através das Associações de Apoio às Escolas- AAEs (Rio de Janeiro, 1998, p. 1).

Sabe-se que a gestão financeira deve estar voltada para o alcance de metas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da escola, considerando-se as três etapas fundamentais da gestão financeira – planejamento, execução e a prestação de contas, sendo o seu cumprimento refletido na aprendizagem dos alunos. Na esfera pedagógica, o foco maior é o processo de ensino e aprendizagem, que visa assegurar a melhor qualidade possível dos resultados conquistados pelos discentes.

De acordo com Fraidenraich (2010, *apud* RAMIRES; HORTA e DAVID, 2012, p. 35), “administrar os recursos de uma escola não é fácil e, portanto é necessária uma avaliação criteriosa para saber onde aplicar os recursos, de maneira que impactem na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos”.

Deve-se ressaltar que é constante o aumento da relevância da gestão financeira, já que os recursos precisam ser otimizados, a fim de alcançar as metas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico. Por esse motivo, devem ser gerenciados, de maneira que possam repercutir nos resultados positivos da escola, no rendimento escolar e na aprendizagem dos alunos.

A gestão financeira não é realizada apenas pelo seu administrador responsável, uma vez que conta com o apoio e as decisões das Associações de Apoio às Escolas. Entretanto, conforme Raimers, Horta e David (2012, p. 33), é fundamental que os gestores administrem com critérios as três etapas consideradas fundamentais nesse processo, além de alertar para a obrigação de atender às questões legais, funcionais e operacionais, uma vez que as escolas integram o sistema de administração pública da educação, devendo serem observados os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

A Regional Serrana II – Nova Friburgo-RJ é integrante da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC- RJ) e responsável por dar suporte às unidades escolares na

sua área de abrangência. Através do Decreto nº 42.838, de 04 de fevereiro de 2011, publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, de 07 de fevereiro de 2011, as 30 Coordenadorias foram transformadas em 14 Regionais. Por isso, a Regional Serrana II – Nova Friburgo absorveu a Coordenadoria Serrana I, duas unidades escolares do município de Silva Jardim, nove de Cachoeiras de Macacu pertencentes à Coordenadoria Serrana V e sete unidades escolares do município de Casimiro de Abreu que pertenciam, anteriormente, à Coordenadoria Norte Fluminense II. Antes dessa norma legal, a Coordenadoria Regional Serrana II era constituída apenas por cinco municípios: Bom Jardim, Carmo, Duas Barras, Nova Friburgo e Sumidouro; porém, após a transformação em Regional, passou a contar com 14 municípios.

A Regional Serrana II é subordinada à Secretaria de Estado de Educação e possui uma Diretoria Pedagógica, composta por três Coordenações: Avaliação, Ensino, Gestão e Integração e uma Diretoria Administrativa, constituída por duas Coordenações: Financeira e Infraestrutura. Através dessa nova estrutura, há uma melhor definição do acompanhamento, tanto da área administrativa, quanto pedagógica das unidades escolares, que compõem a Regional.

Os Diretores e Coordenadores Pedagógicos assumiram os cargos após passarem por um processo seletivo, já os Coordenadores Administrativos e o Coordenador de Gestão de Pessoas assumiram os cargos, após análise do currículo e avaliação do perfil. No edital do processo de seleção interna, publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, no dia 07 de fevereiro de 2011, constam as seguintes funções dos diretores pedagógicos e administrativos:

2.1.1.a função do Diretor pedagógico é coordenar as ações de avaliação, acompanhamento e formação junto às Unidades Escolares em sua gestão pedagógica, visando à melhoria da qualidade do processo.

2.1.2. a função do diretor administrativo é garantir a infraestrutura necessária ao bom desempenho da Unidade Escolar, planejando, avaliando e integrando as atividades técnico-administrativas, visando assegurar a melhoria constante da qualidade dos serviços prestados pela sua área de competência (RIO DE JANEIRO, 2011b).

As 14 Regionais foram classificadas de acordo com o número de escolas integrantes de cada uma: “A” para as que contavam com mais de cem escolas, “B”, entre 51 e 100 escolas, e “C”, até 50 escolas. A Regional Serrana II tinha 92 escolas, tendo sido

classificada como “B”, com direito a um Coordenador Financeiro e um Coordenador de Infraestrutura subordinados à Diretoria Administrativa.

A relação entre o Coordenador Financeiro com os demais Coordenadores da Regional Serrana, no plano do organograma, acontece de forma horizontal, isso é, não há supremacia hierárquica entre os Coordenadores Financeiro e de Infraestrutura, por exemplo. Entretanto, cada um deles está vinculado hierarquicamente ou ao diretor da área administrativa e/ou pedagógica. A caracterização da coordenação financeira, um dos focos deste trabalho, é apresentada a seguir.

O setor da Coordenação Financeira é parte da Diretoria Regional Administrativa, responsável por orientar e acompanhar as prestações de contas, monitorando a apresentação e verificando se foram incluídos todos os documentos e formulários, de acordo com as legislações, que norteiam a aplicação dos recursos e a elaboração das prestações de contas. A Resolução nº 3.630, de 26 de setembro de 2007, dispõe “sobre procedimentos para aplicação dos recursos descentralizados destinados ao funcionamento das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino” (RIO DE JANEIRO, 2007). Já a Resolução nº 4.199 dispõe “sobre diretrizes complementares para a aplicação dos recursos destinados à manutenção das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino” (RIO DE JANEIRO, 2009).

O setor financeiro tem encontrado alguns entraves quanto ao não cumprimento por parte das unidades escolares dos prazos estabelecidos pela SEEDUC, para a entrega das prestações de contas, acarretando, com isso, a inadimplência. O atraso na entrega das prestações de contas acarreta a inadimplência e a não apresentação dessas informações sujeita o diretor a responder pela responsabilidade dos dados e valores, inclusive o encaminhamento da situação ao Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE), conforme legislação em vigor.

Outro obstáculo é a falta de padronização dos processos, tendo em vista que eles, a partir do que foi verificado, não estavam de acordo com a legislação em vigor e nem apresentavam todos os documentos e formulários exigidos. Esses entraves se agravaram, a partir de 2011, quando as 30 Coordenadorias foram transformadas em 14 Regionais, pois as escolas advindas de outras Coordenadorias apresentavam uma prática diferenciada na elaboração dos processos, dificultando, assim, o desenvolvimento do trabalho do setor financeiro.

Por exemplo, essas instituições não inseriam no processo os formulários referentes aos recursos do Programa Nacional de Alimentação (PNAE): III D2, IV D2 e cópia das notas fiscais correspondentes e V D2, VI D2 e extrato bancário correspondente; os relacionados ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): III E, IV E e cópia das notas fiscais correspondentes e V E, VI E e extrato bancário correspondente, e o formulário VIII, que é o Balanço Geral das receitas e despesas. Sendo assim, não era contemplado o saldo anterior, as receitas, as despesas e o saldo final dos recursos federais somado aos recursos estaduais, conforme Resolução nº 3.630, de 26 de setembro de 2007.

A legislação sobre os procedimentos e os seus respectivos formulários para aplicação dos recursos financeiros é a mesma no âmbito de todas as Regionais; portanto, estas não têm autonomia para estabelecer critérios diferenciados. Os processos eram devolvidos pelo setor financeiro da Regional Serrana II às escolas para a inserção dos documentos acima discriminados e os ajustes necessários. Por conta desses entraves e por falta de membros na equipe da Coordenação Financeira, a Diretoria Regional Administrativa encaminha com atraso à Diretoria de Documentação e Protocolo Geral/SEEDUC-RJ os processos de prestação de contas de algumas unidades escolares, extrapolando o prazo de até 15 dias para o envio.

As unidades escolares do estado do Rio de Janeiro passaram a prestar contas quando os recursos estaduais foram descentralizados, através das AAEs e, desde esse momento, foi preciso que a SEEDUC elaborasse legislações para nortear e padronizar as prestações de contas. A descentralização dos recursos oportunizou às escolas gerirem os recursos de forma mais adequada, pois cada unidade escolar passou a atender às suas necessidades em tempo hábil.

Atualmente, cada unidade recebe os recursos, de acordo com a quantidade de alunos declarada no censo escolar, podendo receber verbas diferenciadas se for de horário integral, por exemplo. As Regionais, também autônomas, recebem repasses compatíveis com o número de escolas por elas supervisionadas.

Por meio da gestão democrática, na qual há uma participação efetiva e coletiva da comunidade escolar e dos diversos atores na tomada de decisões, foi necessária uma maior autonomia e, conseqüentemente, uma descentralização dos recursos financeiros. De acordo com Lück (2009, p. 74-75):

a realização da gestão democrática, mediante a participação de membros da comunidade escolar, se expressa para além da participação dos órgãos colegiados, pois ela pode dar-se a partir de um leque variado de possibilidades e em inúmeras atividades cotidianas do fazer pedagógico da escola. Essa participação constitui-se em condição fundamental no sentido de tornar a escola uma efetiva unidade social de promoção da educação, apenas plenamente possível mediante a participação da comunidade, segundo o princípio de que é necessária toda uma comunidade para educar uma criança.

Com a Lei nº 3.067, de 25 de setembro de 1998, as unidades escolares do estado do Rio de Janeiro ganharam autonomia financeira, criando as Associações de Apoio às Escolas (AAE), para que os repasses pudessem ser concretizados. Ela dispõe “sobre a autonomia das unidades escolares do Estado do Rio de Janeiro.” (RIO DE JANEIRO, 1998). Devido à necessidade de transparência com os gastos, é fundamental que se adotem procedimentos para a elaboração correta da apresentação da prestação de contas, a fim de que seja verificada a aplicação dos valores repassados às unidades escolares.

Os recursos estaduais destinados à merenda e manutenção são transferidos mensalmente da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) para a conta da AAE, totalizando dez parcelas anuais. As escolas são também beneficiadas com verbas extraordinárias. De acordo com a Resolução nº 4.199, de 16 de janeiro de 2009, no seu artigo 2º,

considera-se verba extraordinária de manutenção todo o recurso repassado a unidade escolar destinado a implementação de Projetos Pedagógicos e/ou Programas Suplementares de diversas naturezas, não incluídas nos repasses regulares mensais dos Programas de Apoio a Nutrição Escolar e de Manutenção.

Devido à necessidade de transparência com os gastos, foram adotados procedimentos para a correta elaboração da apresentação da prestação de contas, para que fosse verificada a aplicação dos recursos repassados às unidades escolares. O período de aplicação dos recursos recebidos e o prazo de apresentação da prestação de contas de cada parcela recebida foram estabelecidos pela SEEDUC e informados semestralmente à Coordenação Financeira por meio de circular. A cada semestre, a Coordenação Financeira encaminha às unidades escolares a circular recebida, para que os gestores tomem conhecimento e apresentem os processos de prestação de contas no protocolo da Regional, nos prazos estabelecidos pela SEEDUC.

No ato da prestação de contas da 1ª parcela do ano de 2012, o processo recebia um número e, nas demais parcelas, eram utilizadas a mesma numeração e a mesma data de início. O que as diferenciava era que, a partir da 2ª parcela, a numeração recebia uma letra: “A” para a 2ª parcela, “B” para a 3ª parcela, “C” para a 4ª parcela e “D” para a 5ª parcela, totalizando cinco processos por semestre, apensados e enviados à SEEDUC após análise da equipe da Coordenação Financeira. Em 2013, ao autuar o processo no protocolo, cada parcela passou a receber um número e uma data de início diferenciado.

Visando a minimizar os entraves referentes ao não cumprimento, por parte das unidades escolares, em relação aos prazos estabelecidos pela SEEDUC para a entrega das prestações de contas e a falta de padronização dos processos, a Coordenação Financeira, desde 2011, vem elaborando e utilizando instrumentos como o *checklist*, a planilha de acompanhamento de entrega de processos e a planilha de faróis, que buscam facilitar o monitoramento e a verificação da correta elaboração dos processos.

O *checklist*, utilizado pelo setor financeiro e com foco nos procedimentos adotados na organização e elaboração dos processos, permite verificar se o processo foi instruído com toda a documentação prevista na legislação vigente. Além disso, possibilita analisar se ele contém todas as peças exigidas, tais como: formulários; notas fiscais; documentos fiscais; cópia da ata de aprovação da prestação de contas; cópia da ata da eleição dos membros do Conselho Fiscal; dentre outros. É possível detectar, com isso, inconsistências na prestação de contas, para que se opte pelo envio dos processos para as unidades escolares, a fim de cumprirem com as exigências.

O *checklist* é composto por três colunas: na primeira, estão relacionados os documentos, formulários e procedimentos exigidos na prestação de contas, além da ordem sequencial dos formulários, das notas fiscais, dos extratos bancários e documentos fiscais; na segunda coluna o termo SIM e na terceira, NÃO. O integrante de equipe responsável pelo exame da prestação de contas da unidade escolar assinala SIM para os procedimentos corretos e para os formulários e documentos, que constam no processo e NÃO, para os procedimentos incorretos e documentos e formulários que não constam nos processos.

Para que eles não apresentem inconsistências, é necessário que todos os campos sejam assinalados com SIM. Quando a lacuna NÃO é marcada significa que foram identificadas inconsistências e que o processo retornará à unidade escolar para o cumprimento de exigências.

No ato da apresentação da prestação de contas no protocolo da Regional, o processo recebe um número e, através de uma guia de remessa, ele é encaminhado à Diretoria Regional Administrativa Serrana II, especificamente para a Coordenação Financeira. O setor, ao receber o processo, utiliza a referida planilha para o controle de entrada, uma vez que nela estão relacionadas todas as unidades escolares da Regional Serrana II, com os respectivos CNPJs. No decorrer do semestre, a cada parcela apresentada, é inserido o número, a data de início, de recebimento do processo no protocolo e de envio para a Superintendência de Orçamento e Finanças (SUPOF).

Após esse procedimento, passa-se para o terceiro instrumento elaborado, a planilha de faróis, composta por todas as escolas da Regional Serrana II. Durante o semestre, a cada parcela, são inseridos o número do processo e a data de entrega da prestação de contas. Se o processo foi entregue no prazo estabelecido pela SEEDUC-RJ, automaticamente a escola recebe farol verde; se entregou com até 10 dias de atraso, farol amarelo e com mais de 10 dias de atraso, farol vermelho. Tal instrumento oferece um panorama geral da situação de adimplência e inadimplência de cada unidade escolar pertencente à Regional Serrana II.

É através das planilhas citadas que se torna possível acompanhar também a entrega das prestações de contas de cada parcela e monitorar os atrasos. Através da inserção dos processos no sistema do PRODERJ, consegue-se constatar e comprovar a entrada dos processos no protocolo da Regional Serrana II.

Após esses procedimentos, os processos de prestação de contas são examinados pela equipe da Coordenação Financeira e, caso apresentem inconsistências, são devolvidos à unidade escolar para cumprimento de exigências. Ao final do semestre, os processos são apensados (as cinco parcelas) e enviados pela Diretoria Administrativa Serrana II à SEEDUC, com encaminhamento à Superintendência de Orçamento e Finanças para serem analisados. A equipe da SUPOF analisa os dados de ordem contábil e acompanha toda a aplicação dos recursos realizada pelas AAEs.

Para um melhor acompanhamento da aplicação dos valores “carimbados” (verbas extraordinárias), tais como cota extra de merenda, cota extra de manutenção,

kit cultura, kit esportivo, salão do livro, transporte escolar e outros, é utilizado o formulário IVA 1 com as notas fiscais dos serviços e produtos, o que permite avaliar se a verba foi empregada para o fim especificado e o anexo, que discrimina os valores recebidos, valor utilizado e saldo final.

Os analistas apuram as inconsistências no processo e o retornam à Coordenação Financeira, para que a unidade escolar possa cumprir as exigências. Se for cumprida apenas parte das exigências, os processos são retornados e, caso fique sem solução, os analistas não consideram a prestação de contas APROVADA, podendo ser, por esse motivo, a escola considerada inadimplente.

O conceito de inadimplência para a SEEDUC parte do fato de o gestor não prestar contas dos recursos recebidos ou prestar contas de forma inadequada, utilizando as verbas indevidamente, usando comprovantes não legíveis ou tornando inviável a aprovação após análise final. A inadimplência pode acarretar para o gestor a exoneração do cargo de diretor, se for comprovada a ausência de prestação de contas, ou, dependendo da inconsistência, estorno aos cofres públicos do dinheiro gasto indevidamente, conforme estabelece Deliberação TCE/RJ nº 198, de 23 de janeiro de 1996.

A inadimplência das unidades escolares de abrangência de uma Regional não a torna inadimplente. O órgão também presta contas da verba recebida de manutenção, bem como dos recursos das escolas impedidas (são aquelas escolas em que o diretor foi exonerado e ainda não foi publicada a nomeação do novo gestor, impedindo a realização da assembleia da AAE para substituição do presidente) e municipalizadas, depositados na sua conta. A Regional só fica inadimplente se não prestar contas dos recursos recebidos.

Ao término de cada semestre, cabe à Regional Administrativa informar ao Órgão Central a lista das escolas que não prestaram contas. Com base nessa listagem, é publicado, no Diário Oficial, o Edital de Convocação, com a lista das escolas inadimplentes, e convocação dos diretores a prestarem esclarecimentos.

Cabe à Regional adotar medidas necessárias, tais como notificações ao diretor, comunicações, diligências e sindicâncias, visando promover a apresentação da prestação de contas. Após esgotadas todas as medidas administrativas, a SEEDUC formaliza a abertura de Tomada de Contas. A Instrução Normativa AGE nº 22, de 04 de julho de 2013, no seu artigo 2º, a define como

a ação desempenhada pelo órgão competente para apurar a responsabilidade de pessoa física, órgão ou entidade que deixarem de prestar contas e das que derem causa a perda, extravio ou outra irregularidade de que resulte, ou possa resultar dano ao erário, devidamente quantificado (RIO DE JANEIRO, 2013).

Ao analisarmos as dez parcelas referentes ao ano de 2012, verificamos que grande parte das escolas, que pertence à Regional Serrana II apresentou as prestações de contas fora do prazo estabelecido pela SEEDUC, enquanto a maioria das unidades cumpriu os prazos. Vale destacar que, das primeiras instituições escolares, duas não apresentaram as prestações de contas referentes ao 2º semestre de 2012 e três unidades escolares, ao 1º semestre de 2013. As cinco vão responder pela tomada de contas. O artigo 70 da Constituição Federal de 1988, no seu parágrafo único, define que

Prestará contas qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que utilize, arrecade, guarde, gerencie ou administre dinheiros, bens e valores públicos ou pelos quais a União responda, ou que, em nome desta, assumas obrigações de natureza pecuniária (BRASIL, 1988).

O gestor deve saber qual é o seu dever quanto à prestação de contas dos recursos públicos, conforme estabelece a Constituição Federal, pois o desacordo com a norma ou a inadimplência acarretará a abertura de Tomada de Contas.

Como o percentual de inadimplência é relevante, entende-se a necessidade de um estudo do gerenciamento dos prazos de prestação de contas e uma análise dos procedimentos adotados pelos gestores na elaboração dos processos. Esses resultados poderão contribuir para reverter a situação apresentada, colaborando para a elaboração de ações e procedimentos que auxiliem o cumprimento de prazos e a elaboração correta das prestações de contas das escolas no âmbito da Regional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Universidade de Brasília. v. 22 n. 2, p. 201-210. mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.ppgp.CAEdufjf.net/>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

RIO DE JANEIRO. **Deliberação TCE/RJ N° 198**, 23 de janeiro de 1996. Disponível em: <<http://fazenda.rj.gov.br/>>. Acesso em: 06 abr. 2013.

_____. **Edital da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC**, Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 07 fev. 2011. Seção Poder Executivo, p.1 e 2.

_____. **Instrução Normativa AGE N° 22, de 08/07/2013**, Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 08 jul. 2013. Seção Atos do Poder Executivo, p. 5.

_____. **Lei n° 3067, 25 de setembro de 1998**, Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 29 set. 1998. Seção Atos do Poder Legislativo, p.1 e 2.

_____. **Resolução 3.630, de 26 de setembro de 2007**, Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 28 set. 2007. Seção Poder Executivo, p. 17 a 41.

_____. **Resolução 4.199, 16 de janeiro de 2009**, Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 23 jan. 2009. Seção Poder Executivo, p. 22,23 e 24.

_____. **Resolução 42.838, 04 de fevereiro de 2011**, Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 25 jul. 2011. Seção Poder Executivo, p.1 e 2.

SECRETARIA de Estado de Educação. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc>>. Acesso em: 29 ago. 2013.

Formação continuada de servidores dos setores de pagamento da Secretaria de Educação de Minas Gerais

Lilian Firmino Lacerda Lopes*

Fernanda Amaral de Oliveira**

Victor Cláudio Paradela Ferreira***

Este texto foi escrito a partir da pesquisa de dissertação da aluna Lilian Firmino Lacerda Lopes, analista educacional da SEE/MG, em parceria com Fernanda Amaral de Oliveira, historiadora e assistente de orientação do PPGP e do orientador Victor Cláudio Paradela Ferreira, doutor em administração pública.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; analista educacional da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; mestre em História (UFOP).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; professor adjunto da faculdade de Administração e Ciências Contábeis da UFJF; doutor em Administração Pública (FGV – RJ).

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) é o órgão da Administração Pública estadual responsável por “planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado relativas à garantia e à promoção da educação” (MINAS GERAIS, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2008). Sua sede está localizada na capital mineira, onde funciona seu Órgão Central, e os órgãos regionais estão espalhados por todo o estado.

Os órgãos regionais, denominados Superintendências Regionais de Ensino (SREs), são responsáveis por exercer, regionalmente, as atribuições que lhes são próprias, observando sempre as políticas e diretrizes educacionais do Estado. São no total, quarenta e sete superintendências regionais de ensino, responsáveis por acompanhar o funcionamento de 3.762 escolas mineiras.

A SEE/MG, conforme disposição contida na Lei Delegada nº. 180, de 20 de janeiro de 2011, possui, em sua estrutura orgânica básica, quatro subsecretarias em funcionamento dentro do Órgão Central em Belo Horizonte. A Subsecretaria de Administração do Sistema Educacional (SA), conforme disposto no artigo 49 do Decreto nº. 45.849/2011, deve “coordenar e promover ações que garantam a eficácia e a eficiência do sistema de ensino e do gerenciamento estratégico administrativo da SEE [...]” (MINAS GERAIS, DECRETO Nº 45.849/2011).

A Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica (SB) é responsável por “definir e coordenar a implantação da política educacional do Estado no que se refere ao desenvolvimento e avaliação da educação básica, nos diversos níveis e modalidades, à gestão educacional e ao atendimento e organização escolar” [...] (MINAS GERAIS, DECRETO Nº. 45.849/2011).

Já a Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais (SI) compete “planejar, implementar, monitorar e avaliar as atividades de gestão da informação e gestão da infraestrutura de tecnologia da informação e comunicação, no âmbito da Unidade Central, Superintendências Regionais de Ensino e Escolas Estaduais” [...] (MINAS GERAIS, DECRETO Nº 45.849/2011).

A quarta última Subsecretaria é a de Gestão de Recursos Humanos (SG). Segundo disposto no artigo 39, do Decreto nº. 45.849/2011, “tem por finalidade coordenar o planejamento, implementação e avaliação das ações referentes à administração de pessoal e à gestão e desenvolvimento de recursos humanos, observando a política e

as diretrizes da administração pública estadual" [...]. (MINAS GERAIS, DECRETO N.º. 45.849/2011). Assim, compete à Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos:

- I – orientar a elaboração de normas de gestão e de desenvolvimento de recursos humanos;
- II – definir as diretrizes para a administração de pessoal;
- III – gerenciar a disseminação de informações referentes à situação funcional dos servidores;
- IV – orientar e acompanhar o desenvolvimento na carreira dos profissionais da educação;
- V – articular com órgãos e instituições, das diferentes esferas de governo, para o desenvolvimento de ações conjuntas de gestão de recursos humanos (MINAS GERAIS, DECRETO N.º. 45.849/2011).

Para atender às disposições legais, que determinam sua competência, a SG se divide em três superintendências, cada qual com suas respectivas diretorias: Superintendência de Recursos Humanos (Diretoria de Avaliação de Desempenho e Diretoria de Gestão e Desenvolvimento de Servidores Administrativos e de Certificação Ocupacional); Superintendência de Pessoal (Diretoria de Administração de Pessoal do Órgão Central da Educação e Diretoria de Gestão de Pessoal do Sistema de Educação); Superintendência de Normas e Informações de Pessoal (Diretoria de Legislações e Normas de Pessoal e Diretoria de Informações Gerenciais).

Nos termos do Decreto n.º. 45.849/2011, as três superintendências ligadas à Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos têm as seguintes finalidades: a Superintendência de Recursos Humanos deve atuar na gestão de pessoas, visando ao desenvolvimento humano e organizacional da SEE. A Superintendência de Normas e Informações de Pessoal tem por objetivo elaborar e implantar normas e procedimentos para a uniformização e aplicação da legislação de pessoal e prestar informações gerenciais sobre os servidores do quadro da SEE. E a Superintendência de Pessoal, conforme disposto no artigo 43 do referido Decreto,

tem por finalidade promover a administração de pessoal no âmbito da Secretaria, em consonância com as políticas e diretrizes de administração de pessoal do Estado, competindo-lhe:

- I – propor políticas e diretrizes para a administração de pessoal, tendo em vista a política educacional do Estado;

II – planejar, coordenar, acompanhar e avaliar as ações da administração de pessoal;

III – propor e elaborar as normas para orientação da administração de pessoal e acompanhar seu cumprimento;

IV – manter a articulação com as unidades administrativas da Secretaria, objetivando a administração e o aperfeiçoamento do quadro de pessoal da Secretaria, das Superintendências Regionais de Ensino e das escolas estaduais; e

V – manter a articulação com a SEPLAG, Advocacia-Geral do Estado - AGE, CGE e TCE para ações e decisões conjuntas (MINAS GERAIS, DECRETO N.º. 45.849/2011).

Além da Unidade Central fazem parte da estrutura orgânica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, as Superintendências Regionais de Ensino, órgãos subordinados ao titular da Secretaria Adjunta e responsáveis por “exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnico-pedagógica, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do Estado e Município, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais” (MINAS GERAIS, DECRETO N.º. 45.849/2011).

Cada SRE apresenta-se estruturada em três diretorias distintas. A primeira é a Diretoria Administrativa e Financeira, que é responsável por “programar, coordenar, acompanhar, avaliar e executar as atividades orçamentárias, financeiras e administrativas no âmbito regional, com a orientação, supervisão técnica e acompanhamento da Subsecretaria de Administração do Sistema Educacional” (MINAS GERAIS, DECRETO N.º. 45.849/2011).

Há, também, a Diretoria Educacional em que em SREs de grande porte, como por exemplo, Metropolitana de Belo Horizonte, é subdividida em número de duas ou mais (Diretoria Educacional Área A, Diretoria Educacional Área B e Diretoria Educacional C), cuja finalidade é “coordenar, no âmbito regional, o desenvolvimento das ações pedagógicas e de atendimento escolar, com a orientação, supervisão técnica e acompanhamento das Subsecretarias de Desenvolvimento da Educação Básica e de Informações e Tecnologias Educacionais” (MINAS GERAIS, DECRETO N.º 45.849/2011).

E, finalizando a configuração das SRE, há a Diretoria de Pessoal, que tem como responsabilidade “planejar, coordenar, acompanhar, avaliar e executar as ações de administração de pessoal e de gestão de recursos humanos, no âmbito regional, com a orientação, a supervisão técnica e o acompanhamento da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos” (MINAS GERAIS, DECRETO N.º. 45.849/2011).

Como visto, os setores de pagamento fazem parte das Diretorias de Pessoal das Superintendências Regionais de Educação (SREs) e são eles os responsáveis pelo processamento da folha de pagamento, bem como pela inclusão e manutenção de dados funcionais e financeiros, de todos os servidores vinculados aos órgãos regionais de ensino (professores, servidores administrativos das escolas e servidores lotados nas sedes das SREs), no Sistema de Administração de Pessoal (SISAP) do Estado de Minas Gerais.

Cada setor de pagamento conta com um coordenador e um número específico de supervisores de taxaço, responsáveis pela análise da vida funcional dos servidores e lançamento de dados no SISAP. No Decreto n.º. 44.261, de 2006, que regulamenta os dispositivos da Lei n.º. 15.961, de 2005, há a definição das atribuições desses cargos. Do coordenador de taxaço espera-se:

I - exercer a coordenação geral da equipe responsável pelos direitos e vantagens do servidor e pela preparação de pagamento; II- elaborar e emitir instruções e orientações às escolas sobre atividades de preparação de pagamento, preenchimento de relatórios e sobre legislação de pagamento de pessoal; III- certificar valores devidos aos servidores, calculados pelos Supervisores de Taxação; IV - lançar valores que ultrapassem o limite permitido para o taxador; V- responsabilizar-se pessoalmente pelos valores taxados, nos termos do Decreto n.º 43.441, de 17 de julho de 2003; e VI - exercer outras atribuições correlatas (MINAS GERAIS, DECRETO N.º 44.261/2006).

O supervisor de taxaço possui como função:

I - controlar, pesquisar e registrar no SISAP, dados e valores de créditos e débitos comprovados mediante títulos ou documentos próprios, com IA (Informativo de Alteração), IP (Informativo de Proventos), AI (Anotações Internas), relatórios gerenciais e QI (Quadro Informativo); II - acompanhar a vida funcional dos servidores mantendo os registros de dados e valores no SISAP rigorosamente em dia; III - emitir Certidão Negativa de Débito com os cofres públicos, 2ª via de Demonstrativos de Pagamento e outros documentos; IV - cumprir determinações da Secretaria de Estado de Educação, Secretaria

de Estado de Planejamento e Gestão, Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais, Conselho de Administração de Pessoal e decisões judiciais no que se refere à conferência, controle, acerto, cálculo, lançamento e atualização de dados e relatórios; V - analisar e responder reclamações de pagamento e proceder aos devidos acertos; VI - elaborar planilhas de valores e descontos previdenciários para institutos de previdência; VII - emitir documento demonstrativo ao IPSEMG para atualização de valores de pensão; VIII - emitir planilhas de débitos para instrução de processo administrativo, de acordo com a Resolução nº 37, de 2005 da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão; IX - providenciar retenção e liberação de pagamento junto à instituição bancária; X - emitir Ordem de Pagamento Especial; XI - providenciar a tramitação de expediente referente ao Cadastramento no PASEP; XII - emitir DAE - Documento de Arrecadação Estadual referente à devolução de valores recebidos indevidamente; XIII - responsabilizar-se pessoalmente pelos valores taxados, nos termos do Decreto nº 43.441, de 17 de julho de 2003; e XIV - exercer outras atribuições necessárias à consecução dos objetivos do serviço (MINAS GERAIS, DECRETO Nº. 44.261/2006).

A partir dos registros lançados no SISAP, são verificados e atualizados os dados relativos ao ingresso do servidor no Estado e evolução na carreira (progressões e promoções obtidas ao longo do tempo, seus benefícios financeiros, dados de aposentadoria e pagamento mensal). É também por este sistema que o Órgão Central da Educação emite relatórios quantitativos relacionados ao número de servidores lotados nas escolas, número de servidores contratados temporariamente, para o exercício de funções públicas, dentro das unidades escolares, número de servidores, situação de excedência, em afastamentos legais ou em ajustamento funcional, entre outros.

Dessa forma, antes de incluir ou alterar qualquer registro no Sistema de Administração de Pessoal, os supervisores de taxação devem realizar uma série de análises e, para que possam cumprir seu trabalho com eficiência, têm que estar em constante estudo das normas e legislações relativas a direitos e vantagens do servidor, resoluções publicadas pela SEE (relacionadas à formação e manutenção de turmas nas escolas, designações de servidores em caráter temporário), políticas de remuneração e planos de carreira dos servidores, entre outras.

Dentro da Superintendência de Pessoal (SPS), setor pertencente à Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, há uma equipe que é responsável por orientar e dar suporte aos setores de

pagamento das Superintendências Regionais de Ensino (SREs), no que se refere a pagamento, direitos e vantagens do servidor. Entre as atribuições dessa equipe estão a de responder às dúvidas dos supervisores e coordenadores de taxaço, enviadas por e-mail ou ofícios, e analisar processos de cálculos de benefícios enviados pelas SRE à SPS para conferência.

Dessa forma, é possível verificar, quotidianamente, dificuldades enfrentadas pelos servidores dos órgãos regionais de ensino, para interpretar as orientações repassadas pela SEE (tais como, dificuldades na leitura das orientações, na interpretação das normas e na execução dos procedimentos determinados pelo Órgão Central). Para auxiliar os supervisores e coordenadores de taxaço no desempenho de suas funções, é importante que a SEE lhes conceda a possibilidade de adquirir e compartilhar conhecimentos e informações relativas às suas atividades profissionais. Dessa forma, os mecanismos de treinamento e formação continuada são os modos por meio dos quais a SEE busca capacitar seus servidores, para o exercício das funções, que lhes são atribuídas. Entretanto, nem sempre essas capacitações são suficientes para garantir a aquisição e a partilha do conhecimento entre os servidores. Muitas vezes, os modelos de formação utilizados pela SEE deixam a desejar, pois há longos intervalos de tempo entre a realização de um treinamento e outro e, na maioria das vezes, menos da metade dos servidores são capacitados.

Como as capacitações oferecidas pela SEE não possuem uma periodicidade definida, muitas vezes, estas ocorrem em virtude do surgimento de um fato novo, como a publicação de uma nova legislação ou a implementação de uma nova política. A carga horária é curta e o conteúdo, por várias vezes, não consegue abarcar as questões que necessitam ser discutidas, considerando o grande espaço temporal existente entre uma capacitação e outra.

As capacitações são ofertadas para alguns profissionais dos setores de pagamento, sendo orientados diretamente pela equipe da unidade central. Após este treinamento, estes servidores exercem o papel de multiplicadores ao retornarem a sua SRE de origem e repassarem o conhecimento adquirido para os demais membros do setor de pagamento. Não há, no entanto, nenhuma verificação, por parte da Unidade Central da SEE, sobre como esses repasses são feitos por cada órgão regional.

No ano de 2007, ocorreu no Órgão Central da Educação, em Belo Horizonte, capacitação para servidores do setor de pagamento. Para esta formação, foram

convidados cinco membros de cada SRE: o Diretor da Diretoria de Administração e Finanças, o coordenador do serviço de Inspeção Escolar, o coordenador do setor de pagamento e dois supervisores de taxação. Os temas abordados foram mais amplos, pois foram discutidos assuntos de competências da Superintendência de Pessoal, da Diretoria de Gestão de Pessoal e da Diretoria de Legislação e Normas de Pessoal. No entanto, em decorrência dos muitos assuntos estudados durante o encontro, alguns foram tratados superficialmente.

Após esta capacitação, somente, em 2011, uma nova formação foi proporcionada, e em menor escala, ocorrendo em polos regionais e com grupos definidos de SRE. O número de servidores envolvidos sofreu redução, sendo capacitados, três por regional. No total, foram 141 profissionais capacitados de um total de 600, representando 23,5% dos técnicos do setor de pagamento da SEE/MG. Essa capacitação teve uma carga horária de 24 horas e contemplou, como conteúdo, assuntos relativos às práticas quotidianas do setor, aos procedimentos de inclusão e manutenção de dados funcionais e financeiros no Sistema de Administração de Pessoal (SISAP) e à dirimição de dúvidas apresentadas pelos servidores.

No ano de 2013, foi realizada uma videoconferência, no mês de setembro, com duração de duas horas, por meio da qual se buscou contatar todas as SREs. Ainda em 2013, em virtude de solicitação das Superintendentes das SREs de Almenara e Janaúba, foi realizado um encontro com os técnicos dos setores de pagamento dessas duas SREs, nos dias 02 e 03 de outubro. Durante esse encontro, foram capacitados cinco servidores de cada SRE, aproximadamente metade do total de servidores do setor de pagamento de cada regional. Estas foram as únicas formas de capacitação ocorridas durante aquele ano.

Assim, é possível perceber que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais mantém modelos de formação junto às equipes de servidores dos setores de pagamento das SRE, mas nem sempre esses modelos correspondem às necessidades dos servidores, uma vez que o número de incorreções verificadas nos processos de cálculos é alto e o lapso temporal entre a realização de uma capacitação e outra é muito grande, não sendo estabelecidos encontros periódicos.

Vale ressaltar que a legislação estadual de Minas Gerais, por meio do Decreto nº. 43.441, de 17/07/2003, estabelece procedimento de taxação de folha de pagamento de pessoal da administração direta, autárquica e fundacional, e

posteriormente alterado pelo Decreto nº. 44.516, de 2007, determina, em seu artigo 5º, III, que os pagamentos de valores superiores a R\$ 10.000,00 (dez mil reais) devem ser autorizados pelo Subsecretário de Gestão de Recursos Humanos da Secretaria de Estado de Educação.

Assim, todos os processos de cálculos realizados nas SER, cujos valores ultrapassem o limite de R\$ 10.000,00 (dez mil reais) são enviados à Unidade Central da SEE, especificamente à Superintendência de Pessoal, para comprovação, mediante títulos ou documentos próprios, do direito do servidor ao benefício e para a verificação dos cálculos. Somente após a análise dos documentos, realizada por uma equipe de servidores da Superintendência de Pessoal, é que o Subsecretário de Gestão de Recursos Humanos autoriza o pagamento do benefício, por meio de assinatura em formulário próprio.

Os processos de cálculos nos quais são encontradas incorreções, seja por erros nos cálculos ou nas análises do direito ao benefício, sejam por ausência de documentos necessários, são devolvidos à SRE de origem para retificação e posterior reanálise.

A Superintendência de Pessoal (SPS) iniciou o ano de 2013 com um montante de 1.370 processos de cálculos, que haviam sido enviados pelas SRE, durante o ano de 2012, para serem analisados pela equipe de conferência. No ano de 2013, a SPS recebeu, de 1º de janeiro a 30 de agosto, 3.296 processos que, somados aos processos existentes no setor, formaram um montante de 4.666 processos, para serem analisados.

No mesmo período, de 1º de janeiro a 30 de agosto de 2013, foram analisados pela equipe de conferência da Superintendência de Pessoal do Órgão Central da Educação, 4.396 processos, restando no setor, em 30 de agosto de 2013, 270 processos para serem conferidos. Do total de processos analisados, 2.959 processos foram liberados para assinatura e autorização de pagamento pelo Subsecretário de Gestão de Recursos Humanos e 1.437 processos foram devolvidos às SREs para nova análise. Isso significa que cerca de 33% dos processos enviados para o órgão central para análise precisaram retornar a sua SRE de origem, devido a algum erro processual.

Essa necessidade de devolução implica em várias consequências negativas para a prestação do serviço: ao ser devolvido para o órgão regional de origem o processo precisará ser refeito, o trâmite da devolução é lento e o servidor, detentor do direito de crédito, acaba esperando mais tempo para ver seu processo concluído e seu pagamento liberado.

A tabela 1, apresenta seis regionais, dentre as quais três que apresentaram baixo número de incorreções e três com alto índice de devoluções de processos para correções.

Tabela 1. Processos de cálculos por SRE relativos ao ano de 2013

SER	Processos em 1º/01/2013	Recebidos após 1º/01/2013	Analisados	Liberados	Devolvidos para correção	Processos em 30/08/2013
SRE com baixo índice de incorreções						
Curvelo	6	11	17	15	2	0
Juiz de Fora	82	100	178	121	57	4
Montes Claros	79	61	137	104	33	3
SRE com alto índice de incorreções						
Carangola	5	32	34	17	17	3
Gov. Valadares	67	163	227	107	120	3
Metrop. B	16	58	61	31	30	13

Fonte: Superintendência de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2013.

As superintendências regionais de ensino de Curvelo, Juiz de Fora e Montes Claros possuíram um índice de processos devolvidos para conferência e correção do setor de pagamento da regional abaixo de 35% até agosto de 2013, cada uma obtendo a porcentagem de processos retornados, respectivamente 12%, 32% e 24%. Em contrapartida, as SREs de Carangola, Governador Valadares e Metropolitana B sofreram um retorno de metade de seus processos para correções, a taxa de processos devolvidos para cada uma das regionais respectivamente foram de 50%, 53% e 49%.

Considerando as dificuldades apresentadas pelos profissionais, que atuam nos setores de pagamento das SREs, observadas por meio das incorreções existentes nos processos de cálculos de benefícios, é possível perceber que é importante garantir a esses servidores a oportunidade de participarem de capacitações e encontros gerenciais que possam auxiliá-los na compreensão das atividades a serem executadas, bem como ampliar o conhecimento acerca dos temas ligados às suas funções.

Torna-se necessário avaliar que motivos fazem com que o percentual de incorreções seja tão alto em algumas SREs, bem como buscar meios para garantir a todos os profissionais a possibilidade de executar bem as funções que lhes são atribuídas. É possível inferir, ainda, que os modelos de capacitações oferecidos hoje pela Secretaria de Estado de Educação, podem estar sendo insuficientes na formação contínua dos servidores, estando, assim, desalinhados aos objetivos e metas do Órgão.

REFERÊNCIAS

MINAS GERAIS. **Decreto nº 44.516/2007**. Altera o decreto nº 43.441, de 17 de julho de 2003, que estabelece procedimento de taxação da folha de pagamento de pessoal da Administração Direta, Autárquica e Fundacional do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. **Decreto nº 44.261/2006**. Dispõe sobre a identificação e lotação de funções gratificadas da Administração Direta do Poder Executivo de que trata a Lei nº 15.961, de 30 de dezembro de 2005. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. **Decreto nº 43.441/2003**. Estabelece procedimento de taxação da folha de pagamento de pessoal da Administração Direta, Autárquica e Fundacional do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. **Decreto nº 45.849/2011**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br>>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. **Lei Delegada nº 180/2011**. Dispões sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 27 out. 2013.

Estudo comparativo da utilização do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) por duas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Coronel Fabriciano

Marcelo Augusto dos Anjos Lima Martins*

Maria Cecília dos Santos Ribeiro Simões**

Gilmar José dos Santos***

O presente artigo trata de um estudo de caso comparativo do uso do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) por duas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano, Minas Gerais. O texto foi escrito a partir da pesquisa de Marcelo Augusto dos Anjos Lima Martins, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com Maria Cecília dos Santos Ribeiro Simões, doutora em Ciência da Religião e assistente de orientação neste Mestrado, e com Gilmar José dos Santos, orientador da pesquisa e doutor em Administração.

* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF; analista educacional em Pedagogia da Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano- MG.

** Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; doutora em Ciência da Religião (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; doutor em Administração (UFRS).

O SIMADE é um sistema de gestão escolar estruturado em rede e alimentado pelas próprias unidades de ensino cotidianamente. Permite o armazenamento, a circulação e a produção de informações sobre cada unidade escolar estadual mineira; foi desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, com o objetivo de atender às necessidades de gestão da educação pública estadual. Com este propósito, o sistema gera dados que subsidiam, potencialmente, a elaboração de projetos e políticas públicas.

O desempenho das escolas é mensurado por meio de relatórios semanais que o sistema SIMADE emite para os gestores da SRE, como o relatório “Acompanhamento das operações realizadas no SIMADE WEB”, em que é possível selecionar as escolas que estão acima, dentro e abaixo da média, considerando-se como indicadores “números de operações realizadas no último *login*” e “número de dias sem acessar”, por escola.

As duas escolas selecionadas para compor esse caso de gestão apresentam números aproximados de alunos, docentes e profissionais administrativos. Ambas atendem uma clientela de nível socioeconômico médio e situam-se em Coronel Fabriciano (MG). No entanto, possuem diferentes níveis de utilização do SIMADE. Uma utiliza diversos recursos que o sistema oferece, e atualiza as informações com regularidade, além de apresentar um bom desempenho nas avaliações oficiais. Outra utiliza apenas os recursos estritamente necessários para migração dos dados do SIMADE ao Educacenso, não atualiza as informações com frequência e possui um desempenho inferior nas avaliações oficiais.

A finalidade é investigar como os usuários se apropriam das ferramentas que o sistema oferece, verificar a posição de gestores e secretários escolares diante das possibilidades de uso do programa, analisar o que tem sido utilizado e sugerir ações, apontando estratégias e intervenções, que possam contribuir para o trabalho dos gestores, objetivando otimizar as rotinas acadêmicas de uma secretaria escolar, no que diz respeito ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e subsidiar a tomada de decisão no processo de gestão acadêmica e pedagógica. Com base nesse caso de gestão, pretende-se analisar a implementação, a utilização e aplicabilidade do sistema no cotidiano das escolas, numa dimensão local de gestão.

O SIMADE pode ser definido como um banco de dados *online* que engloba diversas informações sobre o sistema educacional mineiro. O objetivo seria o de subsidiar a elaboração de projetos e políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação em Minas Gerais e auxiliar o gestor escolar no dia-a-dia, com recursos como emissão de relatórios e consolidados, que permitem o acompanhamento pedagógico e administrativo e subsidiam a tomada de decisão. Após a inserção e atualização das informações requeridas, o sistema emite dados de alunos, como frequência, notas, boletins, declarações e histórico escolar, servidores, docentes e gestores. Dessa forma, o SIMADE padroniza os processos de gestão de uma secretaria escolar.

O SIMADE surgiu através do “Projeto Escolas em Rede¹”, criado pela Diretoria de Tecnologias Aplicadas à Educação/DTAE da SEE/MG em 2004, e inicialmente foi implementado nas escolas pela Equipe Regional do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) das SREs.

Conforme informação dos funcionários do SEDINE da SRE Coronel Fabriciano, antes da implantação do SIMADE, a SEE/MG coletava as informações das escolas, como número de turmas, alunos e docentes, através de formulários encadernados e os dados levavam meses para serem tabulados e consolidados. As escolas, por sua vez, preenchiam manualmente cada ficha individual, histórico, boletim ou declaração dos alunos.

O sistema iniciou-se com a implantação de um projeto piloto, no ano 2007, em 445 escolas públicas da rede estadual. Na época, denominado Sislame², o projeto se estendeu, a partir de 2008, na versão *web*, para todas as escolas estaduais, por meio da Resolução SEE/MG n.º 1180, de 28 de agosto de 2008, que estabelece as diretrizes e dá orientações para implantação, manutenção e atualização de dados no SIMADE. De acordo com a referida resolução³, o SIMADE surge com os objetivos de

1 O projeto Escolas em Rede é voltado para a inclusão digital nas escolas públicas mineiras e tem como objetivo contribuir para a redução das desigualdades regionais e desenvolver a cultura do trabalho em rede nas escolas, incorporando as novas tecnologias ao trabalho educativo, em especial com a instalação de equipamentos de informática.

2 SisLAME – Sistema para Administração e Controle Escolar. É um sistema de gestão de escolas e redes de ensino, que vem sendo implantado pelo CAEd, em parceria com Prefeituras Municipais e Governos Estaduais, como Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco e Rondônia.

3 A Resolução SEE/MG n.º 1180, de 28 de agosto de 2008 está disponível no site do Centro de Referência Virtual do Professor (CRV) da SEE/MG no site <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>.

dotar a rede estadual de ensino de sistema padronizado de gestão de processos administrativos e educacionais informatizado;

oferecer aos gestores educacionais e à sociedade mineira informações precisas, atualizadas e confiáveis sobre o sistema estadual de ensino;

facilitar a comunicação entre gestores, professores, demais servidores, pais e alunos das escolas estaduais e a unidade central e superintendências regionais de ensino (MINAS GERAIS, 2008).

Na SRE de Coronel Fabriciano, o SIMADE foi implantado no ano 2009, em todas as escolas, exceto o Colégio Tiradentes, que faz parte de um sistema de gestão diferenciado, administrado diretamente pela Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG).

No contexto do Estado, o programa foi implementado como projeto piloto em 2007 e ampliado em 2008 para todas as escolas estaduais. No período que antecede sua implementação, Minas Gerais vivia uma “exacerbada preocupação com o controle do déficit público, adotando-se a lógica administrativa empresarial para coordenação da execução orçamentária estatal” (RICCI, 2005), o que ficou conhecido como “Choque de Gestão”. A SEE/MG, em especial, sofreu um corte em seu orçamento de 31,4%, representando uma redução de R\$ 17 milhões de investimentos (RICCI, 2005).

O Estado de Minas Gerais possui 3.683 escolas estaduais, distribuídas em 47 SREs, segundo o Cadastro de estabelecimentos de ensino⁴ da SEE/MG. Todas são obrigadas a alimentar e atualizar o SIMADE, conforme Resolução SEE nº. 1180, de 28 de agosto de 2008. São ao todo, em torno de 2.267.448 de alunos⁵ a serem matriculados, enturmados e terem seus dados atualizados por essas escolas no SIMADE e migrados, anualmente para o Censo Nacional da Educação Básica (Educacenso).

Para a implementação do SIMADE, a SEE/MG promoveu capacitações para os servidores das 47 SREs de Minas Gerais. Os servidores capacitados integram a equipe do SEDINE e do NTE das respectivas superintendências e trabalham diretamente com os programas. A partir da capacitação, as SREs ficaram incumbidas de orientar os servidores das escolas da jurisdição, que trabalham com o SIMADE, por meio de reuniões em polos ou individualmente.

4 O Cadastro de estabelecimentos de ensino da SEE/MG está disponível no link <<http://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>> e no link <<http://crv.educacao.mg.gov.br/atlas/>>.

5 O número de alunos migrados ao Censo Escolar Nacional da Educação Básica pode ser consultado no site <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>.

As SREs foram incumbidas, como mencionado anteriormente, de orientar os servidores das escolas sob sua jurisdição sobre o SIMADE. Normalmente, essa orientação é feita pelo setor ou equipe do SEDINE de cada SRE. Este setor monitora e coordena as ações do SIMADE nas escolas sob sua jurisdição, estando também subordinado, na SEE/MG, às diretorias ligadas às Superintendências de Informações Educacionais (SIE), em especial à Diretoria de Informações Educacionais (DINE) e à Superintendência de Tecnologias Educacionais (STE).

A DINE, subordinada à Superintendência de Informações Educacionais (SIE), tem por finalidade promover a administração e a disseminação de dados e informações destinados a subsidiar ações educacionais nos níveis estadual e nacional, conforme prevê o art. 30 do Decreto estadual nº. 45.849/11, competindo-lhe:

- I – realizar o censo escolar, a produção e a análise estatística de dados e informações educacionais;
- II – gerenciar a produção e a disseminação das informações educacionais do SIMADE;
- III – divulgar os dados e informações estatístico-educacionais;
- IV – gerenciar a demanda de informações estatístico-educacionais junto às unidades administrativas da Secretaria, promovendo a atualização constante e sistemática da base de dados; e
- V – promover e manter articulações constantes com organizações estaduais e nacionais, públicas ou privadas, que administram dados estatísticos sociais e educacionais, tendo em vista a integração e cooperação mútuas (MINAS GERAIS, 2011).

Neste contexto, a produção, atualização, análise estatística, gerência e disseminação dos dados e informações educacionais e a articulação com outras secretarias e organizações, tanto estaduais quanto nacionais, como o Inep, permitem que os dados sejam fontes de diversas pesquisas e referência, para promoção de políticas públicas educacionais e sociais.

Portanto, os dados e informações do SIMADE e do Educacenso são de responsabilidade da DINE, na SEE/MG, a qual o setor SEDINE de cada SRE está subordinado.

A Equipe SEDINE das SREs recebe as orientações da DINE e repassa às escolas, tendo como atribuições: coordenar todo o processo de capacitação e monitoramento da

ação de inserção e atualização, no sistema *online*, dos dados relacionados à abertura do ano letivo, criação de pacotes, cadastro, matrícula, atualização e enturmação de alunos, criação de turmas e associação de docentes de cada escola por nível e etapa de ensino, lançamento de notas e frequência dos alunos por bimestre, inserção de turmas de projetos como o Programa de Educação em Tempo Integral⁶ (PROETI), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego⁷ (PRONATEC), correção de fluxo, dentre outros, além de elaboração de relatórios e consolidados referentes a todo o processo.

O tratamento das informações em relatórios e consolidados amplia a oferta de informação para os gestores, sejam das escolas, das SREs, da SEE/MG ou do público externo. Como lembra Hessel, “os dados, quando organizados e tratados matematicamente transformam-se em informações úteis, que subsidiam a tomada de decisão” (2004, p. 06) em âmbito local, regional e estadual, favorecendo assim a elaboração e implementação de diversas políticas públicas educacionais, como o Programa de Educação em Tempo Integral (PROETI) e o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP)⁸ do governo de Minas.

Para que a Equipe SEDINE possa dar esse tratamento às informações, o SIMADE deve ser alimentado e atualizado pelos usuários de cada escola da jurisdição. Para a implantação e gestão do SIMADE nas unidades estaduais de ensino foi desenvolvido um portal na Internet, que centraliza as informações necessárias para a gestão das escolas: <http://www.SIMADE.CAEduff.net/portal-SIMADE/home.jsf>. Um link de acesso também foi disponibilizado no site da Secretaria Estadual de Educação (SEE), <http://portal.educacao.mg.gov.br/>, item “Acesso aos Sistemas”, subitem “Educação Básica”, *link* SIMADE.

O diretor escolar, ou funcionário designado acessa o *site* do programa SIMADE com seu código de usuário (*login*), normalmente o número da matrícula funcional do servidor e uma senha pessoal. Responsabiliza-se por sua gestão local, inserção e

6 Projeto da Rede Estadual de Ensino de MG, que tem por objetivo ampliar as experiências educacionais dos alunos, por meio da expansão do período de permanência diária nas atividades promovidas pela escola no contra turno, como reforço escolar, atividades desportivas, culturais e de lazer.

7 O Pronatec é um programa do Governo Federal, criado em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos gratuitos de educação profissional e tecnológica nas redes **públicas federais, estaduais e municipais de ensino**. Maiores informações disponíveis em: <<http://pronatec.mec.gov.br/index.php>>.

8 Programa que visa melhorar a eficiência do Ensino Fundamental, através de intervenções pedagógicas que propiciem a elevação dos índices de desempenho dos alunos da rede estadual de ensino. Mais informações no site: <<http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/action/2827-programa-de-intervencao-pedagogica-pip-ii>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

atualização de dados de alunos, como cadastro, matrícula, enturmação, lançamento de notas e frequência, matriz curricular, histórico, emissão de boletins, associação de docentes por disciplina e dados de infraestrutura da escola no ambiente *on line*, além do encerramento do período letivo e solicitação de migração das informações para o sistema Educacenso, do Ministério da Educação.

As funcionalidades do SIMADE estão distribuídas em onze seções. No primeiro acesso ao sistema, o diretor da escola, ou um servidor por ele indicado acessa o site do SIMADE Web e fornece alguns dados, como *e.mail* pessoal, número da matrícula funcional e nome completo. Com isso, a escola recebe via e-mail seu login e senha. As onze seções ou funcionalidades, dispostas no leque de atividades do SIMADE, são: aluno, avaliação, encerramento, histórico, escola, programas pedagógicos, projetos/Atendimento Educacional Especializado - AEE⁹, servidor, utilitários, censo e ajuda.

O primeiro item ou seção é “Aluno”. Dentro desse campo, há as seguintes funções: Cadastro, Matrícula, Matrícula – Corrigir Motivo de Encerramento, Enturmação, Enturmação - Agrupamento, Verificar Pendências - Aluno, Verificar Pendências - Geral. Nessa seção, são feitas todas as ações relacionadas ao aluno, como por exemplo, o cadastro deste no sistema, sua matrícula e enturmação, além da geração e impressão de relatórios. O segundo item do menu principal é Avaliação. Nele são controlados os pareceres descritivos, as frequências, as avaliações e suas pendências.

O item seguinte é Histórico. O SIMADE gera seus próprios históricos, isto é, após o encerramento do período letivo, os resultados dos lançamentos de avaliação e frequência alimentarão, automaticamente, os históricos dos alunos. Nele também são cadastrados os históricos dos alunos, que chegam transferidos de outra escola ou de outra rede de ensino, por exemplo.

Prosseguindo, há o item Escola, contendo os submenus: Cadastro, Períodos Letivos, Habilidades e Competências, Horários, Espaços, Quadro de Horários, Ações Pedagógicas, Associar Pacote a Etapa, Calendário Escolar, PROEB e PROALFA¹⁰, Solicitações Diretor, Oferta de Áreas de Empregabilidade e Solicitação

9 Um serviço de educação especial desenvolvido na rede regular de ensino, que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

10 Ambos são avaliações externas do sistema estadual de ensino de Minas, composto pelo Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB. Maiores informações em <<http://www.SIMAVE.CAEdufjf.net>>.

de Retificação de Área de Empregabilidade. Nesse menu, é possível gerenciar as informações referentes à instituição, definir os horários da escola e seus espaços físicos, como também os períodos letivos anuais, semestrais ou modulares, emitir relatório ou comprovante de turmas, que farão as avaliações externas do PROEB e do PROALFA e informar as Áreas de Empregabilidade do programa “Reinventando o Ensino Médio”¹¹.

Em Programas Pedagógicos, há Cadastro de Programas, Cadastro de Turmas, Cadastro Agrupamento de Turmas, Enturmação Online, Matriz Curricular e Pendências de Trabalho.

O item Projetos/AEE contém as opções de Solicitação de AEE, Consulta de Solicitações de Aprofundamento de Estudos¹², Cadastro de Turmas e Enturmação. Todas referentes, exclusivamente, a atividades ou projetos oferecidos pela escola aos alunos, fora do horário das aulas, no contraturno de escolarização.

No item Servidor, é possível pesquisar, atualizar e associar professores com suas respectivas disciplinas e para quais turmas eles lecionam. Já o item Utilitários é uma função diferenciada, possuindo um aspecto mais estratégico em relação ao sistema, pois é onde se faz a Gerência de Usuários, aplicam-se conceitos, emitem-se relatórios pormenorizados: de alunos, notas, boletins, ficha individual, declarações de transferência, de escolaridade e de conclusão, turmas, docentes, AEE, enturmação *online*, EJA, dentre outros. Neste item, também é possível fazer a consulta de alunos transferidos para a escola e que se transferiram da mesma.

A seção Censo permite verificar as pendências impeditivas na migração para o Educacenso, resolver as pendências, atualizá-las e solicitar migração, tanto da primeira etapa do censo, que é referente à última quarta-feira do mês de maio quanto da segunda, que se refere à situação do aluno no final do ano letivo. O item Ajuda, como o próprio nome indica, refere-se à possibilidade de sanar dúvidas por meio de um tutorial *online*.

11 O Reinventando o Ensino Médio é um projeto da SEE/MG, idealizado em 2011, com o intuito de repensar o currículo do Ensino Médio, nas escolas estaduais mineiras. Além de aumentar a carga horária ao longo dessa fase de ensino, o projeto propõe um currículo mais integrado com o mercado de trabalho. Maiores informações disponíveis em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/action/2825-novo-ensino-medio-reinventando-o-ensino-medio>>. Acesso em: 19 set. 2013.

12 Segundo o Portal da SEE/MG, “o Projeto Aprofundamento de Estudos tem como objetivo viabilizar, em todas as escolas estaduais de Ensino Médio, possibilidades de estudos adicionais, no contraturno, [...]”. É uma forma de reforço escolar e preparação para processos seletivos diversos, como o ENEM e vestibulares. Disponível em: <http://200.198.28.154/sistema44/PROJETOS/TRANSFER/SEMP/14022011/MATRIZ_DE_REFERENCIA.pdf>. Acesso em: 19 set. 2013.

Por fim, o item Encerramento, que permite encerrar as matrículas do ensino regular e de progressão parcial dos alunos; corrigir encerramento; solicitar correção e disponibilizar também relatório das turmas encerradas.

Essa organização auxilia sobremaneira o trabalho de gestão da escola, da SEE/MG e seus órgãos, que têm acesso, em tempo real, às informações das unidades de ensino, além de tornar a rotina administrativa e pedagógica mais eficiente, na medida em que propicia maior rapidez de processamento, padronização, controle de qualidade e segurança no armazenamento e difusão de informações.

Segundo informações da Diretoria Educacional (DIRE), o SIMADE foi implantando em todas as escolas da SRE Cel. Fabriciano, em 2008, quando os primeiros usuários, três de cada escola, receberam capacitação diretamente pelo CAEd. Os gestores escolares inseriram as informações requeridas para habilitar o sistema e utilizaram-no efetivamente, no ano letivo de 2009.

A SRE teve pouca participação nesse primeiro momento da implantação, participando mais como mediadora na relação entre as escolas e o Suporte do CAEd, para sanar eventuais dúvidas que surgiam. Segundo a DIRE, não ocorreu uma capacitação dos servidores da SRE de forma estruturada e sistematizada. Os servidores estiveram presentes no órgão central da SEE/MG uma única vez para conhecimento das funcionalidades do sistema.

No contexto geral de Minas Gerais, a SRE Coronel Fabriciano não se distanciou das demais SREs na implantação ou utilização do SIMADE. As duas escolas selecionadas para fazerem parte deste caso de gestão pertencem à SRE Coronel Fabriciano, criada em 1982, sendo subordinada à SEE/MG. Com sede em Coronel Fabriciano, se compõe de onze municípios: Antônio Dias, Braúnas, Belo Oriente, Ipatinga, Jaguaráçú, Joanésia, Mesquita, Marliéria, Santana do Paraíso, Timóteo e Coronel Fabriciano. Sob sua jurisdição, estão 74 escolas estaduais, 1 federal, 136 municipais e 175 particulares, distribuídas pelos 11 municípios que a compõem.

Atualmente três servidores do setor SEDINE gerenciam o SIMADE na SRE, no âmbito regional. Os três servidores fazem o monitoramento e oferecem capacitação aos usuários das escolas estaduais da jurisdição, além de consolidarem os dados do SIMADE de 73 escolas em relatórios e gráficos, para atender a demanda interna e do público em geral. O setor SEDINE pertence à Diretoria Educacional (DIRE).

A DIRE é composta pelos seguintes setores: Divisão de Atendimento Escolar (DIVAE); Serviço de Documentação e Informações Educacionais (SEDINE); Divisão da Equipe Pedagógica (DIVEP) e Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE).

Em reuniões da DIRE com a equipe SEDINE e os gestores escolares, no período de adaptação ao SIMADE, constatou-se que os usuários tiveram muita dificuldade com o novo sistema, argumentando que os problemas que estavam vivenciando não foram previstos no treinamento a que foram submetidos. A maioria dos problemas relatados dizia respeito à lentidão no processamento das informações no sistema *on line* e demora no atendimento às reclamações pelo Suporte do CAEd.

A DIRE recebe diversas solicitações de levantamentos de dados educacionais da jurisdição advindas do público externo, estudantes, universidades, órgãos públicos, rádios e jornais locais, e do público interno, ou seja, outros setores da SRE, como Inspeção e Gabinete, e as repassa ao setor SEDINE para atendimento. O SEDINE, por sua vez, emite os relatórios do SIMADE e faz os consolidados que atendam a cada demanda.

Os dados emitidos pelo SIMADE também subsidiam a elaboração do Plano de Atendimento Escolar, um documento construído pela DIRE, juntamente com os gestores escolares, resultante da análise pormenorizada do fluxo de alunos por turma, de cada série, por turno e nível de ensino, para previsão de turmas para o ano seguinte.

A DIRE também faz a interlocução com as escolas para viabilizar que o SEDINE ministre as capacitações sobre o SIMADE e faça as visitas de monitoramento sempre que necessário. Portanto, a DIRE, o SEDINE e as escolas utilizam-se do SIMADE de maneiras distintas, mas com os mesmos objetivos de racionalizar, padronizar, qualificar e otimizar a gestão. Para compreender como se dá essa implementação no âmbito escolar, foram selecionadas duas escolas, a fim de se realizar um estudo comparativo.

A escolha das escolas, para compor o caso de gestão, se deu por meio da análise do relatório de desempenho emitido pelo sistema SIMADE, ao acessar com o perfil de usuário SRE, que permitiu selecionar escolas de perfis semelhantes e com desempenhos diferentes; sendo uma entusiasta, que utiliza com êxito as ferramentas que o sistema SIMADE oferece e outra com gestão refratária à sua consecução, ou seja, que resiste em explorar suas potencialidades.

Segundo a Resolução SEE/MG n.º 1180/2008, todas as escolas estaduais mineiras são obrigadas a utilizar o SIMADE como sistema de gestão escolar. Portanto, a adesão não é opcional. A escolha do termo entusiasta, além de aludir ao êxito na utilização das funcionalidades do sistema, demonstra que os usuários da escola presumivelmente acreditam no potencial do SIMADE em auxiliar na gestão.

A escola A oferece os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, na modalidade Regular e o Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo, conforme informações inseridas no SIMADE, um total de 680 alunos, de perfil socioeconômico médio, distribuídos em 23 turmas, dos quais 509 cursam o Ensino Fundamental regular e 171 o Ensino Médio na modalidade EJA. O quadro de funcionários da escola conta com um total de 74 servidores, dos quais 35 são professores.

Com relação à estrutura física, a escola é ampla e conta com 10 salas de aula, sala da diretoria, secretaria, sala de professores, quadra de esportes, cozinha, biblioteca, banheiro adequado a alunos com deficiência ou com mobilidade reduzida e laboratório de informática com 6 computadores para uso dos alunos e educadores. A equipe gestora dispõe ainda de 10 computadores para uso administrativo.

Nas atividades relacionadas à inserção de dados no SIMADE, a escola A se destaca pelo cumprimento dos prazos e pela utilização dos recursos que o sistema oferece em seu cotidiano, como fichas Individuais dos alunos, boletins, crachás, declarações de transferência, emissão de histórico e diploma, dentre outros recursos.

Uma das formas de mensurar o desempenho das escolas em relação ao SIMADE é acessando as respectivas escolas no site do programa¹³, onde é possível verificar as ações efetuadas pelos usuários em determinado período de tempo.

Ao utilizar a função “Consulta Auditoria”, para a escola A, constata-se que a mesma utiliza uma grande variedade de recursos do sistema, como atualizar histórico, atualizar cadastro de aluno, de docente, emissão de boletins, declarações, dentre outras funcionalidades. Dentre os elementos que corroboram para evidenciar que a escola A utiliza muitas ferramentas do sistema SIMADE em seu cotidiano, expõe-se a utilização de algumas funcionalidades, como a geração de crachás de identificação para os alunos, emissão de histórico, diploma, boletins e declarações.

13 SIMADE WEB. Disponível em: <<https://SIMADE.CAEduff.net>>. Acesso em: 20 set. 2013.

A escola A atualizou todos os “Dados Estendidos”¹⁴ do cadastro dos alunos no SIMADE, acrescentando a fotografia deles. Com os dados atualizados, a escola utilizou-se do recurso “Emitir crachá de aluno”, disponível no menu Utilitários, no submenu Relatórios, no site do SIMADE.

De forma diferente, a escola B tem um desempenho aquém do esperado em relação à utilização das funcionalidades do SIMADE, limitando-se a fazer as operações estritamente obrigatórias e quase sempre descumprindo os prazos estipulados pela SRE.

A escola B oferece os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio na modalidade Regular e EJA. Atende, em três turnos, conforme informações inseridas no SIMADE, um total de 647 alunos, dos quais 117 cursam o Ensino Fundamental, 321 o Ensino Médio Regular e 209 cursam o Ensino Médio na modalidade EJA. O quadro de funcionários da escola conta com um total de 73 servidores, dos quais 30 são professores.

Com relação à estrutura física, a escola B também é ampla e conta com 11 salas de aula, sala da diretoria, secretaria, sala de professores, quadra de esportes, cozinha, biblioteca, banheiro adequado a alunos com deficiência ou com mobilidade reduzida e laboratório de informática com 22 computadores, para uso dos alunos e educadores. A equipe gestora dispõe ainda de 14 computadores para uso administrativo.

A referida escola possui 21 turmas, distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno, compostas por alunos na faixa de idade de 11 a 19 anos no Ensino Regular e acima de 20 na EJA. Esse público atendido é de nível socioeconômico médio.

O descumprimento dos prazos prejudica tanto aos alunos, que oficialmente não terão suas matrículas renovadas enquanto a escola não encerrar a etapa anterior no SIMADE, quanto para os gestores, que terão uma nota negativa na Avaliação de Desempenho Individual¹⁵. Portanto, a inserção e atualização dos dados no SIMADE influenciam na vida dos alunos e servidores, consolidando-se como um sistema integrado de gestão.

Dessa forma, percebe-se que a escola A utiliza satisfatoriamente o sistema SIMADE, tendo as mesmas condições que a escola B: mesmo perfil socioeconômico

14 Dados pormenorizados do cadastro dos alunos.

15 Segundo o Portal da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais (SEPLAG), a Avaliação de Desempenho Individual é aplicada “aos servidores estáveis ocupantes de cargo de provimento efetivo, os detentores de função pública e os detentores exclusivamente de cargo de provimento em comissão”. Disponível em: <<http://www.planejamento.mg.gov.br/gestao-governamental/gestao-de-pessoas/politica-de-gestao-do-desempenho/avaliacao-de-desempenho-individual-adi>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

de alunos, quantidades aproximadas de funcionários e de computadores para uso administrativo e ambas possuem disponibilidade de internet banda larga, requisito para acesso e manuseio do sistema.

A escola B possui um desempenho inferior em relação ao uso do SIMADE. Tem acesso às mesmas funcionalidades que a escola A no SIMADE e, no entanto, cumpre apenas as tarefas que são requisitos para migração para o Educacenso, como enturmação de alunos, docentes e lançamento de notas e frequência, conforme constatado ao pesquisar as atividades desenvolvidas pela escola na função “Consulta Auditoria” no site do programa.

Diante desse contexto, surgem perguntas que norteiam a análise desse caso de gestão e o definem: Por que a escola B não confere validade ao sistema e à escola A sim? As informações tratadas pelo sistema são informações relevantes para aquele contexto de gestão? Em suma, por que as escolas em estudo apresentam discrepância na utilização do SIMADE, considerando-se, presumivelmente, que ambas receberam a mesma capacitação e possuem o mesmo monitoramento por parte da SRE? A análise de como o SIMADE é avaliado pelas escolas pesquisadas pretende ser a chave para os problemas enfrentados pelos atores da pesquisa, gestores e usuários dessas duas escolas, em relação ao uso do SIMADE como ferramenta de gestão escolar.

REFERÊNCIAS

PORTAL INEP. **Censo Escolar**. Maio 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oVOH/content/id/71675>. Acesso em: 19 set. 2013.

QEDU: Aprendizado em Foco. **Plataforma de informações educacionais**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 20 set. 2013.

RICCI, Rudá. Educação Mineira em Tempos Difíceis. **Revista Espaço Acadêmico**. jan./ 2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/044/44ricci.htm#_ftn3>. Acesso em: 18 set. 2013.

MINAS GERAIS. ALMG. Assembléia Legislativa. **Decreto nº 45849, de 27 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=DEC&num=45849&comp=&ano=2011&texto=original>>. Acesso em: 28 set. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **A Educação Pública em Minas Gerais. O desafio da qualidade. 2003-2006**. Abril 2003.

_____. _____. **Critérios para composição de turmas e definição do número de cargos nas escolas estaduais**. Anexo II da Resolução nº. 2.253, de 9 de Janeiro de 2013. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/abcgvmg/resoluo-see-n-2253>>. Acesso em: 29 set. 2013.

_____. _____. **Regimento Interno da SRE Coronel Fabriciano**. Coronel Fabriciano, jun. 2011.

_____. _____. **Regimento Interno da escola A**. Coronel Fabriciano, jan. 2013.

_____. _____. **Regimento Interno da escola B**. Coronel Fabriciano, jan. 2013.

_____. _____. **Relatório Circunstanciado Projeto Escolas em Rede**. Jun. 2010.

(1) Disponível em: <http://terra.sistti.com.br/projetos/Arquivos/Biblioteca/Relat%C3%B3rio%20Circunstanciado%20Escolas%20em%20Rede_escolas_em_rede_Assessoria_final_alterado.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

..... **Resolução nº 1180, de 28 de Agosto de 2008.** Estabelece as diretrizes e dá orientações para implantação, manutenção e atualização de dados no Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE. Belo Horizonte, 28 Ago. 2008. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7BB527D569-DBD1-4A6D-A43D-69789D0429EB%7D_resolu%C3%A7%C3%A3o%201180.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

..... **Revista do SIMADE 071017. indd.** Elab. pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED: Juiz de Fora. 18 de Out. 2007.

O Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) e a formação continuada dos docentes dos anos iniciais em uma escola da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora

Márcia Brilhante Branco*

Michelle Gonçalves Rodrigues**

Eliane Medeiros Borges***

O Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) é um programa estadual, que visa a promover ações pedagógicas para o favorecimento da melhoria do desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a consolidação de habilidades de alfabetização fundamentais, que facilitem a continuidade bem sucedida dos discentes em suas trajetórias escolares. Como uma estratégia elaborada pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, o PIP/ATC prevê, dentre suas várias ações, encontros e reuniões para a formação continuada dos profissionais envolvidos com a educação pública no estado.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; analista educacional da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais.

** Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); professora e coordenadora do Curso de Ciências Sociais da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Com o nosso olhar voltado para o PIP/ATC, apresentamos, neste artigo, alguns aspectos de uma pesquisa de mestrado, em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF. O objetivo maior da pesquisa é analisar se o PIP/ATC foi um programa que promoveu a formação continuada dos docentes de 3º ano do Ensino Fundamental, a partir da perspectiva de uma escola da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/JF), localizada na zona norte do mesmo município. Embora nos detenhamos na análise da escola neste texto, é importante explicitar que a escolha dessa unidade escolar ocorreu devido aos excelentes resultados alcançados nas avaliações externas e internas, o que pode nos sugerir uma eficácia no processo de ensino e aprendizagem empreendido por seus profissionais.

Dessa maneira, este artigo, como parte de uma pesquisa em andamento, pretende demonstrar como foram realizados os encontros de formação continuada na Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora. Para nossa empreitada, concentramos nossa investigação nas ações de estudo e orientação voltadas para os professores de 3º ano do Ensino Fundamental, entre os anos de 2007 a 2012.

Este enfoque temporal permite uma maior especificação no âmbito da pesquisa, concedendo, também, maior qualidade nos instrumentos investigativos que serão utilizados na mesma, uma vez que as capacitações proporcionadas pela SEE/MG foram focadas nos professores, que atuam nas turmas de 3º ano da etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal período encerra o Ciclo da Alfabetização e, por isso, é avaliado anualmente pelas avaliações externas. Assim, os dados trabalhados na pesquisa de mestrado se referem às capacitações e às médias aferidas nas avaliações externas, entre os anos de 2007 a 2012.

Como recurso metodológico, utilizamos a análise documental sobre o PIP/ATC, nos preocupando com as regulamentações sobre sua implementação e funcionamento, além de seus objetivos e o histórico do programa.

Para que possamos identificar a relação entre o nível de qualificação do professor e a prática escolar bem sucedida, tendo como consequência uma educação de qualidade, devemos considerar a reivindicação sobre a aquisição de diversas capacidades e habilidades pelos alunos, enquanto sujeitos em formação. Uma vez que percebemos as demandas atuais de aprendizagem, observamos, também, a necessidade constante de aprimoramento e atualização dos professores na

perspectiva de que esses profissionais são os mediadores e incentivadores para a aquisição de novos conhecimentos pelos alunos. Dessa maneira, ao refletirem sobre suas práticas, os professores podem planejar as ações educativas com mais eficácia, desenvolvendo as capacidades pedagógicas fundamentais para seus alunos.

Por meio das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), podemos perceber a orientação quanto à formação docente e à necessidade de formação continuada, conforme citação a seguir:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades [...].

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...];

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim [...];

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...] (BRASIL, 1996).

A formação continuada é definida pelos princípios da LDB, cuja operacionalização é dada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e, em nível superior, por meio do curso de licenciatura, de graduação plena. Tal formação expressa a preocupação com o preparo do docente para o ensino focado na aprendizagem do aluno; na recepção e no trato da diversidade; na vivência de atividades de aprimoramento cultural; na utilização de práticas de pesquisa; na criação e implementação de projetos de desenvolvimento dos diversos conteúdos curriculares; no uso de estratégias diferenciadas de ensino e recursos inovadores, que facilitem a aprendizagem e dê significado a ela e, por fim, no estímulo à formação de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

A partir do exposto, percebemos a importância do investimento na formação continuada dos docentes, visando à melhoria da prática pedagógica, o que acarreta a melhoria da aprendizagem dos alunos. Essa estratégia é uma oportunidade de aprofundar conhecimentos e revisar práticas mediante um processo contínuo de ação-reflexão-ação que, por isso, interfere no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Gatti (2008), a denominação “educação continuada” no Brasil é um termo abrangente que engloba cursos com características distintas entre si. A autora aponta que, sob a denominação de “educação continuada”, existem cursos de extensão a cursos profissionalizantes, para a etapa do Ensino Médio e do Ensino Superior, oferecido por diferentes níveis governamentais e também pelo setor privado. O trecho, que reproduzimos a seguir, contextualiza o impacto que a formação continuada tem provocado nas últimas décadas:

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (GATTI, 2008, p. 58).

A reflexão expressa por Gatti (2008) mostra a significativa quantidade de oportunidades oferecidas, demonstrando que a constante atualização se tornou prática necessária na sociedade atual. Ainda, de acordo com a autora, o Ministério da Educação (MEC) sinaliza a importância da formação continuada, como na Portaria nº 81, de 08 de dezembro de 2006, que “regulamenta as disposições gerais do Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do Proformação” (GATTI, 2008, p. 67).

Para Bernado (2004), é entendimento comum na bibliografia educacional que a formação profissional inicial, mesmo a graduação em nível superior, necessita ser complementada por cursos de atualização e aprimoramento ao longo da trajetória profissional, ou seja, pela formação continuada. Essa importância se dá tanto pela demanda de conhecimento e aprofundamento de conteúdos, mas também de troca de experiência entre os docentes. No que diz respeito às unidades escolares,

Bernado expressa que a escola é um espaço para a formação continuada e que, também, cabe a ela enquanto instituição, favorecer a melhor instrumentalização de seus profissionais por meio de oficinas, palestras, conferências e cursos.

Assim, inspirando-nos nas afirmações dos autores citados e nos ditames normativos da LDB, propomos uma análise inicial sobre a implementação do PIP/ATC, por parte da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. Nosso objetivo se refere em desvendarmos se o programa favoreceu os professores em seus processos de reflexão, oferecendo espaços e tempos de socialização, para a troca de experiências profissionais e para a ponderação sobre as demandas cotidianas encontradas na unidade escolar foco desta pesquisa.

No ano de 2006, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais deu início ao Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), com o intuito de mensurar a qualidade da educação mineira, por meio da apuração sobre o grau de leitura das crianças do ciclo inicial de alfabetização¹. Nesta avaliação, 51% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental ficaram abaixo do nível recomendável de leitura e escrita. Após esse resultado, ao final do ano de 2006, são implementadas ações de intervenção pedagógica, visando a suprir as necessidades de alfabetização daqueles alunos, permitindo que eles prosseguissem para o Ciclo Complementar de posse dos pré-requisitos recomendados.

Em 2007, face ao baixo desempenho de leitura e escrita mensurado pelo PROALFA no ano anterior, a SEE/MG compõe uma equipe de analistas educacionais para assessorar a intervenção pedagógica nas Superintendências Regionais de Ensino (SREs), localizadas no norte do estado de Minas Gerais que, na ocasião, possuíam os resultados mais preocupantes no PROALFA. No ano de 2008, tal intervenção pedagógica é denominada e oficializada como “Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo”. O PIP/ATC foi, então, considerado pela SEE/MG como uma das etapas de um processo mais amplo, envolvendo diversas iniciativas da Secretaria do Estado, que tinham como objetivo precípuo a efetivação da meta: “toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade”. Para a execução de sua

1 O PROALFA é aplicado em todas as turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, nas escolas públicas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Também é aplicada de forma amostral nas turmas de 2º e 4º anos do Ensino Fundamental e, ainda para os alunos que ficaram no baixo desempenho no ano anterior, 4º ano BD – Baixo Desempenho. Tem caráter diagnóstico e identifica os níveis de desempenho dos alunos em processo de alfabetização, ou seja, se consolidaram habilidades relativas ao processo de aquisição da escrita e ao uso social da língua. Para maiores informações acessar: <<http://www.SIMAVE.CAEdufjf.net/PROALFA/>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

intenção, desde o período de efetivação do programa, uma das ferramentas do PIP/ATC baseia-se na parceria entre a própria Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, as Superintendências Regionais de Ensino e as escolas estaduais espalhadas por todo o estado (MINAS GERAIS, 2011a).

Como o objetivo do programa estadual é a promoção de ações pedagógicas, que favoreçam a melhoria do desempenho dos alunos, o PIP/ATC está relacionado aos cinco pilares da educação mineira. Esses pilares foram assim divulgados: “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade; Todos os alunos aprendendo juntos; Nenhum aluno a menos; Toda a escola tem que fazer a diferença; Toda Comunidade participando” (MINAS GERAIS, 2010, p. 4). Entretanto, segundo a Secretaria de Educação do Estado, o programa está mais especificamente ligado ao pilar que preconiza que toda criança deve ler e escrever até os oito anos de idade, conforme descrito no Relatório Síntese do Programa 2006 a 2010, PIP/ATC (MINAS GERAIS, 2011a).

De acordo com a Revista Pedagógica do Sistema Mineiro de Avaliação Educacional - SIMAVE, PROALFA/ 2011 (MINAS GERAIS, 2011b), por intermédio dos resultados das avaliações externas classificados em uma escala de proficiência, é possível entender em que faixa de desempenho os alunos se encontram². Essas faixas são: baixo, intermediário e recomendável. Os níveis baixo e intermediário significam que os alunos não consolidaram as capacidades e habilidades previstas para o seu ano de escolaridade, demonstrando dificuldades na aprendizagem, que a escola buscará suprir por meio da elaboração de um Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) (MINAS GERAIS, 2011b).

Além do PIP/ATC, a rede estadual de Minas Gerais também apresenta o PIP como um plano de ação para superar os principais desafios pedagógicos encontrados, a nível local, por cada unidade escolar. O PIP é elaborado anualmente por cada escola com base nos resultados obtidos nas avaliações externas e internas, e seu objetivo é a proposição de ações para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos, ações estas desenvolvidas em contextos intra ou extraclasse. Assim, o PIP se configura como um documento construído pelas escolas, sendo um desdobramento do programa PIP/

2 “[...] A escala de proficiência do PROALFA apresenta, em uma única métrica que vai de 0 a 1000, os resultados dos desempenhos dos alunos no segundo, terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental. Essa escala [...] possibilita visualizar o desempenho dos alunos, a partir das competências avaliadas, que podem ser observadas nas linhas da escala” (MINAS GERAIS, 2011b, p. 18).

ATC, uma política da SEE/MG relacionada aos resultados das avaliações externas dos anos anteriores, aos desafios pedagógicos e às estratégias que a equipe pedagógica, equipe gestora e comunidade irão adotar visando à superação e à consequente aprendizagem dos alunos (MINAS GERAIS, 2009; 2010).

O PIP das escolas é elaborado no dia “D” conhecido pelo dia em que “Toda a escola tem que fazer a diferença”. Essa data é definida, anualmente, pela SEE/MG para todo o estado. Nesse momento, os profissionais da escola reúnem-se para pensar e discutir os principais entraves pedagógicos e as dificuldades relacionadas à aprendizagem de seus alunos, buscando soluções por meio da reflexão coletiva e da troca de saberes e experiências. Após esta construção, no sábado seguinte ao dia “D”, ocorre o dia “Toda Comunidade participando”. Neste momento, o PIP da escola, já elaborado, é apresentado para os pais, para os responsáveis e para os alunos, visando que todos tenham participação nas estratégias propostas pelos agentes pedagógicos, o que garante a legitimidade no desenvolvimento das ações (MINAS GERAIS, 2009; 2010).

Sobre a instrumentalização dos profissionais da educação no estado, os encontros do PIP/ATC promovidos pela SEE/MG tiveram diversas temáticas pedagógicas, como: Ampliando e consolidando o Programa de Intervenção Pedagógica; O Ciclo Complementar no contexto do Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização no Tempo Certo: Consolidando a alfabetização e Ampliando o letramento; Retomando o desafio e os pilares da educação; Conhecendo a versão preliminar do Guia do Alfabetizador; A organização e o papel das Equipes Central, Regional e Supervisores Pedagógicos do PIP – Alfabetização no Tempo Certo; entre diversos outros temas, conforme pesquisado nas pautas de reunião encontradas nos arquivos da SRE/JF. É importante esclarecer que estes encontros não ocorreram de forma sistemática, ou seja, com uma periodicidade pré-estabelecida.

Tais momentos tinham a intenção de envolver todos os níveis do sistema educacional mineiro na visão e nas metas formuladas pela SEE/MG. Para tanto, o órgão realizou capacitações dos agentes educacionais da seguinte forma:

Equipes Central e Regional focaram em disseminar as boas práticas através da capacitação maciça de Analistas, Inspetores, Diretores de Escola, Especialistas e Professores, envolvendo mais de 15.000 agentes de anos iniciais do Ensino Fundamental. Priorização contínua de onde atuar, focando esforços nas escolas e regionais com maiores desafios. Desenvolvimento de estruturas

para repasse das capacitações do Órgão Central da SEE até as escolas. As capacitações contaram com materiais de apoio “prontos para uso” com o objetivo de garantir a uniformidade e a qualidade das informações repassadas, como por exemplo: vídeos, estrutura de agenda para futuros encontros, apresentações, atividades práticas, oficinas e outras. **Ao todo, entre 2008 e 2010, 18 eventos de capacitação, tocaram direta e indiretamente mais de 15 mil profissionais [...]** (MINAS GERAIS, 2011a, p. 7, grifo nosso).

Somando dois (02) encontros em 2007 e três encontros em 2011, conforme arquivos da SRE/JF, aos dezoito eventos supracitados, temos o total de vinte e três encontros de capacitação do PIP/ATC, que aconteceram no município de Belo Horizonte, com representantes das Superintendências Regionais de Ensino (SREs). Após a participação, os representantes das SRE tinham como primeira tarefa repassar as orientações e estudos recebidos para os demais analistas da SRE, para os diretores, docentes e especialistas em educação básica (supervisoras e orientadoras pedagógicas) de cada jurisdição.

Pela análise documental, percebemos que a política de formação continuada da SEE/MG, através do PIP/ATC, aconteceu de forma fragmentada e dispersa e os eventos de capacitação ocorreram por representatividade. Portanto, a metodologia adotada pela SEE/MG reforça o nosso questionamento se o Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) promoveu a formação continuada dos docentes de 3º ano do Ensino Fundamental.

As capacitações do PIP/ATC foram concentradas nos 3º e 5º anos de escolaridade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fato que podemos relacionar com a realização das avaliações externas realizadas pela SEE/MG, respectivamente Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB)³, conforme informações disponibilizadas no site do SIMAVE/CAEd. Aqui ressaltamos que o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (SIMAVE) é composto pelo PROALFA e pelo PROEB, ambos, programas censitários e promovidos pela SEE/MG.

Faz-se necessário acrescentar que as formas de estudo e as oficinas propostas nos encontros do PIP/ATC, promovidos pela SEE/MG, já vinham formuladas, ou

3 O PROEB testa anualmente os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Para maiores informações, acessar: <<http://www.mg.gov.br/governomg/portal/c/governomg/governo/acoes-do-governo/5807-educacao/61465-SIMAVE-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica/5795/5040>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

seja, as estruturas das capacitações não foram elaboradas com a participação dos profissionais analistas educacionais das quarenta e sete Superintendências Regionais de Ensino, embora esses profissionais possuíssem conhecimentos sobre alguns pontos estabelecidos, pelo órgão estadual em questão, por já terem exercido a responsabilidade de multiplicação nos encontros de formação continuada desenvolvidos com outros agentes pedagógicos da rede de educação do estado (MINAS GERAIS, 2011a).

Na Superintendência Regional de Juiz de Fora, as multiplicações dos encontros para a formação continuada dos profissionais apresentam diversos formatos. Na primeira multiplicação que identificamos, observamos que participaram as escolas estaduais da sede, as escolas estaduais dos municípios sob a jurisdição da SRE/JF, assim como suas Secretarias Municipais de Educação (SME). Ao todo a multiplicação envolveu quarenta especialistas e quarenta e quatro diretores de escolas, além de um representante de SME, em um montante de oitenta e cinco profissionais, dos quais não encontramos nenhum registro de participação e algum professor.

No ano de 2008, a multiplicação do “V Encontro do PIP”, ocorrido na SRE/JF, contou com a participação de apenas quatro professores e sete representantes de Secretarias Municipais de Educação, sendo que a maioria dos profissionais envolvidos pertencia ao quadro administrativo das escolas, como especialistas e diretores, com o quantitativo de setenta e cinco e sessenta e cinco, respectivamente. Distribuídos em nove grupos, os cento e cinquenta e um profissionais envolvidos nesta multiplicação, ainda puderam participar de um encontro para a divulgação dos resultados do PROALFA 2007.

Analisando os dados das listas de presença dos momentos das multiplicações, verificamos que a Equipe Regional da SRE/JF, nos primeiros anos de implementação do PIP/ATC, entre 2007 e 2008, se deteve em multiplicar os encontros realizados pela SEE/MG para os especialistas e diretores das escolas, ficando sob a responsabilidade destes a nova multiplicação para os professores de suas respectivas escolas. Entretanto, em 2009, percebemos que, embora a multiplicação do encontro “Retomando os compromissos e fazendo a diferença” tenha envolvido noventa e um especialistas, houve a preocupação quanto à participação direta dos professores na multiplicação realizada pela SRE/JF, ainda que em datas diferentes daquelas realizadas para os especialistas pedagógicos e gestores escolares. Participaram

desta multiplicação quinhentos e nove (509) professores, o que representa um número significativo se comparado aos dados anteriormente observados.

No segundo semestre do ano de 2009, ocorreu outra multiplicação que voltou a envolver especialistas, representantes das Secretarias Municipais de Educação dos municípios atendidos pela SRE/JF e novamente os professores foram contemplados. Sob a denominação “Ampliando e Consolidando o Programa PIP: o foco e as prioridades do 2º semestre de 2009”, o encontro contou com a presença de, aproximadamente, trezentos profissionais, divididos nas seguintes categorias: cinquenta especialistas, trinta e quatro representantes das Secretarias Municipais de Educação e duzentos e onze professores do Ciclo Complementar.

Embora no ano de 2010 não se tenha realizado nenhum encontro de formação, em 2011, confirma-se a tendência das multiplicações da SRE/JF envolverem os professores de forma direta. Sobre aquele momento, percebemos, também, a busca pela realização de reuniões por turnos, visando facilitar a participação dos professores que atuam em mais de uma rede de ensino e, por isso, não podem permanecer o dia todo nas capacitações. A multiplicação teve continuidade com esclarecimentos e orientações sobre a realização de avaliações diagnósticas (simulado) para professores de 3º ano do Ensino Fundamental. No total, participaram setenta e dois profissionais especialistas da sede, e trinta profissionais especialistas dos municípios e oitenta e sete professores. Também continuaram a ocorrer encontros com as lideranças gestoras em um montante de cento e três profissionais, em que sessenta se configuravam como diretores das escolas estaduais dos municípios e representantes das Secretarias Municipais e quarenta e três diretores das escolas estaduais da sede.

Ainda em 2011, percebe-se a preocupação em envolver professores dos demais anos de escolaridade como do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, com a intenção de favorecer a apropriação das matrizes curriculares, nas quais estão elencados os conteúdos e capacidades a serem desenvolvidas nos Anos Iniciais divididas em matrizes curriculares para o Ciclo da Alfabetização e matrizes curriculares para o Ciclo Complementar. Foram envolvidos cento e vinte e oito professores da rede estadual e quarenta e sete professores das redes municipais da jurisdição.

Pelas breves descrições das formações continuadas investigadas, podemos perceber que as multiplicações do PIP/ATC aconteciam de diversas maneiras. Além

das irregularidades quanto ao número de profissionais que participava, o que vem a demonstrar que muitos daqueles profissionais que foram envolvidos em uma capacitação não obtiveram a oportunidade de dar continuidade à sua formação, verificamos, ainda, que os encontros ora ficavam sob a responsabilidade da equipe de coordenação do programa na SRE/JF, ora envolvia todos os analistas educacionais e analistas educacionais/inspetores escolares distribuídos em polos.

Paralelamente aos diversos encontros do PIP/ATC realizados e multiplicados, a SEE/MG - em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o Centro de alfabetização, leitura e escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da UFMG e outros parceiros - elaborou uma série de materiais pedagógicos para o PIP/ATC, visando dar maior subsídio ao professor e, também, visando favorecer a formação continuada desse profissional, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incrementando suas práticas pedagógicas em sala de aula. Dessa forma, são criados os seguintes materiais pedagógicos: Guias dos Alfabetizadores, Guias dos Especialistas, Cadernos de Boas Práticas para os diversos segmentos de servidores e o livro Cantalelê, que trabalha a construção da consciência fonológica, entre outros (MINAS GERAIS, 2011b).

Diante de nossa exposição, percebemos que a proposta do PIP/ATC, como programa da SEE/MG direcionado para todo o estado, teve como primeiro objetivo a promoção de ações pedagógicas focadas no atendimento diferenciado para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Entretanto, nossa pesquisa deve agora voltar-se para a investigação empírica da escola escolhida como *locus* de análise, para que possamos avaliar se o objetivo do PIP/ATC foi alcançado. Ou seja, devemos analisar se as ações de formação continuada para os professores contribuíram para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar.

Por fim, gostaríamos de pontuar dois aspectos críticos que serão investigados como objetivos secundários no desenrolar desta pesquisa. Primeiramente, ponderamos se as oportunidades de formação continuada poderiam ser direcionadas para os professores dos demais anos de escolaridade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive com um monitoramento sistemático dessas capacitações, por meio de atividades de avaliação dos estudos realizados durante as capacitações.

Outra perspectiva que pretendemos analisar diz respeito à intensa política de resultados promovida pela SEE/MG, que pode vir a favorecer uma preocupação

excessiva das escolas com as matrizes de referência. Nossa proposta consiste em investigarmos se o foco na melhoria dos resultados educacionais pode levar a escola à utilização da matriz de referência, que compõe as avaliações externas, como base do planejamento de ensino do professor em detrimento do uso da matriz curricular. Essa substituição da matriz curricular por uma determinada matriz de referência poderia ser traduzida como uma tentativa de treinamento para as avaliações externas, sendo que o ideal é a aprendizagem das habilidades e capacidades previstas para cada ano de escolaridade, o que levaria, por consequência deste trabalho, aos bons resultados nas avaliações externas.

REFERÊNCIAS

- BERNADO, Elisângela da Silva. Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s). In. Caxambu, Minas Gerais: ANPED, 2004. 27ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t083.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2013.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 nov. 2013.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2014.
- GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Caderno de Orientação para a Reorganização e Implementação do Plano de Intervenção Pedagógica 2009-2010**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2009.
- _____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de Reorganização e Implementação do Plano de Intervenção Pedagógica**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2010.
- _____. _____. Diretoria de Ensino Fundamental. **Relatório Síntese do Programa de Intervenção Pedagógica de 2006 a 2010**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2011a.
- _____. _____. **SIMAVE/PROALFA – 2011** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, Juiz de Fora, v. 3, jan./dez. 2011, , 2011b – Anual.

Os limites da implementação do Projeto Reforço Escolar nas escolas de Ensino Médio da Diretoria Regional Metropolitana VII do estado do Rio de Janeiro

Vanderléa Barreto do Amaral*
Luciana Verônica Silva Moreira**
Marcelo Câmara dos Santos***

O presente artigo foi produzido com base na pesquisa desenvolvida por Vanderléa Barreto do Amaral 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 orientador professor Marcelo Câmara, doutor em educação. O caso de gestão aqui apresentado pretende refletir sobre a implementação do Projeto Reforço Escolar no âmbito da Diretoria Regional Metropolitana VII da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, que engloba 105 escolas e está localizada no município de Belford Roxo. Tal descrição será feita a partir da perspectiva da coordenação do projeto para os anos de 2012 e 2013.

*Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; coordenadora de ensino da Diretoria Pedagógica Metropolitana VII da SEEDUC-RJ. Graduada em Letras e Psicologia, com especializações em Literatura, Gestão Escolar e Psicologia Clínica e Escolar.

**Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; mestre em História (UFJF).

***Professor e Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; doutor em Educação (Université de Paris X).

O Projeto Reforço Escolar é um dos componentes do Plano Estratégico, lançado no Rio de Janeiro, em 2011 e implementado, em 2012, pela Secretaria Estadual de Educação. Sustenta-se em dois pilares: a avaliação da aprendizagem dos alunos, priorizando os alunos do Ensino Médio e a formação continuada dos professores. Sua criação foi motivada pelos resultados obtidos pelos alunos do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações externas (Prova Brasil/Anresc e SAEB/Aneb). O Projeto Reforço Escolar vem atender a uma necessidade do sistema educacional do Rio de Janeiro que é a falta de habilidades de leitura e escrita e leitura matemática. Essa ação visa a dar um salto qualitativo no sistema de ensino, melhorando as habilidades dos alunos, a partir dos diagnósticos das avaliações externas, feitos pela Secretaria de Educação, sendo uma grande oportunidade para aqueles alunos com dificuldades identificadas no currículo.

Desde a implementação do projeto, foram identificadas algumas dificuldades relacionadas à adesão e expansão do projeto, assim como suas possíveis causas. A estrutura das escolas, a recepção dos gestores e professores em relação ao projeto e fatores relacionados à frequência e adesão dos alunos foram apontados inicialmente como elementos que estariam limitando a implementação do projeto.

No estado do Rio de Janeiro, o ano de 2007 foi marcado por uma grande reviravolta nos sistemas escolares brasileiros, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Sendo um indicador que mede a qualidade da educação, foi pensado para facilitar o entendimento de todos, uma vez que é estabelecido em uma escala que vai de zero a dez, de fácil compreensão, oportunizando o aferimento de dados como desempenho e fluxo escolar dos estudantes. A partir deste instrumento, o MEC traçou metas de desempenho bianuais para cada escola da Rede Estadual de Ensino, até o ano de 2022. O novo indicador utilizou, na primeira medição, dados que foram levantados em 2005. A meta para alunos do Ensino Médio, estabelecida para o Brasil era de 5,2 pontos.

A tabela 1 mostra as metas projetadas para o Estado do Rio de Janeiro e o IDEB alcançado.

Tabela 1. IDEB observado no Estado do Rio de Janeiro

IDEB OBSERVADO			METAS PROJETADAS	
Estado	2007	2009	2007	2009
Rio de Janeiro	2.8	2.8	2.8	2.9

Fonte: INEP (2009).

Dentro do cenário que se delineava, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) iniciou, em 2007, um processo interno de constituição de uma comissão organizadora, que se desdobrou em comissões temáticas, cada uma delas responsável por elaborar os diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas referentes às diferentes modalidades de ensino, para comporem o texto da proposta de reestruturação do sistema estadual de educação. Como resultado deste trabalho sistemático, em setembro de 2009, foi apresentado à Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) o Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, em sua versão preliminar, contendo eixos norteadores de todo o planejamento necessário à consolidação de metas e objetivos a curto, médio e longo prazo. Alguns meses depois, no dia 18 de dezembro de 2009, ele foi sancionado pelo governador. Este documento estabeleceu as diretrizes para a organização dos Sistemas de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, apresentando definições sobre Educação Básica, Profissional, Superior, Formação e Valorização dos professores.

Em março, do ano 2010, com a necessidade de acompanhamento e evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, inclusive nos anos pares para os quais o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) não produzia um indicador para aferir os resultados, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro realizou uma avaliação externa, em larga escala, denominada Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ).

Sendo uma avaliação, cuja finalidade é analisar as competências e habilidades dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática, o SAERJ tem o objetivo de monitorar o padrão de qualidade do ensino e auxiliar na melhoria da qualidade da educação do Estado. A prova é anual e aplicada no mês de novembro, findando o ano letivo das unidades escolares. Além do SAERJ, há também o sistema de avaliação bimestral do processo de ensino e aprendizagem, nas escolas estaduais (SAERJINHO), que é uma avaliação diagnóstica, bimestral,

oferecendo resultados e respostas avaliativas mais rápidas à escola, de modo que o professor possa ter tempo suficiente de interferir, de maneira mais eficaz, em suas práticas pedagógicas e que os alunos possam buscar bons índices de aprendizagem (CAED, 2011). Assim, ainda em 2010, foram aplicados testes de Língua Portuguesa e Matemática aos alunos das escolas estaduais do Rio de Janeiro, que cursavam o 4º e 9º do Ensino Fundamental e a 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio e fases equivalentes da Educação de Jovens e adultos. Também foram avaliadas no Ensino Médio, as vertentes de Curso Integrado e Normal.

No final do ano de 2010, quando o INEP/MEC divulgou o resultado do IDEB dos estados brasileiros, a penúltima posição conquistada pelo Rio de Janeiro deixou insatisfeito o governo e um novo secretário foi nomeado com o objetivo de aumentar os índices educacionais do estado.

O ano de 2011 teve uma trajetória diferenciada dos demais no que se refere à SEEDUC. Ocorreu uma série de mudanças significativas em relação à reformulação da estrutura da SEEDUC, tendo sido apresentado um novo desenho organizacional que proporcionou, além de modificações na estrutura, o processo de mobilidade dos servidores, com oportunidades de acesso a cargos estratégicos, por exemplo. Assim, no dia 7 de fevereiro de 2011, foi publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, o Decreto 42.838¹, de 4 de fevereiro de 2011, que transformou a estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC).

O Projeto Reforço Escolar faz parte das medidas propostas, nas quais as modificações em relação à organização interna da SEEDUC, denominadas planejamento estratégico vieram dar uma dimensão ampla ao Projeto. Quaisquer medidas tomadas pela Secretaria de Educação deveriam estar articuladas ao Plano de Educação do Estado do Rio de Janeiro, com acompanhamento e monitoramento constante, a fim de alcançarem os objetivos a que se propunham. E com este fim, a criação do projeto e sua implementação estavam em consonância com as ações já mencionadas, uma vez que atendiam ao propósito de melhorias nos resultados educacionais. Todas essas medidas tiveram como objetivo aumentar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ) e conseqüentemente, do IDEB. Foi a primeira vez que se apresentou um plano

1 Decreto nº 42.838, de 04 de fevereiro de 2011 que transforma na estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação- SEEDUC 30 (trinta) Coordenadorias Regionais em 14 (quatorze) Regionais Pedagógicas e 14(quatorze) Regionais Administrativas, e dá outras providências.

amplo e com força de lei para orientar suas políticas públicas educacionais (RIO DE JANEIRO, 2012a) Vale ressaltar que, a partir de todas essas ações de incentivo, o Rio de Janeiro, em 2011, conseguiu superar a nota estipulada para o Ensino Médio e sair da penúltima posição entre as redes estaduais, subindo para o 15º lugar (INEP, 2013), avanço bastante significativo para o contexto em que se encontrava a educação estadual.

No ano de 2011, foi lançado o Programa de Educação do Estado, trazendo diversas mudanças na estrutura, no ensino e no dia-a-dia em sala de aula, contemplando: a atualização e a valorização dos professores; a construção de novas escolas e a melhoria na infraestrutura das unidades escolares já existentes. Um grande diferencial passou a ser o acesso às funções estratégicas da área pedagógica através de processo seletivo, além da criação das carreiras de Gestor e Técnico de Educação.

Neste mesmo ano, 2011, foram criados projetos pilotos de reforço nos contraturnos, sendo um trabalho de apoio pedagógico para estudantes com dificuldade de aprendizagem, vindo a transformar-se posteriormente no Programa Reforço Escolar. Além disso, eles contariam com um trabalho de orientação vocacional, que seria uma iniciativa voltada para atender os alunos do Ensino Médio, direcionando-os para um futuro profissional, de acordo com seus objetivos e ambições.

O direcionamento de cada unidade escolar passou a ser prioridade. Foram criadas metas específicas para cada escola, onde se definiram os objetivos a serem alcançados, de acordo com a realidade de cada uma delas. Para estimular o trabalho dos professores, foi estabelecida a Remuneração Variável resultante da avaliação e a criação de bonificação aos docentes, de acordo com o desempenho da escola. Também estariam sendo considerados o fluxo escolar, o rendimento do aluno e a infraestrutura das escolas.

Em dezembro de 2011, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro apresentou o Programa Reforço Escolar enquanto uma Política Pública Educacional. Em 2012, o Programa Reforço Escolar passou a ser ofertado em todas as escolas de sua abrangência, mas foi desenvolvido naquelas que optaram pela adesão, sendo destinado aos alunos do Ensino Médio. Pode-se dizer que este foi um recurso oferecido pela Secretaria de Educação, a fim de que as escolas alcançassem suas metas.

No início de sua implementação, o Projeto Reforço Escolar era destinado somente aos alunos das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. O objetivo do projeto seria a elevação do desenvolvimento acadêmico e aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Médio, contribuindo, assim, para o aumento dos índices educacionais do estado (RIO DE JANEIRO, 2011).

O diferencial, no entanto, estaria atrelado a uma metodologia distinta da convencional desenvolvida em aulas ministradas no contraturno das escolas, que apresentavam padrões de desempenho baixo e intermediário nas avaliações externas (RIO DE JANEIRO, 2013). Vale a pena ressaltar que o Projeto não estaria visando apenas à diminuição da reprovação em duas disciplinas. Ele foi apresentado às Diretorias Regionais, com o intuito de promover o desenvolvimento da educação estadual, oferecendo novas oportunidades de aprendizagens aos alunos das unidades escolares com baixo desempenho, configurando-se como garantia do direito de reforço da aprendizagem por parte do aluno, estabelecido pela LDB 9394/96.

Sobre a recuperação paralela da aprendizagem, a Portaria 419 de 27/09/13, publicada pela SEEDUC, no Diário Oficial do Estado (DOE), de 30/09/2013 parte III, página 21, artigo 10º estabelece as seguintes normas: “A recuperação de estudos é direito de todos os discentes que apresentem baixo rendimento, independente do nível de apropriação dos conhecimentos básicos” (RIO DE JANEIRO, 2013).

Dessa forma, o Projeto Reforço Escolar começou a ser implementado nas escolas da rede estadual, em maio de 2012, como uma política do governo do Estado do Estado do Rio de Janeiro articulada pela Coordenação de Ensino Médio da SEEDUC. De acordo com as informações disponíveis no sítio eletrônico do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

O Projeto é composto de uma série de ações articuladas que contribuirão para o progresso acadêmico dos alunos de aproximadamente 678 das nossas 1.448 escolas. Trata-se de uma ação sistemática de reforço escolar que visa o aumento das taxas de aprovação nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e à redução de evasão escolar, através de ampliação da carga horária dos alunos em 8h/aulas semanais (RIO DE JANEIRO, 2012, s.p.).

Um dos objetivos principais do Projeto Reforço Escolar é que as aulas possam ser desenvolvidas de forma diferenciada das comumente utilizadas pelo professor em sala de aula. Ao trabalharem com um número menor de alunos, no máximo 20, e com um material diferenciado, os docentes podem aprimorar suas práticas em benefício

do aprendizado do corpo discente (CECIERJ, 2012). O material didático, que foi desenvolvido especificamente para o projeto pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ) é composto de dinâmicas elaboradas para cada período de 100 minutos (2 tempos de aulas), nas disciplinas Português e Matemática, para os 4 bimestres do ano letivo.

A seleção das escolas que fariam parte do Projeto Reforço Escolar, segundo a SEEDUC/Coordenação de Ensino Médio, foram elencadas, a partir de dois critérios: altos índices de reprovação em Língua Portuguesa e Matemática e/ou rendimento baixo ou intermediário no SAERJ de 2011 (RIO DE JANEIRO, 2012a). A seleção dos alunos participantes se deu com orientações da Secretaria de Educação em reuniões, realizadas pela equipe da SEEDUC com os gestores escolares, para que as escolas encaminhassem para o projeto seus alunos, que obtiveram média inferior a 5,0 em Língua Portuguesa e/ou Matemática, no 1º bimestre. A exigência para essas turmas era apenas que não ultrapassassem o quantitativo de 28 alunos. No início, era formada uma única turma e à medida que houvesse espaço adequado na escola, novas turmas iriam se formando, até que conseguissem inserir todos os alunos nesta grande empreitada (RIO DE JANEIRO, 2012a). Além disso, a adesão por parte dos docentes seria espontânea, não cabendo ao gestor obrigá-los, mas haveria uma sensibilização que envolveria também as famílias, para que a participação atingisse números consideráveis.

O material utilizado pelo aluno no Reforço Escolar é distribuído diretamente nas escolas, com orientações específicas para os professores, chamados de dinamizadores, que participam de um curso de Formação Continuada, de 16 horas mensais, para conhecerem o material e entenderem como desenvolvê-lo com os alunos. As formações presenciais acontecem em Escolas Polos de cada Regional, previamente comunicada pela equipe do projeto, na qual a presença do professor é obrigatória.

A Diretoria Regional Metropolitana VII é responsável pela alocação de professores nas escolas, onde ocorrem as aulas, pela enturmação dos alunos e pela questão logística, garantindo que as UEs indicadas participem do Projeto – aquelas que apresentam altos índices de reprovação em Língua Portuguesa e Matemática e/ou rendimento baixo ou intermediário no SAERJ – possam ter condições de receber os alunos no contraturno.

Para a elaboração do material didático destinado aos alunos e para a orientação teórico-metodológica destinada à capacitação dos professores responsáveis pelas aulas de Reforço, a Secretaria de Educação firmou parceria, em março de 2012, com a Fundação CECIERJ. A fundação já trabalhava em outros projetos com a SEEDUC, e organizou suas ações no Projeto Reforço Escolar, a partir da definição de funções dos professores envolvidos, criando equipes de trabalho, que passaram a atuar na execução do Projeto.

Quadro 2. Equipes atuantes no Projeto Reforço escolar

Equipe	Função
Professores Conteudistas	Docentes contratados pela Fundação CECIERJ. São responsáveis pela elaboração e seleção do material didático, assim como pelo planejamento de dinâmicas de sala de aula.
Professores Formadores	Bolsistas da Fundação CECIERJ. Responsáveis pela formação presencial e a distância e pelo acompanhamento do trabalho dos dinamizadores.
Professores Dinamizadores	Professores da SEEDUC, alocados em turma de Reforço Escolar, responsáveis pela aplicação das dinâmicas com os alunos.

Fonte: CECIERJ (2012).

Como mostra o quadro 1, a estrutura é composta de 3 (três) grupos de profissionais responsáveis pela gerência das ações: os professores conteudistas, professores formadores e professores dinamizadores.

Os professores conteudistas são docentes contratados por tempo determinado, para função específica na elaboração do material didático, para trabalhar na sala de aula. No sítio eletrônico da Fundação CECIERJ, foram divulgados, no final de 2011, e no início de 2012, editais para a contratação desses profissionais. Quaisquer docentes graduados ou pós-graduados em Língua Portuguesa e Matemática e com experiência profissional nas disciplinas elencadas para o projeto, poderiam concorrer ao cargo de professor conteudista. A contratação teve duração de um ano, tendo o docente o direito de participar de novo processo seletivo (CECIERJ, 2012).

Coube a esses profissionais, a tarefa de produzir todo o material apresentado pelos professores formadores, que seriam utilizados com os alunos pelos dinamizadores. Os formadores são professores (especialistas, mestres e doutores nas áreas atendidas pelo Projeto) contratados pela Fundação CECIERJ, também pelo período de um ano, para ministrarem encontros mensais com os professores dinamizadores, que são os responsáveis pela condução das dinâmicas em sala de aula, junto às

turmas de Reforço, além de fazer o acompanhamento nas interações do Ambiente Virtual de Aprendizagem, o AVA (CECIERJ, 2012).

Cada formador tem a função de atender a um grupo de professores dinamizadores sob seu comando, além de estabelecer um vínculo de parceria com eles, mantendo contato, durante a semana, através da plataforma, acompanhando e monitorando todo o trabalho realizado. Além disso, os formadores realizam visitas periódicas às turmas do Reforço nas escolas, podendo, assim, acompanhar *in loco* todo trabalho realizado com os alunos.

Os professores dinamizadores são profissionais da rede estadual, concursados em regime de estatutários. Eles recebem uma Gratificação Especial por Projetos (GEEP). Para participação no projeto foram indicados preferencialmente pela Regional, professores com carga horária livre ou que optaram por ampliação de sua carga horária. Além disso, eles precisam participar obrigatoriamente de reuniões de capacitação com duração de oito horas, onde acontece a apresentação das dinâmicas. Na ocasião, há leituras, discussões e aprofundamento dos conteúdos a serem abordados semanalmente nas aulas de reforço escolar. São oito dinâmicas de cada matéria para as oito semanas do bimestre. Os professores aproveitam, inclusive, para avaliarem o material e trocarem experiências das atividades aplicadas no mês anterior. A presença dos professores é indispensável para continuidade no projeto (CECIERJ, 2012).

O Projeto Reforço Escolar foi implementado na Diretoria Regional VII, no 2º bimestre de 2012, quando foi recebida a orientação da Coordenação do Ensino Médio da Secretaria, para que as escolas montassem suas turmas, a partir da listagem extraída do Sistema Conexão, que indicassem os alunos com média inferior a 5,0 em Língua Portuguesa e/ou Matemática no 1º bimestre. Isso não impediu que professores indicassem alunos com notas acima dessa média ou que outros, a princípio com bom rendimento nessas disciplinas, também se inscrevessem voluntariamente para o Reforço. A única exigência foi que, para a participação no Reforço, as turmas fossem constituídas de, no máximo, 28 alunos. Além disso, foi solicitado que utilizassem salas com estrutura física adequada, principalmente salas de aula livres, e convidassem professores interessados em participar do Projeto. Com esses requisitos preenchidos novas turmas poderiam ser abertas (RIO DE JANEIRO, 2012a).

Neste cenário descrito, iniciou-se, na Diretoria Regional Metropolitana VII, o Projeto Reforço Escolar, através da articulação com a Secretaria de Educação, unindo esforços para melhorar as condições das escolas e ofertar um ensino de maior qualidade. Com o objetivo de elevar os índices educacionais na melhoria das avaliações de larga escala, além da diminuição da reprovação nas disciplinas ofertadas pelo projeto, a proposta foi abraçada e colocada em prática, seguindo os critérios já apresentados.

Vale ressaltar que a Diretoria Regional Metropolitana VII, junto com a Diretoria Regional Médio Paraíba destacou-se em todo o Estado na implementação do projeto, com 50% de adesão inicial, no ano de 2012. Atualmente, 80% já participam, apesar de algumas terem apenas uma turma.

A Diretoria Regional Pedagógica, representada pela Coordenação de Ensino, articula todas as ações do Reforço escolar na Regional. Foram 89 escolas no ano de 2013 que, a partir das orientações sobre implementação do projeto, aderiram à proposta devido ao desempenho baixo ou intermediário no SAERJ/2012 (RIO DE JANEIRO, 2012^a). A tabela 2, extraída do sítio eletrônico do CAED (2012), apresenta a relação da proficiência e os critérios utilizados em relação ao resultado dos alunos nas avaliações, fator preponderante na execução do projeto.

Tabela 2. SAERJ - Nota versus Nível de Proficiência

Até 250	Baixo
De 251 a 300	Intermediário
De 301 a 350	Adequado
A partir de 351	Avançado

Fonte: CAEd (2012).

No caso específico do Reforço Escolar, as escalas foram decisivas na escolha das escolas com níveis baixo e intermediário, tornando relevante a implantação do Projeto. Em 2012, 52 escolas da Diretoria Regional Metropolitana VII participaram do projeto, totalizando 76 turmas do Ensino Médio. Já no ano de 2013, este número aumentou bastante, passando para 89 e totalizando 331 turmas do Ensino Médio (RIO DE JANEIRO, 2013a).

Mesmo com a realização de aulas no contraturno, no caso da 1^a série; e, em horários vagos dentro do próprio turno, no caso da 2^a série, algumas escolas não conseguiram implementar o projeto. Outras escolas tiveram dificuldades de

aceitação e adesão dos alunos. A falta de espaço para o desenvolvimento das aulas, como prevê o projeto, é apontada como um dos elementos que dificultou, em um primeiro momento, a liberação de turmas, pelo fato de muitas escolas não disporem de espaços livres ou alternativos para comportarem os alunos no contraturno. Assim, esses fatores contribuíram para que o projeto fosse rejeitado em algumas unidades escolares, ou implantado de forma precária, não atendendo a todos os alunos elencados como prioritários para o programa.

No primeiro momento, para amenizar algumas dificuldades, a Regional flexibilizou algumas normas, sendo possível incluir os dois tempos do Reforço na própria grade horária e no próprio turno, utilizando os tempos vagos. Em 2013, porém, com o aumento da grade curricular do Ensino Médio, isso se tornou inviável, dificultando nas escolas a formação de novas turmas. Uma estratégia utilizada para garantir a presença dos alunos nas aulas do Reforço Escolar no contraturno, principalmente os da 1ª série do Ensino Médio, se deu através de orientações às escolas, para que comunicassem aos responsáveis, através de reuniões de conscientização da importância do programa para recuperação das defasagens dos estudantes.

Outro fator que interferiu na implementação do programa foi a adesão dos professores, pois para trabalhar em turmas do Projeto Reforço Escolar, o professor deveria, segundo a SEEDUC, preencher os seguintes requisitos: (I) ser professor de Língua Portuguesa ou de Matemática na Rede Estadual de Educação; (II) estar interessado em trabalhar em regime de “horas extras” ou ser professor excedente de Língua Portuguesa ou Matemática da Rede Estadual de Ensino (RIO DE JANEIRO, 2012b). Assim, foi feita a divulgação e os professores que se encontravam neste perfil se inscreveram e foram enviados para as escolas que possuíam turmas.

Mesmo com esse conjunto de incentivos e acompanhamento, o Projeto Reforço Escolar passou por dificuldades em relação a sua implementação na Diretoria Regional Metropolitana VII. Alguns professores enfrentaram grandes problemas, para garantirem não só adesão, como também a frequência dos alunos às suas aulas, uma vez que os pais afirmaram que a maioria dos estudantes ingressou em estágios e projetos de educação profissional como o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), programa do Governo Federal, que tem entre seus objetivos, oferecer formação técnica e profissional aos alunos do Ensino Médio.

Os professores do reforço tinham duas situações de lotação, muitos foram transferidos ou completaram sua carga horária em outras UEs, e, em alguns casos, no Reforço Escolar. Alguns docentes excedentes se viram impelidos a aceitar o Reforço, caso contrário, poderiam ter descontos em sua remuneração. Então, em muitos casos, o reforço seria uma forma de se manter na Unidade escolar em que já trabalhava. A seguir, a orientação dada pela SEEDUC sobre de que forma seria o aproveitamento desses professores:

[...] Professores Excedentes (os que têm carga horária em aberto e necessitam completá-la em outra U. E., uma vez que não possuem turmas em sua escola de origem). Os referidos professores terão a carga horária excedente alocada no Projeto Reforço Escolar e receberão um tempo semanal de GEEP referente hora/aula da capacitação/planejamento (o valor do GEEP será equivalente ao valor da GLP, hora-extra paga aos professores da rede); 36 [...].²

Conforme apresentado, mesmo com os incentivos e suportes oferecidos pela Regional, algumas unidades não conseguiram dar continuidade ao projeto, deixando de oportunizar ao aluno aquilo que estaria disponível para melhorar seu desempenho.

A partir da descrição deste caso de gestão ocorrido na Diretoria Regional Metropolitana VII, podemos interrogar e discutir: que fatores estão interferindo na implementação do Projeto Reforço Escolar? Que ações podem ser desenvolvidas para tornar o projeto mais eficaz? No âmbito da coordenação do projeto na referida Diretoria Regional, quais ações podem ser conduzidas em relação aos fatores previamente identificados que estão interferindo na implementação do projeto? A conscientização dos atores é importante? Como a estrutura das escolas poderia ser otimizada? É importante que se discuta essas questões para proporcionar maior acesso e permanência aos alunos no projeto e para que seja garantida a eles uma educação de qualidade.

2 II - Professores optantes por GEEP (Gratificação de Encargos Especiais por Projetos). Esses docentes têm carga horária completa e farão hora-extra em sua U.E. ou em quaisquer outras, se for de seu interesse, que ofereçam o reforço escolar e onde houver vacância, e receberão três tempos semanais de GEEP, por turma, pelo número de horas trabalhadas referentes ao Reforço Escolar + carga horária de Capacitação/planejamento (RIO DE JANEIRO, 2012b, s.p.).

REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto nº 42.838, 04 de fevereiro de 2011, **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 07 fev. 2011.

_____. Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**.

CAED/ UFJF. **Resultados SAERJ 2011**. 2011. Disponível em: <<http://www.saerj.caeduff.net/externa/selecao.faces>>. Acesso em: 15 out. 2013.

CECIERJ - Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. **Projeto SEEDUC – Reforço Escolar**. 2012. Disponível em: <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/principal/reforco-escolar.php>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação e Cultura. **Página inicial**. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2013.

RIO DE JANEIRO. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**. 2013. Parte I, 21. Disponível em: <<http://www.diariooficialrj.com.br/>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

_____. **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio. Brasília Ministério da Educação, 1999. Projeto Reforço Escolar 2012 Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=909407>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Conheça a Secretaria de Estado da Educação (SEEDUC)**. 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

_____. _____. **Reforço Escolar**. Alunos, professores de Língua Portuguesa e Matemática, e gestores podem participar do projeto. 2012b. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=909407>>. Acesso em: 26 jul. 2013.

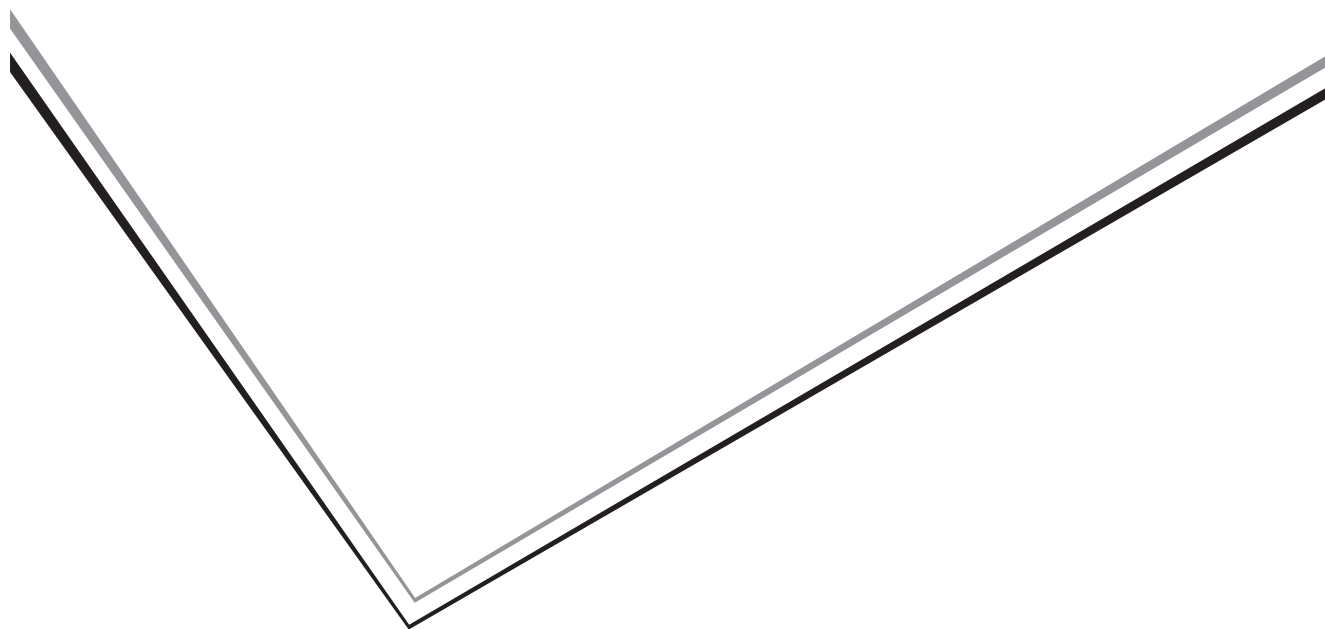
_____. _____. **Reforço Escolar: Manual**. 2013. Disponível em <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/principal/download/Miolo_manual_projeto_reforco_CECIERJ.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2013.

_____. _____. **Planejamento estratégico da SEEDUC**. 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. _____. **Plano Estadual de Educação: objetivos e metas para reinventar a educação no nosso estado**. 2010. Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=3435>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

SEÇÃO 7

GESTÃO MUNICIPAL DE POLÍTICAS
E PROJETOS EDUCACIONAIS



Municipalização de políticas e projetos educacionais

Luísa Gomes de Almeida Vilardi*

Nesta seção, serão apresentados três estudos de casos de gestão relacionados ao tema **Gestão Municipal de Políticas e Projetos Educacionais**. Tais textos têm como origem o primeiro capítulo das dissertações, que estão sendo desenvolvidas pela turma de 2012 do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAEd/UFJF, os quais foram adaptados ao formato de caso, para serem incorporados a este livro.

* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; mestre em Educação em Ciências e Saúde pela UFRJ.

Para compreender a dinâmica dos estudos de casos, que serão relatados faz-se necessário entender como se deu o processo de descentralização e conseqüente municipalização das ações de gestão de políticas e projetos, no âmbito educacional no Brasil. Para tanto, apresentaremos, inicialmente, um breve histórico acerca deste processo para, posteriormente, discutirmos em que medida a descentralização e a municipalização dialogam com a autonomia deste ente federado. Por fim, descreveremos brevemente os estudos de caso desta seção e informando a que município eles se vinculam. Esperamos com isso fornecer informações para futuros debates acerca dos casos apresentados.

Anteriormente à Constituição Federal de 1988 (CF/88), os municípios não eram considerados componentes da estrutura federativa. Contudo, a CF/88 modifica profundamente essa posição dos municípios na Federação ao declarar, em seu art. 1º, que a República Federativa do Brasil é formada pela união indissolúvel dos Estados e *Municípios* e do Distrito Federal; e no art. 18 ao instituir que a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os *Municípios*, todos autônomos. Dessa forma, os municípios passam a ser considerados como entes federados (SILVA, 2005).

O sistema constitucional brasileiro ao elevar os municípios à categoria de entidades autônomas, isso é, entidades dotadas de organização e governo próprios e competências exclusivas, faz com que a Federação brasileira assuma uma configuração em três esferas governamentais, a saber: União, Estados Federados e Municípios adquirindo, assim, peculiaridade frente a outros regimes de Federação que, em sua maioria, se distribuem em duas órbitas de governo: a central e as regionais (União e Estados Federados) (SILVA, 2005).

No âmbito educacional, o modo como a organização dos sistemas de ensino será estabelecida entre as esferas governamentais está previsto no art. 211 da CF/88, que afirma que tais esferas irão se organizar em regime de colaboração. Ou seja, apesar da autonomia de cada ente federado, estes terão o compromisso de agir em regime de colaboração no que tange à educação. Dessa forma, ficam sob a responsabilidade da União o sistema federal de ensino e a função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; sob a responsabilidade dos Estados

e o Distrito Federal os ensinos Fundamental e Médio e sob a responsabilidade dos Municípios o Ensino Fundamental e a Educação Infantil.

Ao descentralizar e distribuir a organização dos sistemas de ensino, a CF de 1988 possibilitou aos Municípios autonomia relativa na formulação de políticas educacionais, em específico para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Assim, foi facultado aos Municípios o direito de emitir normas e estabelecer políticas, viabilizando a implementação do regime de colaboração e não mais a manutenção de relações hierárquicas entre as três esferas políticas de poder (União, Estados e Municípios), pelo menos no âmbito da lei (SOUZA e FARIA, 2004).

A Constituição de 1988, ao apresentar uma nova configuração da gestão das políticas públicas, instituindo novos mecanismos nos processos de tomada de decisões, faz emergir um regime de ação pública descentralizada, no qual são criadas formas inovadoras de interação entre governo e sociedade (ROCHA, 2009).

De acordo com o exposto anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB/96 vem clarear sobre o papel dos Municípios, no que se refere à instituição de seus próprios sistemas de ensino (SAVIANI, 1999). Segundo art. 11 da LDB/96, os municípios deverão:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (BRASIL, 1996).

Frente a isso, podemos dizer com base em Winkler e Gershberg (2000), que a descentralização da educação, neste caso, caracteriza-se como transferência de responsabilidades para os níveis inferiores de governo. A LDB/96, ao postular as incumbências educacionais dos municípios, reafirma sua autonomia ao mesmo tempo em que constrói uma cultura de responsabilização dos mesmos, através do processo de descentralização. O repasse de responsabilidade aos municípios pelas esferas Federal e Estadual e a pressão crescente da demanda por serviços à população têm feito com que as administrações municipais se tornem cada vez mais importantes no desenvolvimento das políticas públicas, principalmente, no âmbito da educação (LOCATELLI, 2002). Carvalho (2006) destaca um conjunto de expectativas em relação à descentralização:

A municipalização não é apenas expressão de uma reforma do Estado para reduzir custos e desresponsabilizar o Estado na garantia de serviços de direito dos cidadãos. É necessária para criar uma governança pautada na participação e democratização da coisa pública e, sobretudo, pautada na produção de uma gestão territorial de proximidade, integralizando atenções ao cidadão com desenvolvimento local (CARVALHO, 2006, p.127).

Winkler e Gershberg (2000) apresentam dois argumentos a favor da descentralização. O primeiro argumento tem como base o fundamento democratizante segundo o qual a descentralização das tomadas de decisões aumentaria a participação dos agentes sociais locais no conjunto de serviços, que recebem o que, conseqüentemente, acabaria por aumentar seu bem-estar. Parte-se do princípio de que quanto mais local for a instância da decisão, maior será a participação social. Contudo, tal elevação do bem-estar social não é garantida caso as elites sociais locais abarquem as decisões. O segundo argumento afirma que o fato de haver muitos provedores, ao invés de um único, implicaria em uma maior diversidade de experiências e inovações, já que a troca de informações em um sistema descentralizado poderia resultar em inovações e mudanças mais aceleradas do que em um sistema centralizado.

No Brasil, apesar das leis – CF/88 e LDB/96 – pressuporem um regime de colaboração entre os entes federados, existe uma grande distância entre o que elas preveem e o que acontece na prática. Isso ocorre, principalmente, em função das desigualdades financeiras, técnicas e de gestão existentes, o que acaba por acarretarem diferentes capacidades dos governos subnacionais de implementarem políticas públicas. Outro ponto a ser considerado é a ausência de mecanismos constitucionais ou institucionais,

que regulem as relações intergovernamentais e que estimulem a cooperação, tornando o sistema altamente competitivo (SOUZA, 2006).

Nesse sentido, segundo Locatelli (2002), a transferência de responsabilidade para o município tem sido um grande problema por não ser seguida de uma correspondente transferência de recursos. Os recursos são insuficientes, ora por não atenderem as demandas, ora por não chegarem ao seu todo no município. Sobre isso, Souza (2006) pondera que, a despeito das tentativas das constituintes de melhor equalizar a redistribuição de recursos, uma grande parcela ainda se concentra na União, o que acaba por acirrar os desequilíbrios horizontais entre estados e municípios.

A partir do que foi exposto acerca do processo de municipalização de gestão e de políticas públicas, apresentaremos, a seguir, um breve relato dos três casos de gestão que compõem essa seção. Tal descrição tem como objetivo apresentar o contexto local onde os casos foram desenvolvidos e fornecer informações para o aprimoramento das futuras discussões sobre os casos.

O primeiro caso a compor a seção é baseado no capítulo 1 da dissertação da aluna Andreza Regina Nave Benetti e busca discutir o Programa de Apoio Financeiro Escolar – PAFE – da Secretaria Municipal da Educação de Limeira/SP. Tal programa caracteriza-se por ser uma verba de subvenção instituída pela Lei 3.599/2003 e que tem por finalidade cobrir pequenas despesas cotidianas das escolas, garantindo o funcionamento das unidades escolares municipais, visando, em última instância e em sentido amplo, à melhoria da qualidade dos serviços educacionais prestados.

A criação desse programa financeiro foi sugerida pelos próprios diretores escolares junto à Secretaria de Educação de Limeira, para que a verba municipal pudesse ser empregada, de forma autônoma pelas escolas, via Associação de Pais e Mestres e Conselho Escolar. A exposição dos contornos deste caso de gestão sugere o debate de algumas questões relevantes, dentre elas, a própria missão do PAFE ao anunciar a descentralização financeira.

O segundo caso tem como fonte de inspiração a dissertação da aluna Clarice da Silva Mattos e assume como temática principal o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), no contexto de uma escola da cidade de Juiz de Fora/MG. Tal programa foi instituído pela resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e prevê a prestação de assistência financeira

em caráter suplementar, auxiliando os municípios na construção de creches e pré-escolas públicas de Educação Infantil.

Após estudos realizados pela Secretaria de Educação Municipal, em parceria com outros órgãos do município foi diagnosticada a dificuldade da rede municipal em atender a população de 0 a 3 anos de idade. Frente a isso, o Proinfância passou a representar uma oportunidade de criar o acesso à escola dessas crianças. Contudo, alguns entraves foram encontrados, no que diz respeito aos critérios estabelecidos pelo Programa para as construções de novas creches. Dito isso, o caso em questão buscará apresentar as nuances do contexto local, para a implementação e efetivação das ações do Proinfância e propor algumas questões para futuros debates.

O terceiro e último caso faz referência à pesquisa da aluna Magi Cristina Mappa, que busca investigar as ações da rede de educação de Belo Horizonte acerca do projeto Família-Escola. Esse programa surge, em 2005, com o intuito de estreitar os laços entre a Secretaria Municipal de Educação e as famílias dos estudantes desta rede de ensino, uma vez que objetiva criar uma rede de comunicação, colaboração e diálogo entre esses setores da sociedade, visando garantir a permanência, o aprendizado e o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, principalmente, aqueles beneficiados pelos programas de transferência de renda Bolsa-Escola Municipal e Bolsa-Família.

Desde sua criação, até o ano de 2013, as ações do programa se intensificaram de tal maneira que ele passou a ter status de política educacional do município e está presente em todas as escolas da rede municipal. O caso de gestão em tela assume como recorte a Regional Norte/BH em função de esta possuir o menor Índice de Desenvolvimento Humano da cidade e de ter o maior número de famílias beneficiárias dos programas de transferência de renda. Além disso, busca apresentar as nuances que perpassam as ações do programa apontando, por fim, alguns questionamentos acerca das mesmas, no que diz respeito ao estreitamento de laços com as famílias.

A partir da leitura desta seção, poderemos perceber que, a despeito das dificuldades relatadas, os municípios vêm buscando soluções no que diz respeito a melhoria das condições de ensino e de inter-relação entre os sujeitos que fazem parte desse processo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional**. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>>. Acesso em: 04 abr. 2014.
- CARVALHO, Maria do Carmo. Brant. Assistência Social: reflexões sobre a política e sua regulação. Um modo singular de produzir política. **Serviço Social e Sociedade**, nº 87, 2006.
- LOCATELLI, Cleomar. **A gestão da política municipal de educação e a relação de poder em nível local**. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.4/GT4_8_2002.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2014.
- ROCHA, Roberto. A gestão descentralizada e participativa das políticas públicas no Brasil. São Luis/MA, **Revista Pós Ciências Sociais**, v.01, n.11, 2009.
- SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.
- SOUZA, Celina. Desenho Constitucional, instituições federativas, e relações intergovernamentais no Brasil pós-1988. In: FLEURY, Sonia (Org.). **Democracia, descentralização e desenvolvimento**: Brasil e Espanha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, v.20, n.69, p. 119-136, 1999.
- SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004.
- WINKLER, Donald R.; GERSHBERG, Alec Ian . Os efeitos da descentralização do sistema educacional sobre a qualidade da educação na América Latina. PREAL. **Preal Debates**, n. 17, nov. 2000. Disponível em: <http://www.oei.es/reformaseducativas/efectos_descentralizacion_sistema_educacional_AL_winkler_gershberg_portugues.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2014.

A gestão e a política do Programa de Apoio Financeiro Escolar da Rede Municipal de Limeira na perspectiva dos diretores escolares

Andreza Regina Nave Benetti*
Raquel Peralva Martins de Oliveira**
Frederico Augusto d'Ávila Riani***

O presente estudo de caso foi escrito a partir da pesquisa de dissertação de Andreza Regina Nave Benetti, gestora escolar da rede municipal de Limeira/SP, em parceria com Raquel Peralva Martins de Oliveira, bacharel em Direito, graduada e mestre em Letras e assistente do PPGP e do orientador Frederico Augusto d'Ávila Riani, doutor em Direito.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; gestora escolar da rede municipal de Limeira/SP.

** Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; mestre em Letras (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; professor da faculdade de Direito da UFJF; doutor em Direito.

Este caso de gestão, circunscrito geograficamente no município de Limeira/SP, aborda o Programa de Apoio Financeiro Escolar, doravante denominado PAFE, uma verba de subvenção instituída pela Lei 3.599/2003 e que tem por finalidade cobrir pequenas despesas cotidianas das escolas, garantindo o funcionamento das unidades escolares municipais, visando, em última instância e em sentido amplo, à melhoria da qualidade dos serviços educacionais prestados. O foco deste estudo está direcionado para o levantamento e a exposição da perspectiva dos gestores escolares em relação ao programa. Considerando que estes gestores são os principais responsáveis pelo investimento da verba e pelos procedimentos da sua prestação de contas, torna-se relevante compreender as dificuldades enfrentadas por estes atores no cumprimento das normas previstas na legislação pertinente, assim como verificar as possíveis vantagens promovidas pela concessão desta verba destinada às unidades escolares municipais de Limeira/SP.

Interessante registrar que a existência desta verba foi fruto de uma reivindicação dos próprios atores implicados diretamente na gestão financeira dos recursos destinados à educação, na medida em que os próprios diretores escolares sugeriram à Secretaria de Educação do município a criação de um programa financeiro, através do qual as unidades escolares recebessem uma verba municipal, que pudesse ser empregada de forma autônoma pelas escolas. Esta proposta foi acolhida pela Secretária da Educação da época, a qual auxiliou na elaboração do documento, que criaria o PAFE, por meio da Lei 3.599/2003.

Antes de expor a perspectiva dos gestores, que, como esclarecido acima, constitui o cerne deste estudo, importante caracterizar, ainda que brevemente, o Programa de Apoio Financeiro Escolar. Inicialmente e no que tange à destinação da verba, a Lei 3599/2003 e o Ato Normativo 01/2004 da SME, de 16 de abril de 2004, evidenciam as seguintes finalidades:

- a) Manutenção, conservação e pequenos reparos (até 100%), inclusive contratação de serviços. Ex: eletricitas, encanadores, técnicos em informática etc.
- b) Aquisição de material de consumo (até 50%). Ex: Materiais pedagógicos.
- c) Aquisição de material permanente (até 25%). Quando este gasto ocorrer, o material adquirido deverá ser registrado como patrimônio da escola (LIMEIRA, 2004, Ato Normativo da SME16/04/2004 e Lei 3599/2003 art.3º).

Com o objetivo de orientar e disponibilizar maiores informações sobre o PAFE, a Secretaria Municipal da Educação de Limeira elaborou, em 2013, o “Manual de Orientações Básicas Sobre Transferências e Execução dos Recursos, Elaboração e Encaminhamento das Prestações de Contas”. Dentre outros aspectos, o documento complementa as orientações elencadas na Lei 3599/2003 e no Ato Normativo de 16 de abril de 2004, no tocante às hipóteses, em que o recurso do PAFE **não** pode ser utilizado. São elas:

- Bens e na contratação de serviços que individualizem sua utilização (a exemplo de material escolar para distribuição aos alunos), ou que ocorram com o objetivo de programas instituídos (como o da alimentação escolar e o livro didático), já financiados pelo FNDE.
- Livros didáticos, posto que toda escola pública do ensino fundamental recebe do FNDE tais livros, mas é possível a compra de livros literários para a composição da biblioteca da escola, desde que observada, é claro, a condição do uso coletivo.

No pagamento de:

- Qualquer título, servidores da administração pública.
- Pessoal e encargos sociais.
- Capacitação e aperfeiçoamento de profissionais de educação.
- Festividades e comemorações.
- Água, luz, telefone, aluguel e taxas de qualquer natureza.
- Combustível material para manutenção de veículos, transportes para desenvolver ações administrativas.
- Cheques, extratos bancários e encargos por devolução de cheques (LIMEIRA, 2013, p.1).

Em relação aos valores da verba, a Lei 3599/2003, em seu art. 8º, estabelece que cada Unidade Escolar deve receber, anualmente, quatro PAFEs ordinários, resguardada a possibilidade de recebimento de depósitos extraordinários em casos emergenciais, devidamente comprovados pela Secretaria Municipal de Educação, ou seja, em hipóteses imprevistas, que possam comprometer o oferecimento do ensino prestado ou colocar em risco o cumprimento dos dias letivos previstos no calendário escolar. Atualmente e de acordo com o Decreto 137, de 10 de abril de 2013, o valor de cada depósito trimestral pode variar de R\$8.000,00 a R\$16.000,00, a depender do

número de alunos que a unidade atendeu e que consta no Censo Escolar realizado pelo MEC no ano anterior. Se a escola contar com a até 300 alunos, receberá uma cota, no valor R\$8.000,00. Caso a unidade possua entre 301 e 600 alunos, fará jus a uma cota e meia, o que totaliza R\$12.000,00. Por fim, caso existam mais de 601 estudantes, a escola receberá R\$16.000,00, ou seja, duas cotas.

No que se refere aos gastos, a lei orienta que a direção escolar, junto ao Conselho de Escola e Conselho de APM, priorize ações necessárias à garantia do bom funcionamento da escola, principalmente em relação à sua estrutura física. Dessa forma, e lei permite que o valor total da verba seja investido em manutenção predial, porém, enfatiza que não se deve deixar de considerar a Proposta Pedagógica existente na Unidade escolar.

Exige-se também que seja feita a pesquisa de preço de mercado (três orçamentos), porém tal ação não pode ser descrita como sendo um processo licitatório, pois é mais simples, exigindo apenas que o prestador e/ou fornecedor estejam com suas obrigações financeiras em ordem. Mas, caso exista apenas um fornecedor, o diretor deverá "providenciar uma justificativa indicando a inexistência de outras empresas, ou providenciar certificado (termo) de exclusividade do produto pelo fornecedor" (Manual de Orientações Básicas Sobre Transferências e Execução dos Recursos, Elaboração e Encaminhamento Das Prestações De Contas, p.17).

É também de extrema importância, de acordo com o art. 7º da Lei 3599 e com o Ato Normativo da SME, de 16/04/2004, que todos os documentos comprobatórios da realização das despesas sejam emitidos em nome da APM escolar. Além disso, para receber o repasse da verba, a escola deve possuir um cadastro de Unidade Executora, ou seja, precisa estar com toda sua documentação em ordem: número do Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica regularizado, existência e contato direto com diretores executivo e fiscal do Conselho de APM, atores esses que devem assinar as folhas de cheques emitidas para pagamentos de prestação de serviços e/ou materiais adquiridos com o recurso PAFE.

Após os gastos, deverá ocorrer a prestação de contas, uma obrigação que está claramente anunciada no artigo 70 da própria Constituição Federal de 1988 e que é ratificada pelas normas municipais que dão tratamento à matéria. Para auxiliar o gestor escolar, a Lei 3599/2003, de 14 de julho de 2003 e o Ato Normativo da

Secretaria Municipal da Educação, de 16 de abril de 2004 trazem diretrizes específicas de como deve ocorrer esta prestação de contas referente à verba recebida.

A prestação de contas referente aos recursos transferidos para as escolas municipais, em caso de emergência, “será feita dez dias após a realização dos serviços” (Artigo 8º, parágrafo único da Lei 3599/03). Já em relação à verba prevista para depósito trimestral, a prestação de contas deve ocorrer no décimo quinto dia útil do primeiro mês do trimestre seguinte (LIMEIRA, 2003, LEI 3599). Segundo o art. 10 da Lei 3599/2003, caso esses prazos não sejam respeitados, o repasse seguinte não ocorrerá, podendo causar prejuízos à Unidade Escolar.

Caso haja saldo trimestral restante, ou seja, caso a Unidade Escolar não gaste totalmente o valor recebido, o mesmo deverá ser devolvido pela Associação de Pais e Mestres para a Secretaria Municipal da Educação, conforme a previsão do art. 9º da Lei 3599/2003. Ainda de acordo com esse mesmo dispositivo, a devolução do saldo remanescente deve ocorrer por meio de transferência bancária em nome da Secretaria Municipal da Educação e tal ação deve ser comprovada no ato da prestação de contas de cada trimestre, ou seja, a sobra orçamentária não poderá ser reprogramada para gastos futuros.

O Manual de Orientações Básicas Sobre Transferências e Execução dos Recursos, Elaboração e Encaminhamento das Prestações de Contas relembra, ainda, que, para que não haja impropriedade ou irregularidade na Prestação de Contas, é importante que sejam respeitadas as determinações legais dispostas pelo Governo Federal e no Estatuto da APM (Decreto 257, de 04 de agosto de 2010), que disciplinam o gerenciamento e a utilização, guarda e prestação de contas de recursos públicos, dando algumas sugestões:

Antes de entregar a Prestação de Contas a DGRFP (Diretoria de Gestão de Recursos Financeiros e Patrimoniais) da secretaria Municipal da Educação, é necessário manter uma cópia na Unidade Escolar, portanto a Prestação deverá ser feita em 4 vias (Manual de Orientações Básicas Sobre Transferências e Execução dos Recursos, Elaboração e Encaminhamento das Prestações de Contas, 2003, p.16).

Os extratos bancários devem ser exigidos e arquivados junto à prestação de contas e todas as decisões tomadas e despesas realizadas com o recurso devem ser efetivadas e registradas em atas, para posterior encaminhamento à SME. Além de toda esta documentação citada, o referido Manual, em suas páginas 17 e 18, ainda

traz uma extensa lista de formulários que devem ser elaborados e apresentados no procedimento de prestação de contas.

Traçado, em linhas gerais, um panorama do PAFE, destacando-se suas finalidades e os principais aspectos concernentes aos procedimentos para a efetivação do gasto da verba e para a prestação de contas, importante, neste momento, esclarecer que, muito embora os gestores escolares da rede municipal de Limeira reconheçam a relevância deste recurso para administração das unidades escolares, eles também detectam alguns problemas quanto à regulamentação do programa. Nesse sentido, o problema central do caso poderia ser sintetizado no seguinte questionamento: quais são as implicações que a implementação do PAFE trouxe para o gestor escolar da rede municipal de Limeira/SP?

Para responder a essa indagação, o estudo buscou identificar a percepção do gestor quanto ao programa, investigando as dificuldades encontradas para dar cumprimento à legislação, no que tange aos procedimentos para realizar os gastos e para prestar as contas da verba proveniente do PAFE.

A consecução deste objetivo percorreu o seguinte traçado metodológico: aplicação de questionários e investigação documental e bibliográfica, sendo analisados documentos municipais referentes ao programa, tais como: atos normativos, leis, regulamentos, regimentos, mensagens de correio eletrônico, publicações do jornal oficial do Município e Dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

A pesquisa de campo foi realizada através de questionários enviados aos 69 diretores¹ das escolas que compõem a rede municipal de ensino de Limeira, a fim de investigar o tempo de experiência do servidor como gestor escolar, o conhecimento que eles possuem quanto às normas que regem o programa, a sua prioridade de investimentos com o PAFE, a maneira como toma as decisões para priorizar tais investimentos e as dificuldades que possuem frente aos gastos e as prestações de contas referentes ao Programa. Deste total, 39 diretores responderam aos questionários, os quais respondem por 69% das escolas municipais.

1 A rede possui 70 diretores de escolas, mas a autora deste trabalho excluiu-se da pesquisa.

Para fins de composição do presente estudo de caso, as conclusões obtidas a partir da pesquisa se estruturarão em dois aspectos primordiais: as dificuldades que os gestores encontram para realizar os gastos e as prestações de contas referentes ao PAFE e o conhecimento que eles não possuem quanto às normas que regem o programa em análise.

A pesquisadora Andreza, na qualidade de diretora escolar da rede municipal de Limeira/SP, já havia se deparado, em seu cotidiano de trabalho, com dificuldades para dar cumprimento às exigências do programa, que demandam muito tempo de trabalho por parte deste profissional, exigindo-lhe um excesso de dedicação para assuntos de ordem burocrática, o que, em sua percepção, causaria um desequilíbrio na necessidade de dedicação à órbita pedagógica da escola. Esta percepção, antes restrita à própria pesquisadora, foi, após a aplicação dos questionários, ratificada pela maior parte dos gestores escolares.

O primeiro dado a ser destacado é que, no que tange à responsabilidade pelo levantamento de documentos exigidos pela prestação de contas do PAFE, foi possível perceber que diretores e vice-diretores são os atores mais atuantes do processo, estando envolvidos nesses procedimentos em 100% das escolas, que declararam receber a verba. Dos gestores respondentes, treze declararam que são responsáveis, sozinhos, por este procedimento. Seis dividem esta tarefa com o vice-diretor. Outros nove declararam que tal incumbência fica a cargo, exclusivamente do vice-diretor. Sete diretores responderam que a tarefa é repartida entre ele próprio, o vice-diretor e um funcionário da secretaria da escola. Dois diretores disseram que compete ao vice-diretor e a um funcionário da secretaria da escola fazerem o levantamento desses documentos e, por fim, um único diretor declarou delegar, sob a sua própria supervisão, essa função a um funcionário da escola. Vê-se que os gestores que declararam delegar tarefas, no que concerne à prestação de contas e gastos do PAFE, o fazem somente para os vice-diretores e, em alguns casos, a um funcionário da secretaria da escola, sob sua supervisão. Conclui-se, portanto, que direção e/ou vice-direção da escola estão sempre envolvidas neste processo, havendo pouca delegação de tarefas a outros membros da equipe gestora.

Nota-se, a partir dos resultados obtidos com os referidos questionários, que o excesso das demandas administrativas ocupa grande parte do cotidiano profissional dos diretores escolares, devido à grande sobrecarga de documentação exigida

por parte da SME, com prazos geralmente muito curtos. As respostas indicam claramente que a gestão deixa a desejar em aspectos pedagógicos, devido à burocracia que precisam cumprir. Os trechos abaixo, extraídos dos questionários, ilustram essa conclusão:

Tudo (referindo-se ao processo de investimento e prestação de contas do PAFE) exige muito tempo do diretor, prejudicando demais as demandas da escola, incluindo o pedagógico (Diretor da escola pesquisada nº 12).

Já deixei de participar de várias reuniões de HTPC por precisar finalizar a prestação de contas do PAFE (Diretor da escola pesquisada nº 07).

A verba é importante, porém, acredito que deveriam revisar vários aspectos em relação a sua utilização, acredito que da forma como está sem suporte administrativo essa verba demanda uma grande quantidade de tarefas que desviam a finalidade principal do gestor escolar, além disso, o poder público transfere responsabilidades para o servidor que não está preparado para exercer essas tarefas, estamos sendo transformados em gerentes e não em gestores (Diretor da escola pesquisada nº 38).

Esta dificuldade encontrada pelo gestor para a realização dos procedimentos relativos ao PAFE torna-se ainda mais patente ao observarmos que apenas um diretor declarou não contratar um escritório de contabilidade para auxiliar nesse aspecto. O restante dos diretores que participaram da pesquisa declararam a necessidade de remunerar um escritório desta natureza, para ajudá-los com os documentos referentes à regularização das APMs escolares, os quais são exigidos para a existência da mesma, caso contrário, a escola não será contemplada com o recebimento da verba. As despesas geradas por tal contratação de prestação de serviços são sanadas, por meio de arrecadação própria, ou seja, por meio de doações realizadas às APMs escolares. O valor cobrado por tal prestação de serviços gira em torno de R\$70,00(setenta reais) mensais. Infere-se, portanto, que as providências da documentação exigida são complexas para o gestor escolar efetivar sem o auxílio de um escritório especializado. É o que se pode observar a partir dos excertos transcritos a seguir:

A contratação de escritório foi autorizada recentemente pela SME, devido aos constantes pedidos dos diretores de escola. Isso nos ajudou muito. O escritório faz toda documentação de regularização da escola (Diretor da escola pesquisada nº 02).

O escritório se responsabiliza por documentos em geral, que regularizam a escola em assuntos financeiros. Por não sermos contadores, precisamos do auxílio desse profissional (Diretor da escola pesquisada nº 07).

O escritório faz toda a contabilidade da conta de APM, PAFE e PDDE (Diretor da escola pesquisada nº 33).

É importante esclarecer, no entanto, que, de acordo com as pesquisas, essa dificuldade está relacionada ao tempo gasto na tarefa e não à complexidade de sua execução. Foi mostrado pela grande maioria dos gestores que eles não consideram a realização da prestação de contas difícil de ser feita, mas reconhecem que o tempo gasto para efetivá-la é muito grande. Sobre o grau de dificuldade dos diretores de escola em realizar a prestação de contas do PAFE, destaca-se que 87% (oitenta e sete por cento) dos gestores que responderam ao questionário consideram que o procedimento é fácil ou simples e apenas 8% (oito por cento) o consideram difícil ou complicado. Cinco por cento dos diretores declararam não realizar os procedimentos. Por outro lado, em relação à classificação do tempo, para realizar a prestação de contas do PAFE, 75% (setenta e cinco por cento) dos diretores afirmaram que o procedimento é demorado e 25% (vinte e cinco por cento) afirmaram que esses processos demandam pouco tempo. A exemplo do questionamento anterior, cinco por cento dos diretores declararam que não realizam os procedimentos.

Os diretores de escola que consideram a prestação de contas rápida fizeram questão de salientar que o processo torna-se rápido somente após a realização dos três orçamentos e os demais documentos já tenham sido conseguidos.

A prestação de contas é simples e rápida, desde que todos os orçamentos já tenham sido realizados (Diretor da escola pesquisada nº 35).

A prestação é rápida desde que o processo de tomada de preços e tudo mais (retirada de comprovantes) já estejam prontos (Diretor da escola pesquisada nº 12).

Assim sendo, declaram que a fase que exige maior dedicação é a do levantamento orçamentário, pois é difícil conseguir diferentes profissionais que proponham soluções idênticas para um mesmo problema: “O difícil é conseguirmos três orçamentos com a mesma descrição de serviços, profissionais pensam de forma diferente.” (Diretor da escola pesquisada nº 2).

Considerando que o auxílio não possui data específica para ser depositado, muitas vezes, as quatro reuniões de APM e as quatro reuniões de Conselho de Escola, totalizando assim oito reuniões, agendadas no calendário escolar, no início do ano e homologado pela SME, não conseguem abranger o período exato da prestação de contas, por isso há necessidade de realizar-se reuniões extraordinárias com o Conselho de Escola e APM. Dessa forma, as oito reuniões ordinárias precisam ser complementadas por reuniões extraordinárias, podendo dobrar o número de reuniões que seriam feitas durante o ano. É o que, ilustrativamente, verifica-se no seguinte trecho extraído de uma das respostas ao questionário:

O modelo de prestação de contas não é difícil de ser produzido, porém ficamos atrelados a outras variáveis, como extratos bancários, reuniões com membros da APM, Conselho de Escola, prestadores de serviços, que não cumprem prazos combinados, fatores esses que atrasam a prestação de contas (Diretor da escola pesquisada nº 38).

Um outro entrave apontado pelos gestores é que apesar de a lei prever um prazo para a prestação de contas, ela não estabelece data mínima e máxima para que ocorram os depósitos trimestrais, o que prejudica os planejamentos dos diretores escolares.

A demora para o repasse gera dificuldades para gastar a verba no curto prazo que a Secretaria Municipal da Educação determina (Diretor da escola pesquisada nº 27).

[...] precisamos de mais organização no que tange aos recursos oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação, para que possamos efetuar os gastos de forma planejada (Diretor da escola pesquisada nº 25).

O PAFE deveria ter dia certo para ser depositado, assim definiríamos melhor as datas previstas, em calendário escolar, de reuniões para Conselho de Escola e APM, evitando-se de haver reuniões extraordinárias durante o ano (Diretor da escola pesquisada nº 14).

Em relação ao conhecimento que os gestores detêm a respeito da legislação municipal, que regulamenta o PAFE, quatro diretores declararam não conhecer o Ato Normativo da SME 01/2004, de 16 de abril de 2004, o qual estabelece diretrizes para efetivação de gastos a serem realizados com a verba do PAFE.

Os gestores também foram questionados a respeito do reconhecimento ou não de uma contradição existente entre este Ato Normativo e a Lei 3599/2003 com relação à Diretriz, que foi enviada para as escolas, no dia 17 de maio de 2011, e escrita

pelo diretor do Departamento de Gestão de Recursos Financeiros e Patrimoniais da Secretaria Municipal da Educação de Limeira (da época). Por e-mail, comunicou-se aos gestores que a verba do PAFE não poderia ser investida em nenhuma compra de bem permanente. No entanto, a Lei Municipal nº. 3599/2003, que não contém esta vedação, não foi alterada. Há, portanto, uma contradição entre o texto da lei e as diretrizes dadas pela Secretaria Municipal da Educação no tocante à orientação da efetivação de gastos a serem realizados com a verba, no que se refere à compra de materiais permanentes, ação esta permitida pela lei que promulga o PAFE, mas não pelo Departamento Financeiro da Secretaria. Dezesete diretores declararam conhecer o documento, mas não perceberem nenhuma contradição entre ele e as diretrizes enviadas pela SME, o que nos leva a inferir que os mesmos ou não conhecem o documento ou não conhecem a diretriz, referente à compra de bens permanentes, fornecida pelo Departamento Financeiro da SME. Dezesesseis gestores afirmaram ter conhecimento do documento e reconhecer a mencionada contradição.

Sobre o assunto, observe-se, a título de exemplo, os seguintes trechos de respostas fornecidas nos questionários:

Há uma restrição feita por circular interna acerca da aquisição de materiais permanentes, sem que tenhamos tido alteração legal, fato que constitui uma contradição na lei (Diretor da escola pesquisada nº 19).

O Ato Normativo de 16 de abril de 2004 e a Lei 3599/2003 autorizam a compra de bens permanentes. Em uma reunião realizada em maio de 2006, a orientação dada foi de priorizar a manutenção e comprar apenas o que a Prefeitura não fornecesse. As últimas orientações, foram de exclusividade em reparos e bens de consumo em materiais permanentes, não (Diretora da escola pesquisada nº 6).

O documento autoriza a aquisição de material permanente (até 25%) do valor da verba e de acordo com as orientações da SME (departamento financeiro), isso não deve ocorrer (Diretora da escola pesquisada nº 1).

Impossibilitados de adquirirem bens permanentes, 90% (noventa por cento) dos gestores declararam que o principal item de investimento realizado com a verba, trata-se de manutenção predial, focando a infraestrutura escolar. No entanto, os questionários apontam que esta vedação seria uma das críticas dos gestores ao programa, já que eles consideram importante a possibilidade de aquisição de material permanente com a verba do PAFE. Referente à proibição de aquisição de

materiais permanente, os profissionais demonstram descontentamento e pensam que isso deveria ser revisto:

A compra de materiais permanentes precisa ser autorizada novamente (Diretores das escolas pesquisadas nº 17 e nº 31).

A escola tem atendido as recomendações da SME de não adquirir materiais permanentes, o que é uma pena, pois vários equipamentos poderiam ser adquiridos a bem da organização geral da unidade escola (Diretor da escola pesquisada nº 33).

Para finalizar a exposição desses resultados obtidos pela pesquisa de campo, é relevante salientar que os entraves encontrados pelos gestores, no que tange ao manejo correto e legal da verba proveniente do PAFE se tornam ainda mais patentes, quando eles revelam sentir a necessidade de maior preparação e orientação para seguirem os procedimentos exigidos pelos documentos normativos. Referindo-se a treinamentos diretamente ligados ao Programa de Apoio Financeiro Escolar, os diretores afirmam:

Falta orientação técnica e treinamento para execução de despesas (Diretora da escola pesquisada nº 10).

Precisamos de mais orientações sobre como usá-la (referindo-se à verba) (Diretora da escola pesquisada nº 14).

Raramente ocorre treinamentos e quando acontece, não acrescentam novidades (Diretora da escola pesquisada nº 35).

Não há treinamentos, somente tentam sanar dúvidas que os diretores pedem à Secretaria Municipal da Educação (Diretora da escola pesquisada nº 24).

No entanto, em que pese a constatação de que, na perspectiva dos gestores, o PAFE apresenta alguns problemas - que poderiam ser sintetizados na delonga para a concretização dos procedimentos exigidos em lei, o que causa certo desequilíbrio em relação às demandas de cunho pedagógico; na falta de preparo e treinamento adequados para a realização correta desses trâmites e, por fim, na contradição existente entre os diferentes documentos que regulam a matéria - eles também não deixam de pontuar, como já anunciado anteriormente, benefícios advindos dessa verba. Exemplificativamente, observe-se o que afirmaram dois gestores:

Com o Programa de Apoio Financeiro Escolar, nós diretores, junto com o Conselho de APM, conseguimos resolver os problemas e realizar melhorias

para a Unidade Escolar de acordo com as necessidades (Diretor da escola pesquisada nº 35).

O Programa de Apoio Financeiro Escolar é útil para sanar rapidamente alguns imprevistos das escolas (Diretor da escola pesquisada nº 24).

O PAFE garante um ambiente limpo, organizado, bem cuidado e agradável ao convívio e socialização, mantendo os alunos em bem estar físico para se concentrar nas atividades além de se tornar referência de valores éticos e estéticos (Diretor da escola pesquisada nº 16).

Com o PAFE não dependo da prefeitura para realizar várias manutenções emergenciais de minha escola, as realizações dos serviços ficam mais rápidos, colaborando assim com o bom andamento da unidade escolar evitando riscos e desconfortos aos alunos (Diretor da escola pesquisada nº 04).

A exposição dos contornos deste caso de gestão sugere o debate de algumas questões relevantes. Dentre elas, é imprescindível refletir sobre a própria missão de programas que, como o PAFE, anunciam a descentralização financeira. Estaria mesmo o PAFE e outros programas dessa natureza cumprindo esta finalidade? Este questionamento também foi formulado, em outros termos, por alguns dos diretores que responderam ao questionário e que ponderaram:

Não vejo o PAFE como uma autonomia escolar visto que o recurso já vem com destino pré-estabelecido (Diretor da escola pesquisada nº 06).

Não, a verba não colabora no aumento da autonomia escolar, pois o diretor não tem autonomia para decidir como investir a verba, tal definição é imposta pela Lei 3599/2003 (Diretor da escola pesquisada nº 14).

Devido às restrições legais e burocráticas, a autonomia fornecida pelo PAFE, é muito restrita (Diretor da escola pesquisada nº 10).

Relevante considerar, também, que além do questionamento acerca da efetiva autonomia promovida pelo PAFE, ainda há quem pondere que procedimentos administrativos, tais como aqueles exigidos pelos documentos legais mencionados neste estudo, refletiriam, na realidade, uma verdadeira “transferência de responsabilidades”, não sendo próprios da função do gestor escolar e de sua equipe, a observância de tais demandas, que competiriam diretamente à administração, ou seja, ao Poder Executivo e suas estruturas organizacionais internas. Neste cenário, uma reflexão que se impõe é se – e em que medida – estes programas são vantajosos. As vantagens proporcionadas pelo PAFE (cujo foco pode ser ampliado

para tantos outros programas dessa natureza e com as mesmas proposições) e que foram apontadas pelos gestores nesta pesquisa compensariam o excesso de demandas burocráticas?

Partindo, contudo, do caso aqui exposto e considerando o PAFE – assim como outros programas similares – como uma realidade dada, é preciso criar estratégias que busquem minimizar os entraves com os quais os diretores se deparam. Ao retomar os problemas aqui elencados, é preciso, primeiramente, indagar: onde as mudanças devem ocorrer? As propostas de alteração alcançam apenas o próprio Poder Público, com a propositura de alterações dos documentos normativos? A correção de eventuais contradições e a simplificação de determinados procedimentos poderiam, por si só, solucionar a questão? O oferecimento de treinamentos e aperfeiçoamentos seria suficiente? A pesquisa revelou uma pouca delegação de funções por parte do diretor e do vice-diretor da escola, no que concerne às tarefas de prestação de contas do PAFE. Este dado não seria revelador sobre a importância de se repensar também os princípios norteadores da gestão escolar? As propostas de mudança deveriam ser direcionadas também à própria escola?

Todas essas questões revelam, portanto, a necessidade de um debate amplo sobre a questão dos programas de autonomia financeira no âmbito escolar. E a amplitude deste debate envolve, para além dos mecanismos de ajuste de seus procedimentos, o questionamento sobre a própria viabilidade de suas existências, nos moldes em que eles se encontram hoje formulados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

Acesso em: 2 set. 2013.

_____. Secretaria da Receita Federal. **Portal Brasil Acesso à Informação.**

Disponível em: <www.receita.fazenda.gov.br/>. Acesso em: 8 out. 2013.

LIMEIRA. **Ato Normativo da SME** de 16 de abril de 2004 (instruções para investimento do PAFE).

_____. Decreto 257 de 04 de agosto de 2010. **Estatuto da Associação de Pais e Mestres**, 2010.

_____. **Lei nº 3.599** de 14 de julho de 2003. Disponível em: <http://servicosonline.limeira.sp.gov.br/consultaleis/cns_leis2/cns_leis2.php>. Acesso em: 25 abr. 2013.

_____. **Manual de Orientações Básicas Sobre Transferências e Execução dos Recursos, Elaboração e Encaminhamento das Prestações de Contas**, 2003.

A implementação do Proinfância em Juiz de Fora e seus desdobramentos

Clarice da Silva Mattos*

Luciana Verônica Silva Moreira**

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello***

O presente artigo foi produzido com base na pesquisa realizada pela mestranda Clarice da Silva Mattos, 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 Hilda Micarello, doutora em educação e orientadora da mestranda. O caso de gestão a ser apresentado tem por base a implementação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), em uma escola municipal da cidade de Juiz de Fora, MG. O Proinfância prevê a prestação de assistência financeira, em caráter suplementar, auxiliando os municípios na construção de creches e pré-escolas públicas de Educação Infantil. Foi instituído pela Resolução nº 6 de 24 de abril de 2007 e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A prioridade do plano é a Educação Básica que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; vice-diretora escolar na rede municipal de Juiz de Fora, MG. Pedagoga pela Universidade Federal de Juiz de Fora, possui especialização em Psicopedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Atualmente exerce o cargo de vice-diretora na Escola apresentada neste caso de gestão.

** Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; doutoranda em História Social (UFRJ).

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

Em 2007, um conjunto de políticas educacionais começou a ser implementado pelo Governo Federal, com o intuito de induzir e apoiar os municípios a realizar essa oferta com qualidade. O PDE apresentado pelo Ministério da Educação disponibilizou para os estados, município e Distrito Federal instrumentos de avaliação e implementação de políticas, principalmente da educação básica pública. Entre os programas estratégicos do PDE está o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que foi instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007.

Após aderirem ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal iniciaram a elaboração “dos seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR)” (Portal MEC, s.d.), que resulta de um conjunto de ações previstas, a partir de um diagnóstico detalhado da realidade educacional local. O processo de discussão do PAR em Juiz de Fora, teve início em 2007 e contou com a participação de vários segmentos da sociedade, incluindo representantes das comunidades escolares e da Secretaria de Educação. Essa discussão prosseguiu em 2008 e, em 2009, o PAR foi enviado ao Ministério da Educação. No PAR enviado pelo município, estava prevista a ampliação do atendimento das creches e pré-escolas.

Conforme as orientações disponíveis no Portal do (FNDE), os municípios interessados em pleitear o Proinfância deveriam informar essa necessidade em seu Plano de Ações Articuladas (PAR) e encaminhar eletronicamente todos os documentos necessários, através do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). Além disso, para pleitear a construção de creches e pré-escolas, o município precisa apresentar disponibilidade de terreno com dimensões e padrões estabelecidos pelo FNDE.

Neste cenário, a instituição do Proinfância representou uma efetiva possibilidade de expansão da Educação Infantil, à medida que previu a liberação de recursos específicos para essa etapa de ensino pelo Governo Federal.

Na cidade, membros da Secretaria de Educação, especificamente do Departamento de Educação Infantil (DEI), ficaram responsáveis pela realização do estudo de demanda de vagas na Educação Infantil no município, a partir do qual foram identificadas as regiões que deveriam receber os recursos do programa. A Secretaria de Educação, com o auxílio dos dados disponibilizados pela Secretaria de Saúde de Juiz de Fora – Departamento de Vigilância Epidemiológica e Ambiental –, realizou um levantamento dos nascidos vivos, comparando com o atendimento em

instituições da rede municipal (SE), em creches da Associação Municipal de Apoio Comunitário e em instituições da rede privada ou conveniadas, a fim de averiguar a capacidade de atendimento atual e estimar as futuras demandas do município, para a população de 0 a 5 anos.

Através desses estudos, ficou comprovado que a maior dificuldade de atendimento encontra-se entre a população de 0 a 3 anos de idade, com um déficit considerável de vagas. Neste contexto, o Proinfância passou a representar para Juiz de Fora um importante mecanismo para construção de instituições voltadas ao atendimento dessa faixa etária e para a conquista do previsto no Projeto de Lei nº 8.035/2010.

Para concorrer aos recursos do Proinfância, os municípios devem encaminhar ao FNDE documentos que comprovam a existência do terreno para construção, como planta, fotos, relatório de vistoria, dimensões, confrontações limítrofes, levantamento planialtimétrico. Detalhes da planta de locação da obra, planilha orçamentária do projeto padrão preenchida com custos praticados no mercado e cronograma físico-financeiro também devem ser enviados como a declaração de responsabilidade pelo fornecimento de infraestrutura básica – água, energia e esgoto – e terraplanagem, se necessária. Previamente, deve ser realizado um estudo de demanda, embasado em dados oficiais, que comprovem a necessidade de construção de escola de ensino infantil na região definida (BRASIL. FNDE, 2013).

A adoção pelo Governo Federal de Projetos-padrão fornecidos pelo FNDE, nos quais já estão definidos pela autarquia, os parâmetros técnicos de implantação desses novos espaços para a Educação Infantil, de acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação Básica do MEC, é significativa para agilizar a ampliação do atendimento das demandas por vagas na Educação Infantil, em todo o território brasileiro. Porém, a rigidez, no que concerne às dimensões dos terrenos, dificulta contemplar locais que, embora possuam uma demanda considerável de crianças, já não dispõem mais de terrenos nas condições estabelecidas pelo programa, ou que estes, sendo de propriedade particular, acarretam um necessário processo de desapropriação, que nem sempre se efetiva de maneira ágil e amigável.

Em 2009, a cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, teve seu primeiro centro de educação infantil, contemplado no programa e, ao final de 2010, outros seis projetos foram aprovados. No ano de 2011, mais três projetos receberam aprovação, totalizando dez unidades a serem construídas. Quando prontas, as novas unidades ampliarão

a capacidade de atendimento da Educação Infantil no município. Os principais critérios para a escolha dos locais a serem beneficiados, além da comprovação de demanda, foram: áreas de ocupação recente com terrenos públicos disponíveis, áreas de vulnerabilidade social e substituição de unidades escolares com estrutura precária.

No município, quatro dos dez projetos aprovados até 2013 foram propostos com o objetivo de solucionar problemas de escolas, que estavam funcionando em espaços alugados, adaptados e, portanto, sem as condições ideais de atendimento há mais de uma década. A efetiva realização dessa política pública, que pressupõe contrapartidas federais e municipais em consonância com o atendimento das legislações, no que diz respeito à qualidade do ensino ofertado, atenderia a demandas históricas na cidade e beneficiaria milhares de alunos.

Apesar de este texto privilegiar o caso da escola analisada como emblemático nesse processo, torna-se necessário conhecer a situação de todas as unidades do Proinfância, atualmente em construção na cidade. Dessa forma, no Quadro 01, logo a seguir, são apresentadas informações sobre a localização, objetivo, situação, e descrição, além do ano em que foram aprovadas e número de vagas.

Quadro 1. Locais dos Centros de Educação Infantil que estão sendo construídos em Juiz de Fora e número de vagas que serão disponibilizadas.

Unidade ou bairro	Situação	Descrição	Geração de vagas	Ano de contemplação
Parque Guarúá (substituição de prédio)	Em processo de RDC2*	Centro de Educação Infantil Tipo B	120 vagas	2009
Novo Triunfo (sede nova)	Em andamento c/ previsão de inauguração em 2014	Centro de Educação Infantil Tipo C	60 vagas	2010
Vale Verde (sede nova)	Em andamento c/ previsão de inauguração em 2014	Centro de Educação Infantil Tipo B	120 vagas	2010
Jardim Cachoeira (sede nova)	Em andamento c/ previsão de inauguração em 2014	Centro de Educação Infantil	60 vagas	2010
Santos Dumont (sede nova)	Em andamento c/ previsão de inauguração em 2014	Centro de Educação Infantil Tipo B	120 vagas	2010
Bonfim (substituição de prédio)	Em processo de RDC2	Centro de Educação Infantil Tipo C	60 vagas	2010
Zona Sul - E. M. Carlos de Abreu (substituição de prédio)	Em processo de RDC2	Centro de Educação Infantil Tipo B	120 vagas	2010
Ponte Preta (sede nova)	Em processo de RDC2	Centro de Educação Infantil Tipo B	120 vagas	2011
São Geraldo (sede nova)	Em processo de RDC2	Centro de Educação Infantil Tipo B	120 vagas	2011
Igrejinha (substituição de prédio)	Em processo	Centro de Educação Infantil Tipo B	120 vagas	2013

Fonte: Departamento de Educação Infantil (DEI) - Secretaria de Educação.

* Regime Diferenciado de Contratação (RDC): instituído pela Lei nº 12.462/2011.

Os dados apresentados no Quadro 01 apontam a geração de um número significativo de vagas para a Educação Infantil, a partir da implementação do Proinfância no município. No entanto, atualmente, as unidades em construção apresentam atrasos consideráveis no ritmo das obras, cujo término estava previsto para 2014. Os motivos para os atrasos são vários.

No âmbito da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, existe um departamento específico para Educação Infantil, denominado Departamento de Educação Infantil (DEI), no qual são implementadas ações voltadas para crianças dessa faixa etária, visando aprimorar cada vez mais o seu atendimento. No ano de 2013, com a mudança da gestão municipal, a Secretaria de Educação passou por uma grande reestruturação no seu quadro de funcionários, incluindo-se na chefia dos departamentos. Tal fato acarretou na chegada de outros agentes responsáveis pela implementação do Proinfância no município. Além do DEI, o Departamento de Gestão da Informação (DGI) e o Departamento de Execução Instrumental (DEIN) também atuam na implementação do Proinfância no município. O DGI agrega todas as informações que circulam na Secretaria de Educação, incluindo a gestão dos sistemas de informação e comunicação da Secretaria de Educação. O DEIN é “responsável em prestar serviços de apoio a todas as unidades da Secretaria de Educação” (RESOLUÇÃO N° 28/2009).

Neste contexto, o caso aqui descrito tornou-se sintomático da forma como o programa vem sendo implementado no município. A Escola Municipal Carlos de Abreu, localizada na região sul da cidade, funciona em espaço adaptado e foi contemplada em 2010 para a construção de uma nova sede em substituição à atual. Desde a divulgação da liberação da verba, feita em revista informativa da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, não houve troca de informações entre a Secretaria de Educação e a Escola. Quando os primeiros contatos ocorreram, por iniciativa da equipe diretiva desta instituição, já haviam se passado quatro meses após o anúncio inicial. Porém, neste momento, a execução do projeto na região contemplada já estava comprometida, em virtude do início da construção de prédios populares, exatamente no terreno inscrito no Programa, o qual não era de domínio da prefeitura.

A escola não possui sede própria, funcionando, atualmente, em dois imóveis separados, um que atende à Educação Infantil e outro que atende às primeiras séries do Ensino Fundamental (até o 3º ano). A criação da Escola, localizada na zona sul de Juiz de Fora, ocorreu em atendimento à grande demanda de crianças

entre 4 e 6 anos, que se apresentava nesta região. O espaço escolhido foi uma casa alugada, que passou por algumas modificações e reformas na estrutura física, que envolveu uma pintura geral e revisão de toda a rede elétrica. Neste local apontado como provisório na época, devido as suas várias limitações para atender, de maneira adequada, às especificidades e necessidades de crianças de Educação Infantil, encontra-se funcionando, há 14 anos, a Escola Municipal Carlos de Abreu.

No ano de 2007, esta instituição foi ampliada para um prédio anexo, também alugado, localizado no outro lado da rua, o qual foi destinado ao atendimento de crianças do segundo ano do Ensino Fundamental. A partir de então, a instituição passou a existir em duas sedes assim organizadas: o prédio 1 onde continuou funcionando somente a Educação Infantil, possui quatro salas de aula, um banheiro para os professores e funcionários, quatro sanitários, um laboratório de informática, uma secretaria, uma pequena diretoria, uma cozinha conjugada com refeitório, uma biblioteca, uma dispensa e um pátio. O prédio 2 que atende ao Ensino Fundamental possui quatro salas de aula, quatro banheiros, um terraço coberto e uma cozinha conjugada com refeitório.

Este novo espaço criado para atender às crianças do Ensino Fundamental pertence a membros da Igreja Batista, que também o utilizam em horários diferentes da escola, para realizarem diversas atividades. Embora, esta relação seja muito harmoniosa, incluindo o planejamento conjunto de alguns eventos comemorativos, há alguma dificuldade em deixar os materiais pedagógicos ou das crianças em livre acesso, em virtude do número considerável de pessoas, que circulam neste mesmo espaço, durante os horários em que a escola não está funcionando.

No ano de 2013, uma nova mudança ocorreu na escola que passou a atender crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental. A abertura de duas turmas do terceiro ano está acontecendo em caráter experimental, para atender ao Bloco Pedagógico¹, que foi implementado no município, a partir de 2011. A comunidade recebeu esclarecimentos de que a prioridade no atendimento é das crianças da Educação Infantil e que, portanto, a continuidade com o trabalho com o terceiro ano está condicionada à demanda dessa primeira etapa da Educação Básica.

1 O Bloco Pedagógico foi implantado pela Secretaria de Educação em Juiz de Fora com o objetivo de atender ao previsto pela Resolução Federal nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixa diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, e uma de suas principais determinações é a não reprovação nos três primeiros anos escolares.

A notícia sobre a liberação de verbas para construção de nova sede chegou após 14 anos de funcionamento em espaço improvisado. Naturalmente, esta notícia provocou grande entusiasmo na comunidade escolar que, finalmente, viu uma possibilidade de receber um espaço adequado ao atendimento de suas crianças. No entanto, naquela ocasião nenhum membro da escola sabia que esses recursos eram provenientes do Proinfância que, como já foi apresentado anteriormente, destina recursos somente para a Educação Infantil, não incluindo as crianças das demais etapas de ensino, o que acarretou um misto de sentimentos na comunidade escolar.

Após a chegada da notícia, em 2011, todas as demais informações foram obtidas somente após solicitações feitas pela equipe gestora, que encerrou seu mandato neste mesmo ano e pela gestão escolar atual. A provável localização do terreno em área próxima à escola era de conhecimento da gestão. No entanto, alguns meses depois do anúncio, serviços de terraplanagens começaram a ser realizados para a construção de apartamentos. Na Secretaria de Educação não havia informação ou explicação a ser dada sobre essa situação. Apenas em 2013, por meio de uma entrevista concedida pelo Chefe do Controle do Patrimônio, que atuava na chefia da Gestão da Informação (DGI), obteve-se a informação de que até 2012 o terreno estava identificado para a construção da nova sede da escola, chegando a ser decretada a sua desapropriação e notificado o proprietário. No entanto, o proprietário vendeu o terreno para uma construtora que, ao ser surpreendida com a chegada de membros da Secretaria de Educação no local, após estágio avançado na construção, alegou desconhecimento do processo de desapropriação. A própria construtora, a partir de então, assumiu o compromisso de localizar outro terreno na região, o que realmente aconteceu.

O terreno identificado pela construtora não só tinha uma topografia mais favorável, mas também uma localização mais estratégica que o anterior, o que colaborou para que fosse formalizada sua escolha, a partir do envio de documentos ao Ministério da Educação (MEC) pela Secretaria de Educação. O proprietário desse novo local não tinha interesse em sua venda, por isso entrou com uma ação na justiça. Nessa ação, ficou estabelecido que a posse do terreno só poderia ocorrer depois de estipulado o seu valor, situação que acarretou o embargo da obra. É importante ressaltar que todas as informações sobre o Proinfância e sobre as obras da nova sede da Escola Municipal Carlos de Abreu foram adquiridas, a partir da iniciativa da equipe de gestão da escola em procurar a Secretaria de Educação e em pesquisar os documentos e *sites* oficiais.

Deve-se acrescentar que, no início de 2013, a equipe diretiva da E. M. Carlos de Abreu solicitou um encontro com o Secretário de Educação, o qual tinha tomado posse recente no cargo. Neste encontro, foi recebida uma notícia que causou apreensão, pois o Secretário comunicou que a demora na desapropriação do terreno poderia acarretar o recolhimento dos recursos federais já depositados para a construção da escola.

Neste mesmo encontro, a equipe diretiva teve a oportunidade de esclarecer ao Secretário de Educação que, em virtude de já possuir, desde o ano de 2012, a informação da dificuldade na desapropriação do segundo lote identificado, foi enviado um ofício para o DGI da Secretaria de Educação, no qual foi solicitada uma vistoria de um terreno localizado no bairro. O Secretário de Educação desconhecia este fato, por isso, pediu que fosse enviado novamente o ofício diretamente para ele, a fim de agilizar o estudo do terreno. Antes do término do primeiro semestre de 2013, a direção da escola recebeu um comunicado do próprio Secretário de Educação sobre a possibilidade de aquisição pela prefeitura do Juiz de Fora do terreno localizado próximo ao local, que havia sido identificado. Porém, o mesmo também não pertencia à prefeitura que teria que desapropriá-lo, fato que causou bastante frustração.

Em setembro de 2013, durante uma reunião de diretores das escolas municipais, a equipe diretiva da Escola Municipal Carlos de Abreu, novamente foi surpreendida com uma declaração do Secretário de Educação, que expôs abertamente aos participantes, a dificuldade em implementar o Programa na referida escola. Devido à superficialidade das informações, a equipe diretiva solicitou um encontro para discutir com maior profundidade o assunto. Decorridas duas semanas desta reunião, a equipe diretiva fez um contato telefônico com o Gabinete do Secretário de Educação, a fim de averiguar quais eram as possibilidades de realizar este encontro. Por meio do assistente do Secretário de Educação, foi recebida a notícia de que o terceiro terreno identificado tinha sido descartado por não possuir uma declividade adequada, fato que deixou a equipe sem perspectivas de ver solucionado o seu problema.

É possível inferir por esses fatos, que as informações sobre o Programa estão circulando de maneira fragmentada e, predominantemente, após a iniciativa e insistência dos gestores escolares. Esta situação foi encontrada em pelo menos dois, dos quatro casos de substituição de sede, a partir de recursos do Proinfância. É fato que as escolas devem manter uma proximidade com a Secretaria de Educação,

inclusive para aumentar as possibilidades de eficácia das políticas educacionais, que estão sendo implementadas no município, mas pelo que foi apresentado até aqui, isso não vem se processando com relação ao Proinfância na cidade de Juiz de Fora.

A abertura ao diálogo e a correlação de forças entre as várias instâncias que compõem o sistema educacional pressupõem, também, uma participação mais efetiva do gestor escolar, que representa o principal articulador das políticas educacionais, que serão implementadas no interior das escolas. A participação efetiva dos atores que implementam as políticas públicas nas escolas é fundamental, pois são eles que estão inseridos no contexto em que os textos políticos são colocados em prática.

A troca de informações não só contribui para a dinamização dos processos administrativos e educacionais, mas também favorecem o entendimento das políticas públicas que estão sendo implementadas. Nesse sentido, a criação do Proinfância não deve representar somente a possibilidade de ampliação do acesso à Educação Infantil pelos municípios, sua implementação também demanda uma constante abertura para o diálogo e reflexão entre os sujeitos, que atuam nas diferentes instâncias, de maneira que o acesso à Educação Infantil esteja vinculado à qualidade de seu atendimento.

Em audiência pública realizada, em agosto de 2013, a Secretaria de Educação demonstrou preocupação em expandir a oferta de vagas da Educação infantil no Município, motivada ou “pressionada” por preceitos legais. Porém, diferentemente de muitos populares que participaram desta audiência, a busca da Secretaria de Educação pelo aumento de vagas, principalmente para crianças de 0 a 3 anos, não pode estar desvinculada de amplo estudo sobre o funcionamento dos novos Centros de Educação Infantil. A inclusão do gestor escolar que vem sendo considerado um dos mais importantes articuladores das políticas implementadas nos espaços educativos é imprescindível durante esse processo.

A partir do presente caso de gestão, algumas questões surgem como possibilidades de análise: no âmbito da escola, quais são as possibilidades de ação da equipe gestora diante da situação apresentada? Em que medida a parceria entre município e Governo Federal na implementação do programa pode ser potencializada? A partir de quais ações? Em casos semelhantes ao apresentado, a sociedade civil organizada poderia auxiliar na resolução de conflitos? Sua mobilização seria importante? A equipe gestora poderia atuar nessa mobilização? No âmbito da Secretaria de Educação, quais ações poderiam ser propostas?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007**, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <<http://www.govome.com/web?hl=br&q=Decreto+6.094+de+24+de+abril+de+2007>>. Acesso em: 17 set. 2013.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas Proinfância**, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-perguntas-frequentes>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas Proinfância**, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-projetos-arquitetonicos-para-construcao>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas Proinfância**, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-funcionamento>>. Acesso em: 02 dez. 2013.

_____. **LEI Nº 11.494, de 20 de junho de 2007**, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de julho de 2004, e 10,845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. **MEC muda critérios para fazer deslançar programas de creches**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/14067/mec-muda-criterios-para-fazer-deslanchar-prograna-de-creches>>. Acesso em: 18 set. 2013.

_____. **Proinfância e quadras esportivas escolares. Programa de Aceleração do Crescimento.** Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.cenariumconsultoria.com.br/documentos/fgm/fnde_quadras_e_proinfancia_2013_tutorial_elaboracao_proposta_simec.pdf>. Acesso em: 01 set. 2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Escola.** Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=2>. Acesso em: 26 ago. 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação – Decênio 2011-2020.** Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2013.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 38 de 29/12/2010**, que informa os municípios dos grupos I e II a serem contemplados na primeira chamada com unidades de educação infantil do Programa Pró-Infância e com quadras escolares poliesportivas no âmbito do Programa de Aceleração do Crescimento - PAC 2. Disponível em: <http://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-38-2010_113025.html>. Acesso em: 26 ago. 2013.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 25, de 14 de junho de 2013**, que estabelece os critérios de transferência automática de recursos a municípios e ao Distrito Federal, a título de apoio financeiro, para construção de unidades de educação infantil – Proinfância, com utilização de Metodologias inovadoras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4610resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-25,-de-14-de-junho-de-2013?tmpl=component>>. Acesso em: 17 set. 2013.

JUIZ DE FORA. **Resolução SE/JF Nº 28/2009, que aprova o regimento interno da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.** Disponível em: <http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000031021>. Acesso em: 01 out. 2013.

_____. Secretaria de Educação. Centro de Formação, 2014. Disponível em: <<http://www.pjf.mg.gov.br/se/cfp/apresenta%C3%A7%C3%A3o.php>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

PORTAL MEC. **Plano de Ações Articuladas (PAR).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=159&Itemid=235>. Acesso em: 17 set. 2013.

Implementação e resultados da comunicação do Programa Família-Escola nas escolas municipais de Belo Horizonte

Magi Cristina Mappa*

Gisele Zaquini Lopes Faria**

Marcelo Tadeu Baumann Burgos***

O presente estudo de caso é baseado no trabalho da mestranda Magi Cristina Mappa, sob a orientação do professor Marcelo Burgos e da agente de suporte acadêmico Gisele Zaquini Lopes Faria. Nesta pesquisa, se propõe analisar as ações de comunicação do Programa Família-Escola da Prefeitura de Belo Horizonte.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; assessora de imprensa SMED BH.

** Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; mestre em educação (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro – IUPERJ.

O Programa Família-Escola foi lançado, em 1º de março de 2005, inserido no contexto de resgatar a imagem das escolas públicas municipais, que ficaram estigmatizadas como de qualidade ruim por serem escolas que não reprovavam, resultado de quase uma década do Programa Escola Plural, adotado pelo governo municipal. A Escola Plural que previa a progressão continuada do aluno não recebeu respaldo da população e foi também rejeitada por muitos dos atores do processo, que se sentiam excluídos do planejamento e implantação das propostas deste Programa. Tal fato levou a educação oferecida pelo município a ser considerada insatisfatória pela população belo-horizontina, refletindo negativamente na avaliação dos serviços educacionais da Prefeitura.

O Programa Família-Escola surge na tentativa de reverter essa situação e, por meio dele, a Prefeitura de Belo Horizonte inaugurou a política de aproximação direta dos gestores da Educação Municipal, no caso os gestores da Secretaria Municipal de Educação (SMED), com os familiares de estudantes da Rede Municipal de Educação, criando canais específicos de comunicação, com o propósito de ouvir demandas dos pais e mães, para a educação dos seus filhos, bem como levar até essas famílias informações sobre as ações educacionais da Prefeitura. Ao estabelecer esse diálogo, a SMED não tinha como foco a participação dos gestores escolares e professores, embora o objetivo final incluísse, também, uma melhora na relação das famílias com esses segmentos. Esse pressuposto de participação da família na construção político-pedagógica estava implícito no *slogan* criado para o Projeto Família-Escola, que era “Educação feita por todos. Para Todos”.

Pensado pelos então gestores da educação municipal, no âmbito da SMED, o Programa Família-Escola, sob a responsabilidade da Gerência do Programa Bolsa-Escola, com a participação da Gerência de Comunicação no planejamento e ações de comunicação tem o objetivo de intensificar a participação qualificada da família na vida escolar da criança e do jovem, aproximando a Secretaria Municipal de Educação das famílias dos estudantes municipais. Ao ser criado, incorporou e ampliou algumas ações já desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, além de criar uma série de outras ações com o objetivo de envolver as famílias na condução da Educação e no enfrentamento às situações de infrequência, evasão escolar e não aprendizagem.

As ações do Programa se intensificaram ao ponto de torná-lo uma política educacional do município, extrapolando as competências até então atribuídas à Gerência do Programa Bolsa-Escola e incorporando ações intersetoriais em consonância com outros setores da SMED e secretarias da Prefeitura. Entretanto, embora seja considerada uma política educacional presente em todas as escolas da Prefeitura, até o ano de 2014, o Programa não havia sido oficialmente instituído, ou seja, não existia nenhuma portaria, decreto ou lei que o definisse como um programa oficial, devido à burocracia imposta pelos trâmites legais, o que não impediu sua continuidade e a propagação de suas ações.

Diante deste cenário, o problema a ser focado neste trabalho é se as ações e os canais de comunicação propostos e estabelecidos pelo programa Família-Escola interferem no cotidiano escolar e nas relações entre as famílias e as escolas e avaliar com que intensidade interferem. Para a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, conhecer os resultados de suas ações é de fundamental importância para o aprimoramento de suas políticas. Assim, entender e avaliar como suas ações de comunicação direta com as famílias, por meio do Programa Família-Escola, refletem no cotidiano escolar, nas relações da família com a escola e a eficácia ou não dessas ações de comunicação fornecerá subsídios para a compreensão e possíveis intervenções na política de comunicação do programa.

O Plano de Ação Educacional (PAE) terá por objetivo, a partir desta análise, propor contribuições e intervenções, que colaborem para a melhoria e/ou ampliação dos canais de comunicação do Programa Família-Escola com as famílias e, principalmente com a escola, com o intuito de contribuir com o fortalecimento da relação SMED-família-escola, bem como com a oficialização deste Programa como uma política municipal de Educação, o que justifica a realização deste trabalho.

O município de Belo Horizonte é dividido em nove regionais administrativas. No ano de 2014, a Rede Municipal de Educação contava com 189 escolas e 74 Unidades Municipais de Educação Infantil (Umeis), distribuídas nessas nove regionais, atendendo a cerca de 170 mil estudantes, conforme dados disponíveis no Portal da Prefeitura.

Para este trabalho, será realizada uma análise por amostragem, tendo como recorde a Regional Norte, escolhida por apresentar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixo da capital mineira, que é 0,786, quando Belo Horizonte alcança 0,839 (dados de 2011), e por ser uma área com vários movimentos de ocupação

que resultam numa transição constante das famílias na própria regional, impactando na frequência e permanência dos estudantes nas escolas.

A Regional Norte além de ser a que apresenta maior índice de vulnerabilidade social é também onde a concentração de famílias beneficiárias de programas de Transferência de Renda, principal foco de público do Programa Família-Escola, é maior, bem como a relação entre o segmento família e escola se apresenta mais complexa.

A investigação se pautará no trabalho com entrevistas semiestruturadas, tendo como atores famílias da Regional Norte, e entrevistas realizadas com os acompanhantes regionais e gestores do Programa Família-Escola.

Este trabalho também inclui a revisão bibliográfica sobre a relação família e escola e temáticas relacionadas, por meio da seleção de teses, dissertações, artigos de periódicos, livros, legislação e outros com o objetivo embasar teoricamente os objetivos e argumentos desta pesquisa.

Para entender melhor a necessidade da implantação de um programa como o Família-Escola, na Rede Municipal de Educação (RME) é pertinente conhecermos um pouco o que foi a Escola Plural em Belo Horizonte. Em artigo sobre o tema, Glaura Vasques de Miranda (2007) diz que:

A proposta foi considerada inovadora por muitos, polêmica por outros, por ter procurado romper com a cultura tradicional da escola pública, implementando uma concepção de educação mais ampla, democrática, inclusiva, plural, que leve em conta múltiplas dimensões da formação da pessoa humana e na qual as crianças das classes populares tivessem condições de ser bem-sucedidas. Buscava-se responder aos desafios presentes nas políticas públicas para expandir o Ensino Fundamental e, especialmente, melhorar a qualidade da escola pública (MIRANDA, p.1, 2007).

Ainda, de acordo com a autora, a Escola Plural trouxe inovações ao romper com as formas tradicionais de educação:

A Escola Plural propôs o rompimento com a concepção tradicional de ensino e aprendizagem, passando a incorporar a realidade social e considerando as questões e os problemas enfrentados pelos homens e pelas mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento. Os conteúdos escolares foram repensados e ressignificados. Propôs-se o abandono do modelo compartimentado em disciplinas isoladas, para que se passasse a trabalhar com a interdisciplinaridade e com temas transversais. A inserção dos

temas transversais como conteúdos curriculares possibilitou relacionar as disciplinas do currículo à realidade contemporânea, dotando-as de valor social (MIRANDA, p. 65, 2007).

Mesmo se apresentando como uma proposta inovadora, aderindo à progressão continuada e à concepção de uma educação mais ampla e inclusiva, com vistas a valorizar o potencial individual de cada estudante, a Escola Plural não foi bem aceita por parte da população, seja por falta de conhecimento e entendimento da proposta, seja pelo pouco envolvimento de todos os atores no processo de implementação, conforme relata Miranda (2007):

A implementação da proposta trouxe insegurança e insatisfação aos professores que atuavam nas escolas onde eram atendidas as camadas médias da população, cujos pais idealizavam uma escola tradicional, certamente mais próxima das escolas privadas. Para os pais dessas escolas, a proposta de Escola Plural representou um retrocesso, já que desarticulou a dinâmica, considerada de referência na comunidade. Para outras escolas, houve inicialmente uma desarticulação das práticas existentes, fazendo muitos professores se sentirem inseguros quanto à nova forma de atuação (MIRANDA, p.71, 2007).

Esses fatores citados por Miranda (2007) contribuíram para que o nome Escola Plural ficasse aliado a uma ideia de uma escola de baixa qualidade, que não reprovava, mas que também, na concepção do senso comum, não ensinava. Também um estudo realizado pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais sobre a implantação da Escola Plural destaca a “não compreensão dos eixos norteadores da Escola Plural, especialmente no que se refere à avaliação, à ausência de notas e a não retenção” (p.107). Vale ressaltar que a polêmica da progressão continuada não girava somente em torno da Escola Plural, mas também se dava em âmbito nacional nos diversos projetos em cidades brasileiras que aboliram a reprovação como instrumento de avaliação, conforme aponta Dília Maria Glória.

Configura-se [...] uma discussão nacional, não apenas nos meios educacionais e acadêmicos, mas também na mídia, sobre a estratégia política da não-retenção escolar e suas implicações sócio-pedagógicas. De toda essa discussão, dois aspectos podem ser ressaltados como fundamentais. Primeiro, há praticamente um consenso entre os especialistas em educação, que a eliminação da reprovação e da repetência é um avanço em termos educacionais e sociais.

Segundo, [...] constitui-se numa medida muito questionada, sobretudo pelos professores e pais dos alunos (GLÓRIA, p.55, 2002).

De acordo com levantamentos da Gerência de Comunicação Social (GCOS) da Secretaria Municipal de Educação (SMED), a série de pesquisas quantitativas de avaliação municipal, realizadas no período de outubro de 1998 a agosto de 2004, pelo Instituto Doxa, com cerca de 1300 entrevistados, apontava uma avaliação negativa em relação aos serviços de educação oferecidos pelo município e à gestão educacional. As pesquisas quantitativas de opinião pública, realizadas em 2004, pelo instituto Vox Populi, também com o objetivo de medir a aprovação do Governo Municipal, sob encomenda da Prefeitura de Belo Horizonte, confirmaram tal concentração de avaliação negativa, quando o item avaliado era o ensino municipal.

O Programa Família-Escola surge então como forma de aproximar a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) das famílias dos estudantes municipais em uma tentativa de minimizar o efeito causado pelo senso comum e reproduzido pelas mídias locais de que a Escola Plural não ensinava e era muito ruim. Assim, o Programa Família-Escola é inaugurado com o objetivo de “criar uma rede de colaboração, diálogo e parceria entre famílias, escola, comunidades e serviços públicos para garantir a permanência, o aprendizado e o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens” (SMED, 2005).

Pensado pelos então gestores da educação municipal, o programa nasce de ações de várias pessoas e gerências, ficando sob a responsabilidade da Gerência do Programa Bolsa-Escola (GEBE) com a Gerência de Comunicação Social (GCOS), participando diretamente do planejamento e das ações de comunicação.

Ao ser criado, o Programa incorporou e ampliou algumas ações, como o acompanhamento dos alunos de famílias beneficiárias de programas de transferência de renda, já desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, além de criar uma série de outras ações, como monitoramento da frequência e criação de canais de comunicação entre SMED e famílias, com o objetivo de envolver as famílias na condução da Educação e no enfrentamento às situações de infrequência, evasão escolar e não aprendizagem.

No período de 2005 a 2013, de acordo com levantamentos feitos na SMED, as ações do Programa se intensificaram ao ponto de torná-lo uma política educacional do município, extrapolando as competências até então atribuídas à Gerência do

Programa Bolsa-Escola (GEBE), que extraoficialmente passou a ser intitulada e mais conhecida como “Gerência do Programa Família-Escola”. Cabe aqui explicar, que a GEBE é a Gerência responsável pelo acompanhamento das famílias beneficiárias dos programas de transferência de Renda, Bolsa-Escola Municipal e Bolsa Família, público que passou a ser o principal foco das ações do Programa Família-Escola. De acordo com as autoras Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri (2010), o programa também tem uma função intersetorial

Belo Horizonte (MG) consolidou nos últimos anos, a partir da criação do Programa Família-Escola, ações integradas no território. São quatro grandes linhas de atuação: controle da frequência escolar, transferência de renda, promoção da saúde e mobilização social. Essa estratégia orienta a descentralização em administrações regionais, a formação dos gestores escolares – para se verem como agentes de ações intersetoriais –, e chega até as crianças de muitas formas (CASTRO e REGATTIERI, 2009, p. 47).

Entretanto, embora englobe ações intersetoriais e seja considerada uma política educacional presente em todas as 172 escolas de Ensino Fundamental da Prefeitura, ainda hoje, fevereiro de 2014, o Programa Família-Escola não foi oficialmente instituído, embora todas suas ações estejam implementadas. Isso porque mudanças na estrutura interna da Secretaria só podem acontecer por meio de projeto de Lei aprovado pela Câmara Municipal e os trâmites legais acabaram protelando a oficialização do Programa. Esse “descuido” da não formalização do Família-Escola não impediu sua continuidade com gestores e equipes voltados especificamente para suas ações, ainda sob o nome oficial de Gerência do Programa Bolsa-Escola.

Outros fatores que visam consolidar o Programa Família-Escola são os canais de comunicação, criados para permitir e estabelecer a cultura de um diálogo direto entre a SMED e as famílias. São eles: o Fórum Família-Escola, reunindo família e gestores; o Jornal Família-Escola, distribuído trimestralmente, via correios, a todas as famílias da Rede Municipal (a última tiragem do jornal, em junho de 2013 foi de 128 mil exemplares); a Ouvidoria da Educação, denominada Serviço Alô, Educação! que, por telefone ou e-mails, se propõe a receber, encaminhar e responder às demandas e sugestões da comunidade e a Revista Família-Escola, com edições esporádicas.

Para incentivar e qualificar a participação mais efetiva das famílias na vida escolar de seus filhos, o Programa desenvolve outras ações que visam um diálogo mais direto com as famílias, como o Fórum Família. Este Fórum tem o objetivo de ser um

canal de interlocução direta entre a Secretaria Municipal de Educação e as famílias dos estudantes, onde a política educacional do Município é apresentada e debatida entre gestores da Educação e as famílias dos estudantes. Os encontros entre os dois segmentos se dão de duas formas: regionalizadas, com a participação de gestores de cada regional e das famílias daquela regional, e centralizada, com os gestores da SMED e famílias das nove regionais de BH.

Nos encontros regionalizados, os gestores da SMED e das regionais reúnem-se com as famílias para discutirem as questões pertinentes àquela regional e, se necessário, serem levadas para o debate mais amplo no fórum centralizado. O encontro centralizado, realizado de três a quatro vezes durante o ano, tem a presença garantida do secretário titular da Pasta e dos gestores da SMED para dialogarem com as famílias da Rede Municipal.

Os fóruns centralizados contam com a participação de cerca de 800 famílias, em sua maioria, beneficiárias de programas de Transferência de Renda, e acontecem sempre aos sábados pela manhã. A mobilização é feita pelo Núcleo de Mobilização Social e pelas regionais de Educação e a SMED garante o transporte e alimentação para todas as famílias. Participam também dos fóruns, os gestores da SMED, acompanhantes regionais e as equipes do Programa.

Nesses momentos, a participação das escolas é bastante inexpressiva limitando-se a apresentações culturais ou presença de algum diretor como público ouvinte. Isso porque, ao ser criado, de acordo com informações de seus idealizadores, o programa objetivou o diálogo direto entre as famílias e a SMED e, propositalmente, não foram incluídas as escolas nessa proposta, para que o diálogo entre secretaria e familiares não fosse influenciado por opiniões e interesses dos gestores ou profissionais das escolas. A secretaria queria entender a relação das famílias com a escola na perspectiva e visão dos familiares.

Para conhecer a visão da escola, a SMED inaugurou, em 2006, o Fórum de Diretores, realizado de duas a três vezes no ano, onde os gestores escolares são convidados pela SMED, para dialogarem sobre os temas propostos pelos gerentes regionais de Educação, a partir da escuta de seus diretores. Os gerentes regionais de Educação participam quinzenalmente do Conselho Especial da Secretaria Municipal de Educação, que reúne os titulares da Pasta (Secretário e Secretário Adjunto de Educação) e os gerentes das SMED e regionais.

Outro ponto importante do Família-Escola é a ação herdada da Gerência do Programa Bolsa-Escola que diz respeito à apuração e lançamento da frequência dos estudantes beneficiários dos Programas de Transferência de renda Bolsa-Escola Municipal/BEM-BH e Bolsa-Família. Essa ação contribui, também, para o monitoramento da frequência, que inclui visitas domiciliares, que possibilita aos acompanhantes do Programa uma proximidade maior com a realidade de cada estudante, podendo contribuir para a melhoria da relação entre escola e família. Todas essas ações são realizadas pelas equipes regionais do Programa Família-Escola, sob a coordenação e acompanhamento da Gerência do Programa Bolsa-Escola.

O foco deste estudo de caso é perceber como as ações de comunicação do Programa Família Escola são percebidas, a partir da visão e perspectivas das famílias em relação às ações do Programa, principalmente no que tange aos canais de comunicação. Se, de fato, ações como os fóruns, o Jornal e Revista Família-Escola, a ouvidoria (Alô, Educação!) e as visitas domiciliares podem ser considerados canais de interlocução, onde as famílias se sentem acolhidas em seus anseios e atendidas em suas dúvidas, ou se são vistos apenas como espaços de repasse de informações, que sejam mais pertinentes aos interesses da SMED e do poder municipal. Será que a participação das famílias se dá de maneira espontânea? Essa participação das famílias nos fóruns e reuniões do Programa estará vinculada somente ao recebimento de benefícios do BEM-BH ou Bolsa-Família?

O que nos instiga a realizar este trabalho é verificar os resultados dessas ações de comunicação sobre a perspectiva das famílias e de quem está na escola e até que ponto a comunicação estabelecida pelo Programa Família-Escola entre SMED e família interferem na relação das famílias com a escola e nos resultados do processo ensino-aprendizagem.

Para analisar os resultados das ações de comunicação do Programa Família-Escola na relação entre família e escola, a abordagem deste trabalho terá como recorte a regional Norte de Belo Horizonte, uma das nove regionais administrativas da cidade. A escolha dessa regional se deve ao fato de maior complexidade nas relações com as famílias. A regional tem um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,786, que é bem inferior ao de Belo Horizonte, que alcança 0,839 e o maior número de famílias beneficiárias de programas de Transferência de Renda. De acordo com informações do Programa Família-Escola, a regional contempla cerca de 12 mil

famílias atendidas pelas escolas municipais, das quais cerca de 1.600 famílias são acompanhadas pelo Programa.

De acordo com os dados da Prefeitura de Belo Horizonte, a regional Norte é formada por 45 bairros e vilas. A região possui o maior número de domicílios do tipo conjunto habitacional para baixa renda, promovido pelo poder público para minimizar o alto índice de ocupação de áreas que acontecem na região. Ocupa uma área de 34,32 km², tendo como barreiras físicas os córregos: Vilarinho, Bacuraus, Isidoro e Onça e faz limite com o município de Santa Luzia e com as regionais Nordeste, Pampulha e Venda Nova.

Situada entre os aeroportos Confins e Pampulha, a região obteve um eixo de integração com a implantação da linha do metrô, que liga a estação Minas Shopping à Venda Nova. Apesar de a região ter sofrido uma ocupação gradativa e desordenada, possui ainda um razoável número de lotes vagos (aproximadamente 1.700). Com relação às atividades econômicas, na Regional Norte, há um predomínio de pequenos comércios e serviços, com algumas indústrias de médio porte.

A estrutura municipal disponibiliza para o atendimento da população local, 20 escolas de Ensino Fundamental, 12 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMIEIs) e 20 Creches conveniadas. Na saúde, são 19 Centros de Saúde, uma unidade de Pronto Atendimento, uma central de Esterilização, um Centro de Controle de Zoonoses, um Laboratório de Zoonoses, uma Farmácia Distrital, um Centro de Convivência, oito academias para atividades físicas, um centro de Especialidades Médicas e um Hospital Maternidade. Além disso, oferece espaços para prática de esporte, cultura e lazer: são cinco Espaços de BH, três Centros Culturais e 10 Centros de convivência para a 3ª idade, um Ginásio Poliesportivo, sete quadras.

Segundo o Portal da Prefeitura, “Hoje encontramos a Regional Norte em um quadro de contrastes: de um lado bairros com população de melhor poder aquisitivo e infraestrutura urbana, e de outro, bairros e vilas com população carente que oferecem aos seus moradores condições mínimas de moradia” (PORTAL PBH, 2012).

Como toda regional administrativa da cidade, a Regional Norte funciona como uma miniprefeitura e possui gerências ligadas às diversas Secretarias e que respondem pelas questões da regional. Assim, há a Gerência Regional de Educação Norte que abriga e responde pelas ações, por meio da equipe regional do Programa Família-Escola. Além dos canais de comunicação instituídos pela SMED para as ações do

Programa, a Regional Norte ampliou os canais de comunicação com as famílias atendidas pelo Programa Família-Escola, com a criação de um *blog* específico do Programa Família-Escola, em 2011 e aderiu às redes sociais com uma conta no *facebook*, a partir de 2012.

Assim, ao analisar as ações de comunicação e a interferência dessas ações na relação entre as famílias e a instituição escolar, este trabalho levará em conta não só os canais de comunicação criados pela SMED, mas todos os meios utilizados pela Regional no contexto do Programa Família-Escola.

Para investigar os resultados das ações de comunicação do Programa Família-Escola de Belo Horizonte na relação entre família e escola, este estudo de caso se pauta em pesquisas realizadas com os segmentos envolvidos nas ações do Programa. Os meios de pesquisa utilizados serão grupo focal, com a participação de pais, gestores escolares e professores e entrevistas com gestores do programa, tendo como universo de análise a Regional Norte da cidade; a pesquisa é por amostragem em relação a todos os sujeitos que dela participarão, esse público-alvo será selecionado, por escolha aleatória, nas escolas das regionais.

Já as entrevistas têm como foco os acompanhantes regionais do Programa, os gerentes do Programa pela Secretaria e pela Regional. As entrevistas completam o trabalho com o grupo focal e visam informações, que ajudam no mapeamento dos resultados das ações de comunicação do Programa, respondendo como elas refletem no cotidiano das escolas e fornecendo a visão dos diversos atores sobre essas ações e, os resultados e os impactos apresentados por essas ações na relação entre Família e Escola.

Frente a isso, podemos questionar: quanto essas ações efetivamente contribuem para uma melhoria de comunicação e de relacionamento entre família e escola? Qual o motivo de a escola ser coadjuvante desse processo?

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Panorama da Educação Municipal**. Belo Horizonte: SMED, 2006.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola família. Subsídios para práticas escolares** – Brasília : UNESCO, MEC, 2009, p.104.

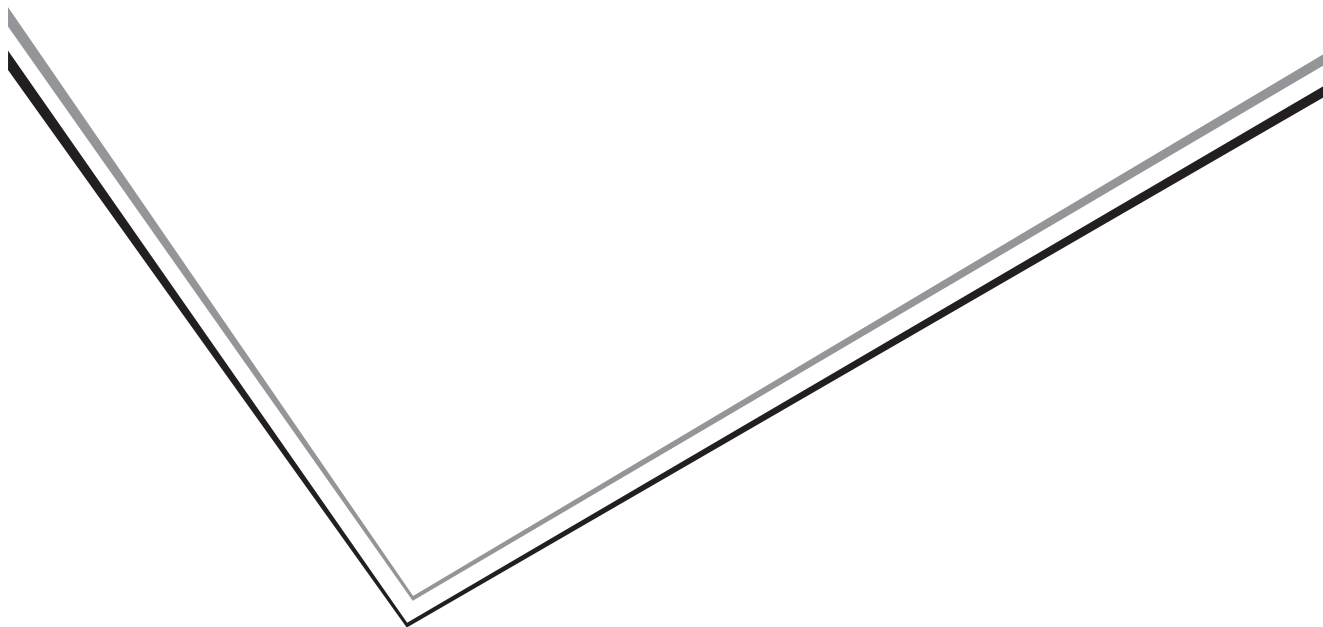
GLÓRIA, Dília Maria A. **A escola dos que passam sem saber**: a prática da não retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares. Belo Horizonte. PUC/Minas, 2002.

MIRANDA, Glaura Vasques de. **Escola Plural** . Estudos Avançados, São Paulo, v. 21.n. 60, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142007000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 07 nov. 2013.

..... **Programa Família-Escola Municipal**. Belo Horizonte: SMED, 2005.

SEÇÃO 8

PROPOSTAS CURRICULARES



Contextualização da discussão curricular no Brasil

Sheila Rigante Romero*

Autores como Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo¹ afirmam que os diálogos sobre currículo no Brasil cresceram, nos últimos anos, devido às diversas mudanças que as propostas curriculares oficiais procuraram trazer às escolas vinculadas às redes públicas de ensino. Para as autoras, ocorreu na década de 1990 uma substituição aos estudos referentes às décadas de 1970 e 1980 (LOPES; MACEDO, 2005).

* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP; mestre em História Comparada pela UFRJ.

1 A pesquisadora Alice Casimiro Lopes é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e desenvolve pesquisas na área de Currículo, com ênfase na Organização Curricular e nas Políticas de Currículo; a pesquisadora Elizabeth Macedo é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e desenvolve pesquisas na área de Currículo, com ênfase em questões culturais.

Nos anos de 1970, os estudos sobre currículo faziam referência à teoria norte-americana, centravam-se na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua grande parte, de caráter funcionalista, muito ligados aos acordos entre os governos brasileiro e norte-americano (LOPES; MACEDO, 2005, p. 13). Os estudos da década de 1980, com o início da redemocratização brasileira, romperam com o referencial funcionalista e o currículo passou a ser discutido a partir da perspectiva marxista (LOPES; MACEDO, 2005).

Ao longo da segunda metade dos anos de 1980, os estudos brasileiros permitiram o aparecimento de novas influências, especialmente a inglesa (Michael Apple e Henry Giroux). Com a abertura de novos campos teóricos na discussão acadêmica sobre currículo, a segunda metade da década de 1990 possibilita um hibridismo cultural. Novas influências surgiram, inclusive a francesa, e autores como Foucault, Derrida, Deleuze passam a incorporar a teorização curricular, caracterizando os estudos em currículo com um enfoque nitidamente sociológico (LOPES; MACEDO, 2005).

A apropriação de ideias de diversos referenciais conceituais para as reformas curriculares no Brasil é fortemente delineada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, (POLON, 2012) que, em seu texto, expressa um hibridismo de autores e de ideias diferenciados daqueles que a produziram. Além disso, compreende em suas alíneas um currículo integrador e orgânico, que permita modificações e adaptações quando chega à escola, pois é na unidade escolar que o “contexto da prática” ocorrerá. Um currículo híbrido permite que este seja adequado, de acordo com o contexto escolar e com as necessidades tanto da equipe gestora que o coloca em prática, quanto do aluno que o utiliza no seu processo de ensino-aprendizagem. Todavia, o texto da LDB n. 9394/96 defende:

Desde a igualdade de acesso, inclusão, permanência e sucesso dos alunos na escola (alínea I); gratuidade do ensino público (alínea VI); valorização do profissional da educação escolar (alínea VII); gestão democrática (alínea VIII) e garantia do padrão de qualidade para o ensino (alínea XIX) até a defesa da coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (alínea V); a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (alíneas XI) e a valorização das liberdades de um modo geral de aprender, de ensinar, de divulgar o conhecimento (alíneas II, III, IV e X) com expressão dos interesses e saberes em circulação no contexto de influência e de produção daquele texto institucional (POLON, 2012, p. 10).

Assim, diante desse hibridismo que marca o campo do currículo no Brasil, especialmente na década de 1990, as pesquisadoras Lopes e Macedo definiram o campo do currículo como:

Um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área. Trata-se de um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos, mas que não se constitui dessas mesmas propostas e práticas (2005, p. 17-18).

A discussão política curricular, portanto, ganha expressão no instante em que passa a se constituir como força motriz para as mudanças das práticas curriculares e na elaboração de suas propostas. Como explica Lopes, em seu artigo **Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumos?**, as políticas curriculares não se delimitam somente aos documentos produzidos no “contexto da produção do texto”², mas incluem todo o processo de planejamento, “vivenciados e reconstituídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (LOPES, 2004, p. 111). Para a autora, toda política curricular é intrinsecamente ligada, portanto, às propostas e práticas curriculares. Trata-se, por sua vez, “de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores de símbolos e significados, de culturas, capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado” (LOPES, 2004, p. 111).

Atualmente, as discussões sobre a reforma curricular brasileira transitam a partir das mudanças que ocorreram no ano de 2010, com a apresentação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB). Para a pesquisadora Thelma Lúcia Pinto Polon, essas novas Diretrizes foram construídas a partir do Parecer CNE/CEB n. 7, de abril de 2010, com o intuito de sistematizar

2 Para Jefferson Mainardes, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Ponta Grossa, o contexto de produção está intimamente relacionado ao contexto de influência. “Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BOWE et al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades” (MAINARDES, 2006, p. 52).

essencialmente os princípios orientadores existentes na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) (POLON, 2012). Essa sistematização foi fundamental para “orientar e assegurar a formação básica comum nacional, subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola, bem como orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes” (BRASIL, 2010).

Estabelecem-se as diretrizes curriculares nacionais comuns, mas também se compreendem suas partes diversificadas, dependendo do contexto específico de cada sistema educacional (municipal, estadual e/ou federal). Pode-se observar tal afirmação no item 4.6 do Parecer CNE/CEB n. 15/98:

4.6 Base Nacional Comum e Parte Diversificada - Interdisciplinaridade e Contextualização forma o eixo organizador da doutrina curricular expressa na LDB [...] a parte diversificada poderá ser desenvolvida por meio de projetos e estudos focalizados em problemas selecionados pela equipe escolar, de forma que eles sejam organicamente integrados ao currículo, superando definitivamente a concepção do projeto como atividade “extra” curricular [...]. (BRASIL, 1998).

Assim, fica claro que os efeitos dessas Diretrizes Curriculares Nacionais comuns, ao serem observados no “contexto da prática”, são vinculados às instituições e grupos que possuem diferentes histórias e trajetórias escolares, concepções pedagógicas e formas de cultura organizacionais específicas, além de produzirem experiências e habilidades em responder, de maneira positiva ou não, às mudanças curriculares, de modo a reinterpretá-las de acordo com suas vivências e contextos específicos (LOPES, 2004).

A escola torna-se o lugar dessa prática curricular, é o espaço de construção e de fortalecimento da subjetividade. Para José Carlos Libâneo³ (2006), os currículos e as práticas escolares estariam voltados para a internalização de elementos cognitivos, de bases conceituais para lidar com a realidade vivenciada por cada um, sem ignorar o aluno como sujeito desse processo. Para o autor:

Para quem defende um currículo experiencial, o conhecimento escolar estaria na experiência sociocultural, na convivência e nas práticas de socialização, isso é, a cultura “escolar” estaria subordinada aos saberes de experiência de que

3 Doutor em Filosofia e História da Educação, atua na pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: teoria da educação, didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, organização e gestão da escola. Atualmente desenvolve pesquisas dentro da teoria histórico-cultural, com ênfase na aprendizagem, ensino e organização da escola.

são portadores os alunos, dissolvendo-se a disciplinaridade em favor de um conteúdo mais próximo a manifestações culturais (p. 118).

A ideia de um currículo comum, integrador e orgânico foi essencial para se pensar na Educação Básica brasileira como um sistema educacional que compreende desde a Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Médio. Pensar em um currículo comum não significa desconsiderar as diferentes trajetórias e histórias escolares, mas, sim, possibilitar uma educação que compreenda tanto as noções cognitivas como não cognitivas, ou seja, a educação integral do ser humano. Como se verifica na Resolução n. 07/2010, no seu artigo 24, a necessária “integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos”. No parágrafo 1º, verifica-se que:

A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares (BRASIL, 2010).

Nos trabalhos que compõem esta seção, observa-se a preocupação, por parte dos sistemas educacionais, em pensar na reforma de seus currículos ou na criação de um currículo comum, que permita uma integração maior e articulada entre seus conteúdos formativos e as especificidades e as diferenças de cada sistema educativo. É possível dizer que tanto no caso do segundo artigo quanto no caso do terceiro artigo, a escola é observada como o lugar de realizações, tanto dos objetivos do sistema de ensino quanto dos objetivos de aprendizagem. Para Libâneo, “situa-se na confluência entre as políticas educacionais/diretrizes curriculares/formas organizativas do sistema e as ações pedagógico-didáticas” (2006, p. 70).

O primeiro caso que abre esta seção é intitulado **A elaboração da proposta curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Limeira**. O trabalho descreve como foi o processo de construção do “contexto de produção” da proposta curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Limeira - SP, de modo a apontar os entraves que ocorreram no processo de sua implementação no “contexto da prática”.

Os autores apontam para a ausência de um currículo unificado no município até o final da década de 1990. O que se tinha era a utilização, por parte do corpo docente das unidades escolares, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de modo que cada unidade escolar possuía autonomia para elaborar sua própria proposta curricular. Além disso, os docentes faziam uso das matrizes de referência das avaliações de larga escala, como condutores para o trabalho desenvolvido na rede de ensino do município. Verificar-se-á a necessidade, por parte do município, de criar um currículo unificado para ser implementado nas escolas de Ensino Fundamental.

O artigo intitulado **Investigando uma proposta educacional bilíngue (Libras-Português) em uma escola da Rede Municipal de Juiz de Fora** também aponta para a ideia do que foi dito anteriormente sobre pensar em um currículo que compreenda as necessidades do processo de ensino-aprendizagem, um currículo integrador e orgânico. Esse é um passo singular na rede municipal de educação de Juiz de Fora, pois é a primeira vez, de acordo com os autores, que se pensa em formular um currículo específico para o ensino de Libras-Português, rompendo com a ideia de um ensino em que se mantinha o currículo regular da escola e se colocava um intérprete em sala de aula. O ensino de Libras passa a ser compreendido, portanto, como uma disciplina.

A proposta do caso apresentado é a de descrever as dificuldades encontradas pela equipe gestora, o que inclui a equipe pedagógica da unidade escolar que implementou o currículo bilíngue, e quais os ajustes necessários para que a proposta possibilite um ambiente educacional que respeite as especificidades linguísticas e culturais dos surdos, além de que seja possível servir como escola-piloto para que a proposta se estenda a outras escolas da rede. No artigo, é descrito todo o processo de inclusão do ensino bilíngue na rede municipal e como se deu a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, o Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar (NEACE) e as famílias pertencentes à comunidade escolar. Pode-se dizer que é uma proposta que vem sendo construída em conjunto, desde seu contexto de produção de texto até o contexto da prática.

O último caso que compõe esta seção é intitulado **A proposta de reorganização curricular do Ensino Médio noturno: o caso da Escola Padre Luis Filgueiras da Rede Estadual de Ensino do Ceará**. Essa proposta, vinda da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, permite uma reorganização dentro da escola, de modo a pensar nas ações gestoras e na equipe escolar, para melhor integrar o aluno do Ensino Médio Noturno aos conteúdos curriculares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 15/98**, de 01 de junho de 1998. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília/DF, 1999.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 07**, de 09 de julho de 2010. DCN Gerais para a Educação Básica. Brasília/DF, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-125.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). O pensamento curricular no Brasil. In: **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005. (Série Cultura, Memória e Currículo).

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, maio/jun./jul./ago. 2004.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 94, v. 27, p. 47-69, jan./abr. 2006.

POLON, Thelma Lúcia Ponto. Política curricular brasileira nos anos 2010: apresentação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. In: **Currículo do ensino fundamental e ensino médio e gestão e legislação educacional**. v. IV. Juiz de Fora: FADEPE/CAEd, 2012. p. 09-37.

A elaboração da proposta curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Limeira

Andréia Vaz Silva*

Wallace Andrioli Guedes**

Beatriz de Basto Teixeira***

O presente artigo foi produzido a partir da pesquisa realizada por Andréia Vaz Silva, no mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), em parceria com o historiador Wallace Andrioli Guedes, assistente de orientação no referido programa, e com a professora doutora em Educação Beatriz de Basto Teixeira, orientadora da mestranda. Este estudo tem como objetivo analisar a produção da versão preliminar da proposta curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Limeira - SP, supondo que a formulação de uma política pode criar alguns entraves para a sua implementação.

* Andréia Vaz Silva atua como Agente de Desenvolvimento Educacional (ADE) da Rede Municipal de Educação de Limeira, cargo que tem, entre suas funções, elaborar e analisar documentos legais, acompanhar, na prática cotidiana das escolas, o cumprimento de decretos, diretrizes, resoluções, atos normativos, entre outros, visando sempre à melhoria da qualidade na educação pública. Nesse sentido, a elaboração de um Plano de Ação Educacional, como parte da dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), que vise apresentar medidas para a implementação da proposta curricular do município, vem atender aos desígnios do cargo de ADE. Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP).

** Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestre em História pela UFF.

*** Professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, professora / orientadora do Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

Analisar o processo de composição do texto de uma política é o primeiro passo para entender as dificuldades que ela enfrenta para se tornar realidade. A pesquisa buscou evidências em: grupo focal realizado com diretores de escolas, entrevistas com coordenadoras de área, agentes de desenvolvimento educacional e responsáveis pelos sindicatos que representam os profissionais da educação municipal, em documentos da própria rede e em dissertação de mestrado produzida no PPGP acerca da atuação dos Agentes de Desenvolvimento Educacional em Limeira.

Se retornarmos ao final da década de 1990, verificaremos a total ausência, até aquele momento, de um currículo unificado para a Rede de Limeira. Cada escola, baseando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais¹ para o Ensino Fundamental (PCNEF) e no Referencial Curricular para a Educação Infantil², tinha autonomia para elaborar seu plano de ensino, bem como para definir sua proposta pedagógica - portanto, não havia instituído na rede um currículo único, tampouco havia diretrizes que fundamentassem o trabalho desenvolvido nas/pelas escolas.

Os esforços para a construção de um referencial curricular na Rede de Limeira remetem aos trabalhos realizados, nos anos de 2000, 2001 e 2002, na Oficina Pedagógica, a partir de sua inserção no Programa Pró-Formador³, efetivado em parceria entre a Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho do Estado de São Paulo (SERT-SP) e o Instituto Qualidade no Ensino (IQE)⁴. Já era corrente entre os docentes, naquele momento, a demanda pela padronização dos planos de ensino e os primeiros debates nesse sentido se deram a partir das orientações do IQE e das formações oferecidas pelo Programa Parâmetros em Ação⁵. Professores coordenadores e alguns docentes representantes de escolas municipais se reuniram

1 PCN: conjunto de 10 volumes elaborados, em 1998, pela Secretaria de Educação Básica do MEC, com o objetivo de servir de referência para as unidades escolares, ao elaborarem suas propostas curriculares. Além do volume introdutório, há um exemplar dedicado a cada disciplina curricular, além de temas transversais. O material apresenta objetivos, conteúdos e orientações didáticas para o trabalho nas 4 primeiras séries do Ensino Fundamental.

2 RCNEI: conjunto de 3 volumes elaborados pela Secretaria de Educação Básica do MEC, com a finalidade de que os profissionais que trabalham na Educação Infantil possam refletir sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para esta etapa da educação.

3 O Programa Pró-Formador, realizado pelo IQE, tem o objetivo de "qualificar formadores de professores, nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, para multiplicar essa formação junto a professores que atuam no segmento de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental de escolas públicas das redes municipal e estadual [...]". Disponível em: <http://www.iqe.org.br/programas/fundamentos_pro_formador.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2014

4 Fundado em 1994, sem fins lucrativos, e mantido por empresas privadas, o Instituto é uma associação civil que visa trabalhar em parceria com municípios, a fim de auxiliar na melhoria da educação pública. Disponível em: <<http://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

5 Programa desenvolvido pelo MEC, com a finalidade de capacitar profissionais para o uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

frequentemente, ao longo de um ano, a fim de analisarem os diferentes planos de ensino, observarem as regularidades existentes entre eles, transformarem objetivos em habilidades e discutirem a melhor forma de organização do documento. A Oficina Pedagógica compilou todos os dados e elaborou um documento que ficou conhecido por Plano de Referência Curricular (PRC), no qual havia proposição de objetivos e metas básicas para as escolas da rede, sem deixar de garantir sua autonomia (CAPICOTTO, 2006, p. 107-109). A partir dele, as escolas deveriam montar seus planejamentos, detalhando a metodologia didática, recursos utilizados e avaliações, devendo retornar o documento definitivo à Oficina Pedagógica, para análise (LIMEIRA, 2002b).

Com o avançar do tempo e o início do funcionamento do Plano de Referência Curricular (PRC), algumas orientações foram realizadas, como a solicitação de que os resultados das avaliações externas (SAREM e avaliação da escrita⁶), bem como a análise das habilidades e competências não desenvolvidas fossem considerados para a elaboração do planejamento. Gradativamente, o PRC se transformou num rol de habilidades a serem desenvolvidas pelas escolas a cada bimestre e a cada ano. Estava, enfim, padronizado para utilização em toda a rede.

O PRC passou por alterações também em decorrência da inserção, na rede de Limeira, de programas educacionais, como o *Estudar para Valer! (EPV!)*⁷ e o *Ler e Escrever*⁸, com as diretrizes do plano se adequando a estes - o que gerou certa confusão entre os profissionais da educação do município, como fica claro em entrevista de um diretor de escola à pesquisadora Sandrine Rossini:

A gente teve umas 3 ou 4 mudanças no plano de ensino, que é a referência para o professor. Eu me lembro de que tinha uma parte que era de conteúdo e a gente se baseava no conteúdo. Aí entrou as habilidades e a gente optou pelas

6 A avaliação da escrita era elaborada trimestrelmente pela equipe do CEMEP, em parceria com professores coordenadores das escolas municipais. A primeira delas ocorria no mês de março e tinha função diagnóstica; as demais objetivavam o acompanhamento do processo de aquisição de escrita pelos discentes, foco principal dessa avaliação. Na Educação Infantil e 1º ano de escolaridade, constituía-se por uma lista de palavras do mesmo campo semântico que permitia ao professor identificar o nível de escrita do aluno. Nas demais séries, as propostas avançavam para produções de textos que possibilitavam o acompanhamento da linguagem e demais questões do gênero discursivo.

7 Programa financiado pela Fundação Volkswagen e coordenado tecnicamente pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que tinha como foco o aprendizado efetivo da leitura e da escrita. Para tanto, contava com apoio de um livro introdutório destinado aos professores e que trazia a concepção de aprendizagem do projeto, bem como informações sobre língua, linguagem, letramento e gêneros textuais. Os alunos também recebiam materiais e os conteúdos eram desenvolvidos sob a forma de projetos didáticos. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/estudar-pra-valer>>. Acesso em: 20 out. 2013.

8 Programa certificado pelo Conselho Executivo de Normas Padrão (CENP) e coordenado pela Secretaria de Educação Básica do Estado de São Paulo. Tem foco na Língua Portuguesa e Matemática.

habilidades. A gente teve que, de repente, sugerir as habilidades. [...] Aí teve que sugerir essas habilidades, mas sem saber o que era, como é que era, qual objetivo daquilo. Então a gente teve o dia pra sentar e mudar o plano de ensino e sugerir um novo plano de ensino, com habilidades. O professor, assim como o diretor e o coordenador, não consegue acompanhar essas mudanças e é tanta mudança que a gente não consegue ver o resultado (ROSSINI, 2013, p. 28).

Somado a esse histórico e alterando, também, o PRC, vale destacar o uso das matrizes de referência das avaliações de larga escala, especialmente da Prova Brasil⁹ e do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)¹⁰, como condutores do trabalho desenvolvido na rede.

Assim, ao final de 2012, havia um Plano de Referência Curricular, conhecido nas escolas como planejamento/plano de ensino, constituído por um rol de habilidades. Fato é que, após todas as alterações nesse Plano de Referência Curricular, a educação ministrada pela rede pública municipal não alcançou resultados esperados¹¹. É provável que o PRC não seja o único motivo para as quedas de desempenho, mas apenas um dos fatores que podem ter contribuído para tal situação.

Em maio de 2012, em consequência dos resultados de desempenho na Prova Brasil e em outras avaliações externas, bem como nas atas dos Conselhos de Ciclo (do 1º bimestre) das escolas municipais, os Agentes de Desenvolvimento Educacional intensificaram o acompanhamento nas unidades escolares. E, diante dos resultados verificados, buscaram auxílio junto à Secretária da Educação, para que ações fossem tomadas em conjunto com a Diretoria de Educação¹².

9 Composto o Sistema de Avaliação da Educação Básica, a Prova Brasil avalia, a cada dois anos, de forma censitária, os estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar.

10 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, se efetiva por meio da aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática aos alunos do 3º, 5º, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º do Ensino Médio, além dos questionários respondidos pelos pais, alunos, professores e gestores do ensino. O SARESP avalia o sistema de ensino paulista para monitorar as políticas públicas de educação.

11 Conforme o portal IDEB, 30,3% das escolas estão em situação de alerta, ou seja, não atingiram a meta, obtiveram queda no IDEB e estão abaixo do valor de referência; 57,6% encontram-se em situação de atenção, por não terem atingido a meta e/ou apresentarem queda ou, ainda, não alcançarem o valor de referência. Apenas 12,1% das escolas da rede municipal de Limeira apresentam uma situação de excelência ou que deve manter-se. Além disso, quanto ao desempenho tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, em 2011, apenas 42% dos alunos do 5º ano aprenderam o adequado para esse ano de escolaridade. Há 21% deles que não obtiveram quase nenhum aprendizado e, por isso, encontram-se num nível de desempenho insuficiente.

12 Constituída por meio da Portaria SME n. 47/2011: coordenação e supervisão dos Programas de Formação. Jornal Oficial do Município, Limeira/SP, ed. 3614, p. 2, 2011. Incorporou o CEMEP e todas as demais equipes pedagógicas.

Formou-se uma comissão responsável pela discussão das Diretrizes Educacionais Municipais, composta por ADEs e representantes da Diretoria de Educação - e convidando para participação todos os profissionais de educação da rede. Na primeira reunião da comissão, com presença de, aproximadamente, 80 pessoas, ficou decidido que “as discussões e os acordos não deverão [...] buscar culpados, mas sim apresentar soluções e caminhos” (LIMEIRA, 2012 b, p.1).

No decorrer das reuniões, foram apontadas falhas do Plano de Referência Curricular e, na data de 24 de outubro de 2012, quando se tratou das expectativas de aprendizagem, conforme a ata da reunião, diversas falas chamaram a atenção para o referido documento:

Se pegarmos qualquer livro didático veremos que o nosso plano está fora desta realidade. Especialmente os conteúdos de História, Geografia e Ciências (Professora coordenadora. In: LIMEIRA, 2012e).

Como muitas habilidades se repetem os professores se perdem sobre o que focar (Professora. In: LIMEIRA, 2012e).

Existe a falta do conteúdo e a necessidade de progredir nas dificuldades (Professora. In: LIMEIRA, 2012e).

Na mesma reunião, uma educadora falou sobre a dificuldade de compreensão, por parte dos professores, em relação às habilidades descritas no PRC, sugerindo o trabalho a partir dos conteúdos. Em decorrência disso e de outros estudos, representantes do CEMEP explicaram que a equipe estava reestruturando os planos de ensino e percebeu lacunas e falta de progressão entre os anos.

A reestruturação citada foi, de fato, elaborada, ao final de 2012, por essa equipe e apreciada pelos ADEs, que apontaram alguns aspectos passíveis de serem reformulados, tais como a ênfase ainda dada às habilidades, em detrimento dos conteúdos. Todavia, devido ao tempo e à mudança de governo, isso não chegou a ser reformulado, nem encaminhado às unidades escolares. Fechando os trabalhos, a comissão responsável pela discussão das Diretrizes Educacionais Municipais encaminhou a todas as unidades de ensino e para a equipe responsável pela transição governamental o relatório contendo um resumo das atividades desenvolvidas durante as discussões.

Percebemos que os profissionais das escolas estão num momento de muitos questionamentos em relação às ações e posturas da SME, ao mesmo tempo

em que os técnicos da SME também estão refletindo sobre o trabalho realizado até o momento, pois houve investimento de tempo e formações pedagógicas que não surtiram o efeito desejado, já que houve queda do IDEB no município. Ressaltamos que estamos num momento importante de reflexões que contribuirão no replanejamento das ações e posturas da SME e das escolas, que culminarão na elaboração das Diretrizes Educacionais do município e num projeto pedagógico mais fortalecido e vinculado às reais necessidades de nossos estudantes (LIMEIRA, 2012h).

O ano de 2013 se iniciou com uma nova estruturação governamental municipal e, na Secretaria Municipal de Educação, três grandes núcleos de ação foram traçados, dentre eles a reestruturação administrativa que, ao definir as atribuições de cada uma das superintendências e diretorias, redirecionou as ações da SME.

Isso possibilitou que a supervisão pedagógica pudesse, de fato, atuar sobre o ensino com um plano de trabalho¹³, delineado ao longo de 2013, focado na elaboração do currículo, na formação de professores (incluindo o professor coordenador), gestores (diretores e supervisores) e monitores, no estabelecimento de políticas para implementação do período integral no Ensino Fundamental, na reestruturação da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial, e no acompanhamento, orientação e avaliação de projetos desenvolvidos nas unidades escolares. Todavia,

esse processo de acompanhamento, reflexão e reorientação, quando necessário, está, ainda, sendo estruturado, com dificuldade, diante dos empecilhos colocados, sobretudo, pela estrutura anterior da qual ainda muitas ações persistem, dificultando, sobremaneira, o estabelecimento de uma agenda de trabalho com base no plano de trabalho elaborado (COUTINHO, 2013, p. 185).

Para a definição de Diretrizes Pedagógicas claras e objetivas às unidades escolares, segundo grande núcleo de ação, foi necessária a formação de uma equipe de profissionais técnicos que ficasse responsável pela elaboração da proposta curricular da rede¹⁴.

13 LIMEIRA, SME. Apresentação de *power point*: Reunião Conjunta da Superintendência Pedagógica. 11/10/2013. Acervo da SME.

14 Observa-se que, no Plano de Metas da SME, o currículo aparece como uma das seis ações centrais de atuação da Secretaria e se desdobra em: "diretrizes: documento oficial (o que está sendo elaborado durante o ano de 2013); implementação: currículo em ação (a materialização do documento oficial); banco de dados: a organização *online* de objetos pedagógicos para apoio ao professor, tais como livros, cinema, jogos, projetos; acompanhamento e avaliação e, por fim, (re)estruturação legal da rede municipal de ensino.

Tal formação, por conta de questões burocráticas envolvendo os trâmites legais dos processos seletivos que atrasaram, sensivelmente, todo o cronograma, ocorreu somente em maio de 2013, com a equipe sendo composta pelo diretor de ensino, inicialmente um ADE efetivo, pela pesquisadora Andréia Vaz, que atua na coordenação de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, por seis professoras efetivas da rede municipal que, em decorrência de processo seletivo interno, passaram a atuar como coordenadoras de área, sendo uma para cada disciplina (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes), mais duas outras professoras, que coordenam a Educação Especial, e duas educadoras responsáveis pela Sala de História¹⁵ e que também auxiliam nos trabalhos com a Educação Infantil.

Encaminhou-se, já no primeiro dia de aula de 2013, ainda sem a formação completa da equipe, um documento curricular, que, embora transitório, norteou o trabalho pedagógico naquele ano. Tal documento foi elaborado em janeiro de 2013, por um único ADE.

Conforme o secretário da Educação, esse documento é uma

[...] versão preliminar do que se pretende ensinar para as crianças da rede. A compra de materiais apostilados não garantirá sucesso. Precisamos construir nosso currículo. As provas e avaliações externas não terão melhores resultados porque as crianças foram treinadas, mas porque foram de fato ensinadas e sabem os conteúdos necessários (LIMEIRA, 2013a - Vídeo).

O referido documento transitório foi construído em 40 dias, por um único ADE que, seguindo orientações do secretário e da supervisora pedagógica, organizou uma breve indicação metodológica, objetivos gerais e um rol de conteúdos para cada ano de escolaridade e disciplina do Ensino Fundamental. Também foi elaborado um documento para a Educação Infantil. O documento em questão

[...] contém conteúdos explícitos e não organizados em habilidades, trabalho em espiral com aprofundamento de um ano para outro possibilitando que se retorne a um conteúdo caso seja necessário resgatar o que não foi aprendido, tentativa de garantir que os conteúdos escolhidos formem o homem transformador, organizado de forma anual e não bimestral, possibilitando

15 Sala de História é um espaço que está sendo montado no interior do Centro de Formação de Professores, local onde funciona a SME, e se destinará à contação de histórias para os estudantes matriculados na rede municipal de ensino.

maior autonomia para as unidades escolares, frágil pela própria maneira de construção e aberto para contribuições das escolas (LIMEIRA, 2013a -Vídeo).

Houve, também, algumas críticas a esse documento, com relação à falta de detalhamento de determinados conteúdos e outros que se repetiam ao longo dos anos, como sintetizado por uma coordenadora de área, em entrevista:

Foi um documento feito às pressas e não foi realizado por uma equipe de especialistas ou de professores, por isso foi um documento que apresentou algumas falhas, pois não houve tempo para discussões e também para revisão. [Ainda assim] Ele contribuiu, pois sempre há um ponto de partida e como ele está já colocado na rede serviu de experiência através de uma análise dos pontos fortes e fracos (Coordenadora de área A, em entrevista).

Na visão de um Agente de Desenvolvimento Educacional,

[...] apesar de ser um rol de conteúdos, esse rol trouxe segurança ao trabalho docente. [...] porque o conteúdo ele dá um norte, ele dá um caminho para o professor sobre o que ele tem que ensinar. Havia alguns discursos de que a habilidade não mostrava para o professor o que deveria ser ensinado e este rol deu segurança porque ele mostrava, era explícito sobre o que devia ser ensinado. Então eu acho que houve um ganho (ADE 1, em entrevista).

A partir desse documento, foi solicitada às escolas a tarefa de organizarem os conteúdos em bimestres e elaborarem objetivos específicos, recursos e avaliação para cada ano de escolaridade. Bimestralmente, o planejamento de cada unidade de ensino deveria ser encaminhado à Diretoria de Ensino.

Esperava-se, com a produção do documento em questão, que, além de marcar uma mudança governamental, fosse possível atender aos anseios dos professores da rede e que, durante o ano de 2013, com o envio pelas escolas de seus Planos Bimestrais, ocorresse uma parceria entre unidades de ensino e SME para a elaboração de uma proposta curricular mais consistente. Todavia, isso não foi possível, pois, ao analisar os planejamentos de ensino enviados pelas unidades escolares, percebeu-se que a maioria das escolas seguiu a mesma sequência de conteúdos apresentada no documento transitório enviado, sem acrescentar novos conteúdos ou agrupá-los, de outra maneira, entre os blocos disponíveis. Desse modo, não havia contribuições significativas para a construção de um novo documento.

No relatório de trabalho referente ao mês de maio, observa-se que ocorreram as seguintes ações:

1) organização do rol de conteúdos a partir do documento enviado para as escolas da rede municipal; 2) organização de eixos e temas de trabalho; 3) organização dos conteúdos na tabela atendendo aos anos de escolaridade já postos no documento enviado para a rede municipal (LIMEIRA, 2003c).

Fazendo uso de conhecimentos anteriormente adquiridos, por meio dos PCN e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, sem alterar os conteúdos já propostos no documento transitório - mas realizando-se uma organização em cada disciplina, segundo eixos de trabalhos -, a equipe apresentou à supervisão pedagógica a primeira versão da proposta curricular, que não satisfaz as expectativas, conforme relata a coordenadora da área A, em entrevista: “[...] A primeira versão foi meio tímida, não satisfazia porque faltavam itens, melhor organização e mais estudo [...]”.

Diante desse fato, a equipe, que não conhecia profundamente os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica¹⁶, iniciou um grupo de estudos coordenado pelo diretor de formação, para que fosse possível a apropriação de tais princípios.

A segunda versão do documento, apresentada em julho de 2013, novamente não atendeu aos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e às expectativas da superintendência pedagógica:

Durante o processo de construção do currículo foi desenvolvido vários modelos de documentos, os quais foram apresentados à equipe da superintendência pedagógica e sofreram alterações para atender as solicitações e propostas que surgiram durante o percurso de construção (Coordenadora da área E, em entrevista).

Os relatórios do mês de agosto produzidos pelos membros da equipe apontam leituras específicas da ciência que embasa cada disciplina. Em média, cerca de 20¹⁷ artigos ou livros lidos e consultados por cada uma das coordenadoras. Em entrevista, a coordenadora da área A diz que: “[...] algumas leituras foram realizadas, que embora não tenham sido suficientes, nos deram alguns parâmetros”. Essas leituras, somadas aos estudos relacionados à Pedagogia Histórico-Crítica, aproximadamente

16 Tal pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotsky”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global (SAVIANI, disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm>. Acesso em: 26 jan. 2013).

17 “Audiência Pública: Secretaria Municipal de Educação de Limeira - ano de referência 2013”. Apresentação realizada em 25 fev. 2014. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=EbeT_t50dXs>.

11 exemplares diferentes, conduziram à produção da terceira versão da proposta curricular, conforme se observa na seguinte fala:

Houve a necessidade de me apropriar de conhecimentos que seguem a linha marxista e tive o primeiro contato com a pedagogia Histórico-Crítica, a qual direciona os trabalhos não só da disciplina de [...], mas também das demais disciplinas (Coordenadora da área E, em entrevista).

Dessa forma, observa-se que a versão preliminar da proposta curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal foi construída por uma equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, composta por professores efetivos selecionados para atuarem como coordenadores de área, coordenados por ADE, diretor de escola e orientados conforme os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica por estudiosos que compõem a Superintendência Pedagógica ou atuaram como assessores/consultores.

Ao ser questionado se o currículo poderia ter sido produzido com maior participação dos professores, o ADE diz:

Eu acho que caberia realmente à equipe técnica da secretaria. Houve uma seleção dentre os docentes que quiseram participar das atividades na secretaria e que atuariam como coordenadores das áreas específicas. O processo foi transparente, foi aberto. Mais pessoas interessadas em participar concorreram. [...] Então eles têm sim legitimidade para trabalhar na construção do currículo em cada área que eles trabalharam. Assim coordenados pela equipe da secretaria todos aqui têm legitimidade para estar fazendo este trabalho. Não vejo que a influência dos professores deixou de ser contemplada. Que a participação pudesse garantir maior qualidade (ADE 1, em entrevista).

O sindicato parece não estar contra a forma como foi elaborada a versão preliminar do currículo, pois, ao ser questionado sobre se os interesses dos professores foram atendidos neste currículo que será trabalhado em 2014, seu representante diz, em entrevista:

Eu acho que o currículo não tem que atender aos interesses dos professores. Ele tem que atender ao interesse das crianças, do aluno. Então eu acredito que as pessoas com as capacidades, é (pausa) as quais eu conheço inclusive eu acredito que deve ter. (pausa) Não posso dizer que já tive em mãos este currículo, mas acreditando nas pessoas, deve ter atendido às necessidades das crianças (pausa). Pra isto que serve um currículo (Representante do sindicato 1, em entrevista).

Quanto à orientação pedagógica que direciona as ideias-chave presentes na versão preliminar do currículo, o grupo de educadores que havia participado dos estudos para elaboração das Diretrizes Curriculares já indicava o desejo por uma escola transformadora, o que colaborava para o uso dos estudos de Saviani sobre a Pedagogia-Histórico-Crítica, na qual um dos princípios diz respeito à seleção dos conteúdos: “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 1992, p. 21).

Todavia, em entrevista, uma das coordenadoras aponta que:

Apesar do movimento do ano passado [referindo-se ao grupo que estudou a elaboração das diretrizes municipais], não vejo a rede solicitando isto. A rede queria algo diferente, mas não sei se era esta PHC. Isto ocorreu porque o governo atual acredita nesta proposta (Coordenadora da área C, em entrevista).

O fato de o governo municipal que assumiu em 2013 acreditar na proposta fica claro na entrevista realizada com um representante do sindicato, que, ao ser questionado sobre a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Municipal de Educação de Limeira, respondeu:

Então né! Quanto à metodologia [referindo-se à elaboração do currículo pautado na PHC] nós não fomos convidados. O governo logo que assumiu (pausa) a gente descobriu inclusive via jornal qual seria a metodologia. Eu particularmente não posso dizer que ela não seria implantada porque eu tenho minhas concepções políticas, faço parte de um partido também que defende esta metodologia (Representante do sindicato 1, em entrevista).

Apesar de não ser chamado a participar, infere-se que o sindicato já tinha conhecimento dos ideais que pautariam o plano de metas da Secretaria Municipal de Educação. Além disso, também foi dito em entrevista que, nas reuniões com representantes locais de trabalho, que envolvem aproximadamente 60 trabalhadores do quadro do magistério, o sindicato

[...] tem procurado contribuir com o município trabalhando esta questão da metodologia aí histórico-crítica. Acho que ajuda. (pausa) O ano passado a gente trabalhou com três ciclos e 2014 a gente pretende é... fomentar mais o debate (Representante do sindicato 1, em entrevista).

Resumidamente, a versão preliminar da proposta curricular enviada, ao final de 2013, às escolas municipais de Limeira foi estruturada contendo: um texto introdutório que relata brevemente o histórico da Rede Pública Municipal de Educação, no que se

refere ao currículo, incluindo as explicações sobre a forma de organização e escolhas realizadas para a constituição da atual proposta; um texto explicativo do esquema que organiza cada uma das disciplinas e indica, em certa medida, a metodologia a ser utilizada ao se trabalhar com os objetivos gerais e específicos propostos articulados ao eixo estruturante; um esquema para cada disciplina, apresentado em forma de figura, como se fosse um organograma; um quadro intitulado “Conteúdos de Aprendizagem”, que traz, para cada disciplina, os objetivos a serem alcançados até o final do 5º ano, os conteúdos gerais, os específicos e a progressão deles, ao longo dos anos, iniciando no Berçário I e terminando no 5º ano de escolaridade, apresentando, assim, progressão horizontal e vertical dos conteúdos; para cada ano de escolaridade, há, por bimestre, uma tabela para cada disciplina, contendo: eixo estruturante, objetivos, conteúdos gerais e conteúdos específicos.

Dessa forma, na versão preliminar, foi possível dizer o que será trabalhado em cada ano de escolaridade (conteúdos), com quais finalidades (objetivos), para quem (público-alvo), faltando esclarecer, ainda, como fazê-lo (procedimentos metodológicos) e como avaliar o processo (avaliação). Questões que a SME pretende responder/elaborar ao longo de 2014.

Com relação à linguagem utilizada no texto da proposta curricular, as coordenadoras dizem que:

[Usou-se] Uma linguagem formal. Pois este documento é destinado ao professor. Com relação a ele estar claro, compreensível e sem ambiguidade só será possível ser observado na sua implementação (Coordenadora da área C, em entrevista realizada no dia 18/11/2013).

A linguagem também foi definida por um consenso da equipe. Chegamos à conclusão de que deveríamos usar termos científicos, pois são eles que definem bem o que deve ser trabalhado com o aluno e que o professor deve ter conhecimento porque ele precisa saber mais que o aluno para ter domínio do que vai ser ensinado (Coordenadora da área A, em entrevista realizada no dia 08/11/2013).

Um dos ADEs entrevistado acredita que:

A linguagem não está complicada. Ela mostra um crescimento de aprofundamento do conteúdo ao longo dos anos. Talvez ela tenha um grau dificultador para aquele professor que tenha deficiência de alguns conteúdos específicos. Alguma dificuldade de um conteúdo específico. O professor

polivalente pode não ter o domínio total de certos conteúdos. Mas não que o documento seja um dificultador para o trabalho (ADE 1, em entrevista realizada no dia 07/03/2014).

E outro complementa que pensa ser “[...] obrigação do professor se virar para entender os componentes, até porque nós não podemos pressupor que eles não vão entender. E quem tiver dúvida tem que vir atrás, esclarecer” (ADE 2, em entrevista).

Todavia, em decorrência, inclusive, da linguagem utilizada, as coordenadoras de área acreditam que a proposta curricular, para se efetivar na prática, precisará de acompanhamento e formação do/para o professor:

[...] sabemos que existe a necessidade de formação dos professores, justamente pelos termos técnicos e científicos que foram utilizados e também porque os professores são polivalentes e não têm como dominar todo o conteúdo. Mas para facilitar e ajudar, colocamos algumas notas de rodapé dos termos que podem causar mais dúvidas e também as referências das pesquisas realizadas (Coordenadora da área A).

Ideia também compartilhada pelo sindicato:

[...] se você me perguntar tem respaldo? A rede foi preparada para poder implementar isto? Eu acho que não! Eu acho que ainda falta. É preciso preparar mais (pausa) É (pausa) como eu posso dizer isto? Mais teóricas na nossa rede. Mais pessoas que consigam lidar com este conceito pra ajudar a preparar este professor (Representante do sindicato 1, em entrevista).

É possível perceber, portanto, as nuances que marcam o caminho de construção de um currículo para a Rede Municipal de Educação de Limeira. Na atual conjuntura, caracterizada pelo início de um governo que vem buscando implementar uma proposta curricular baseada em pressupostos teóricos diferentes daqueles vigentes até então, têm surgido dificuldades de apreensão de tais pressupostos por parte dos profissionais da educação. Chamam atenção, também, os indícios da pouca participação dos professores na construção do currículo municipal. Cabe aprofundar a análise dessa realidade, investigando os entraves para o sucesso de uma proposta curricular em Limeira, debatendo a possibilidade de formação dos educadores para a implementação de tal proposta e a influência que esta exerce sobre os resultados educacionais da rede.

REFERÊNCIAS

- CAPICOTTO, Adriana Dibbern. Indicações e propostas para uma boa política municipal de Educação. **Cadernos CENPEC**, São Paulo/SP, ano I, n. 1, p. 106-109, 2006.
- COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. Apontamentos sobre o processo de (re)estruturação do Sistema de Educação Público Municipal de Limeira-SP. In: **GERMINAL: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 175-189, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9708>>. Acesso em: 28 fev. 2014.
- LIMEIRA. **Jornal Oficial do Município**, Limeira/SP, edição 3614, p. 2, 2011.
- _____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Oficina Pedagógica. **Ata de reunião sobre planejamento de História e Geografia**, 06 mar. de 2002. Limeira: PML, 2002 b.
- _____. _____. Diretoria de Ensino. **Relatório da equipe de coordenação de área**. Maio/2003. Limeira/SP, 2003c.
- _____. _____. **Anexo 4 do Diagnóstico Situacional da Secretaria Municipal de Educação de Limeira**. Nov./2012. Limeira/SP, 2012h.
- _____. _____. Diretoria de Ensino. **Ata n. 01/12**, de 28 de junho de 2012. Limeira/SP, 2012 b.
- _____. _____. Diretoria de Ensino. **Ata n. 07/12**, de 24 de outubro de 2012. Limeira/SP, 2012e.
- _____. _____. **Reunião Conjunta da Superintendência Pedagógica**. 11 out. 2013. [Apresentação de *power point*. Acervo da SME].
- _____. _____. **Encontro de planejamento realizado com os professores da rede municipal de educação de Limeira**, em 05 de fevereiro de 2013a. [Vídeo].
- ROSSINI, Sandrine Cristina Ibañes. **Análise da implementação do sistema de avaliação educacional em Limeira - SP a partir da atuação dos gestores escolares das escolas pesquisadas**. 2013. 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora/PPGP, Juiz de Fora, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

Investigando uma proposta educacional bilíngue (Libras-Português) em uma escola da Rede Municipal de Juiz de Fora

Carla Couto de Paula Silvério*

Carolina Alves Magaldi**

Ana Cláudia Peters Salgado***

O presente artigo foi produzido a partir da pesquisa realizada por Carla Couto de Paula Silvério, no mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), em parceria com a doutora em Letras Carolina Alves Magaldi, assistente de orientação no referido programa, e com a doutora em Linguística Ana Cláudia Peters Salgado, orientadora da mestranda. Este estudo tem como objetivo analisar o projeto de educação bilíngue Libras-Português, proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, em parceria com o Núcleo Especializado de Atendimentos à Criança Escolar da região sul (NEACE/Sul), e adotada, desde 2012, por uma escola da rede municipal de ensino da cidade na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, doravante denominada Escola W. Esta é a primeira vez em que a rede municipal de ensino trabalha numa perspectiva diferente da inclusiva, a qual fornece somente intérpretes de Libras para os alunos surdos, não realizando, portanto, um contato pedagógico e cultural com os alunos ouvintes.

* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF; técnica administrativa no cargo de tradutora/intérprete de Linguagem de Sinais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

** Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; doutora em Letras (UFJF).

***Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; doutora em Linguística (PUC-RJ).

A pesquisa buscou investigar a proposta bilíngue implementada na Escola W, seu papel no contexto da educação para surdos no Brasil, de forma a apontar para a compreensão de quais seriam as dificuldades encontradas pela equipe pedagógica e quais ajustes se fariam necessários para que essa proposta oportunize um ambiente educacional favorável às especificidades linguísticas e culturais dos surdos, e possibilite que também seja implementada em outras escolas da rede, podendo atender aos surdos de outras regiões.

Para descrever o caso em questão, foi conduzida, inicialmente, observação em algumas salas de aulas com surdos; entrevista aberta com uma das professoras do NEACE/Sul, que participa diretamente na implementação da proposta, e com a equipe gestora; investigação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola W de 2013, do PPP do NEACE/Sul de 2010 e do Relatório de Atividades do NEACE/Sul de 2013.

A caracterização do caso de gestão perpassa a evolução histórica da educação de surdos no Brasil. Antes do século XVIII, os surdos eram fortemente desconsiderados do processo educacional, sendo apontados como incapazes de adquirirem conhecimento. Porém, em meados do século XIX, no Brasil, teve início a educação de surdos, com a criação do chamado Instituto Imperial de Surdos-Mudos, em 1857, no Rio de Janeiro, por meio da Lei nº. 839, de 6 de julho de 1857. O responsável por essa criação foi Dom Pedro II, o qual convidou o professor surdo de Paris, Ernesto Huet, que trouxe para o Brasil, além da metodologia de ensino específica, a língua de sinais. Pode-se dizer que, da mesma forma que o Latim compõe a raiz do Português Brasileiro (PB), assim também a Língua Francesa de Sinais (LFS) compõe a raiz da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (ALBRES, 2005).

Porém, no ano de 1880, houve uma grande ruptura mundial nesse processo, devido ao Congresso Internacional de Professores de Surdos em Milão, o qual não contou com a presença de professores surdos e que instituiu o método do Oralismo. Tal método previa somente o uso da língua oral (LO) no processo de instrução, proibindo o uso da língua de sinais. Essa perspectiva perdurou por um século, até a década de 1980, sendo importante ressaltar que esse método era motivado por concepções que não eram educacionais e, sim, médicas, filosóficas, religiosas e políticas (SKLIAR, 1997).

Em 1957, o Instituto Imperial de Surdos-Mudos tornou-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), mas, com a influência do congresso, Albres (2005)

afirma que, a partir desse mesmo ano, a língua de sinais passou a ser proibida, dando lugar, então, ao Oralismo puro, como método educacional.

Posteriormente, os estudos linguísticos na área das línguas de sinais possibilitaram um desencadeamento de acontecimentos dentro do contexto das políticas linguísticas e educacionais. No ano de 1985, no Brasil, Lucinda Ferreira Brito (1985) publicou, na Revista de Cultura Vozes, os direitos linguísticos elaborados por Gomes de Matos, em 1984, os quais anunciam inúmeros direitos linguísticos dos surdos, sendo eles, conforme descrito no quadro 1 (MATOS *apud* BRITO, 1985).

Direito	Descrição
DIREITO À IGUALDADE LINGÜÍSTICA	O surdo tem direito a ser tratado lingüísticamente com respeito e em condições de igualdade
DIREITO À AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	O surdo tem direito a adquirir sua língua materna, a língua dos sinais, mesmo que essa não seja a língua de seus pais
DIREITO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA	Todo o surdo tem direito a ser alfabetizado em tempo hábil e de se desenvolver lingüísticamente, segundo preconizado pela Educação Permanente
DIREITO AO USO DA LÍNGUA MATERNA	O surdo tem direito de usar sua língua materna em caráter permanente
DIREITO A FAZER OPÇÕES LINGÜÍSTICAS	O surdo tem o direito de optar por uma língua oral ou dos sinais segundo suas necessidades comunicativas
DIREITO À PRESERVAÇÃO E À DEFESA DA LÍNGUA MATERNA	Como minoria lingüística, os surdos têm o direito de preservar e defender o uso da língua materna
DIREITO AO ENRIQUECIMENTO E À VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA	Todo surdo tem direito de contribuir ao acervo lexical da língua materna e de valorizá-la como instrumento de comunicação nos plano local (municipal, estadual, regional, nacional) e internacional
DIREITO À AQUISIÇÃO-APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA	Todo surdo, após sua escolarização inicial em língua dos sinais, tem o direito de aprender uma ou mais línguas (além da materna)
DIREITO À COMPREENSÃO E À PRODUÇÃO PLENAS	O surdo tem o direito de usar a língua que mais lhe convier, oral ou dos sinais, no intuito de compreender seu interlocutor e de se fazer entender por eles. No caso do uso da língua oral, o surdo tem direito de cometer lapsos, de auto-corrigir-se, de empenhar-se a fim de ser claro, preciso e relevante. O mesmo deve valer para a língua dos sinais
DIREITO DE RECEBER TRATAMENTO ESPECIALIZADO PARA DISTÚRBIOS DA COMUNICAÇÃO	Todo surdos tem direito de reivindicar e de receber tratamento especializado para a aquisição de uma língua oral
DIREITO LINGÜÍSTICO DA CRIANÇA SURDA	Direito de ser "compreendida" pelos pais recebendo dados lingüísticos necessários para seu desenvolvimento lingüístico inicial (no período de aquisição da língua materna). No caso de os pais serem ouvintes, estes devem dar aos filhos surdos a possibilidade de mútua compreensão, aprendendo, tão logo descubram a surdez dos filhos, a língua dos sinais
DIREITO LINGÜÍSTICO DOS PAIS DE CRIANÇAS SURDAS	Direito de aprender e usar sem opressão a língua dos sinais, canal natural de comunicação para o filho surdo, para que possa comunicar-se com ele na vida diária e no período em que a interação pais e filhos se faz necessária para a criança
DIREITO LINGÜÍSTICO DO SURDO APRENDIZ DA LÍNGUA ORAL	Direito de "errar" oralmente ou por escrito sem ser punido, humilhado, por opções lingüísticas inadequadas; direito de ser sensibilizado contra os preconceitos e discriminação de natureza lingüística (ou sociolingüística)
DIREITO DO PROFESSOR SURDO E DE SURDOS	Direito de receber formação sobre a natureza da língua dos sinais, sua estrutura e seus usos e de ensinar nesta língua, meio mais natural de comunicação com e/ou entre os surdos
DIREITO LINGÜÍSTICO DO SURDO ENQUANTO INDIVÍDUO BILÍNGÜE	Direito de mudar de uma língua para outra de acordo com a situação que se lhe apresente, desde que assegure a compreensão da mensagem pelo ouvinte
DIREITO LINGÜÍSTICO DO SURDO ENQUANTO CONFERENCISTA	Direito de proferir palestras na língua dos sinais, fazendo-se compreender e contando-se para isso, com intérpretes ouvintes que dominem sua língua dos sinais e a língua oficial da situação de congresso
DIREITO LINGÜÍSTICO DO SURDO DE SE COMUNICAR COM OUTROS SURDOS	Direito de usar a língua dos sinais para se integrar com os outros surdos, primeiro passo para uma integração na sociedade como um todo

Ainda no ano de 1988, os estudos linguísticos sobre as línguas de sinais em nível internacional ainda não tinham força suficiente para influenciar a criação de leis que assegurassem o uso da língua de sinais na educação de surdos no Brasil. Porém a Constituição Federal, em seu artigo n. 206, traz um importante princípio que se tornou base para muitas políticas educacionais e linguísticas, bem como para a educação de surdos, a qual afirma que:

Art. n. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

É interessante notar que, como já foi dito, o surdo não era contemplado em sua educação, tendo o direito de ser ensinado em sua língua materna, mas a Constituição Federal de 1988 já trazia, em seu artigo 210, a questão do bilinguismo na educação indígena, ao afirmar: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

Passados seis anos, em 1994, a Declaração de Salamanca fortalece o respaldo jurídico necessário para retomar o trabalho feito na educação de surdos, com o uso da língua de sinais:

Art. n. 21 - As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos/cegos, é possível que sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Em 24 de abril de 2002, esse movimento ganhou força com a Lei n. 10.436. Por meio dessa Lei, destaca-se que:

Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único - Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º - Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais-Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º - As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º - O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais-Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002).

Como forma de regulamentar a Lei de Libras, em 22 de dezembro de 2005, foi criado o Decreto n. 5.626. Esse decreto trata do uso e difusão da Libras nas mais diversas esferas da sociedade, porém a área educacional é tratada especificamente no Capítulo IV - Do uso e da difusão da Libras e do Português para o acesso das pessoas surdas à educação:

Art. 14 - As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

No ano de 2011, foi criado o Projeto de Lei 8.035, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011 a 2020. Esse documento, mais recente, tem

sido também de grande importância para buscar garantir os direitos linguísticos dos surdos à educação, e tem dado força para a criação de escolas bilíngues para surdos ou classes bilíngues para surdos em escolas regulares:

Meta 4 - Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, preferencialmente na rede regular de ensino, o atendimento escolar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurado o atendimento educacional especializado.

Estratégia 4.6 - Garantir a oferta, no atendimento escolar da população de zero a dezessete anos, de educação bilíngue para surdos, em Língua Portuguesa e em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, bem como a adoção do Sistema BRAILLE de leitura para cegos.

Estratégia 4.11 - Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, de profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores ou intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdo-cegos e professores de LIBRAS (BRASIL, 2011).

É nesse contexto que investigamos a implementação da proposta bilíngue Libras/Português da Escola W. Segundo o Censo realizado pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2013, a rede municipal de ensino na cidade conta com um total de 131 instituições, sendo 101 escolas regulares que oferecem ensino desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, 22 creches, 4 postos do Centro de Estudos Supletivos (Cesu) e 4 NEACE's (Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar). Com relação aos profissionais que trabalham diretamente nas escolas, a Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) tem, em seu quadro de funcionários, entre efetivos e contratados, um total de 3.600 professores, 207 auxiliares/assistentes educacionais, 141 monitores e 21 tradutores/intérpretes de Libras - Português (TILP). O total de alunos matriculados em toda a rede foi de 45.533.

A educação da rede municipal de Juiz de Fora é administrada pela Secretaria de Educação, a qual é organizada pelo Decreto n. 8.591 e pelo artigo n. 7 da Lei n. 10.937, de 03 de junho de 2005.

Um documento importante que rege a educação municipal de Juiz de Fora é sua Lei Orgânica. Tal Lei, em seu artigo n. 132, trata especificamente sobre a questão da educação para pessoas com deficiência, nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Art. 132 - O Poder Público Municipal assegurará, na promoção da Educação Pré-Escolar e do Ensino Fundamental, os seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso, frequência e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias de concepções pedagógicas, filosóficas e políticas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (JUIZ DE FORA, 2013).

O Núcleo Especializado de Atendimentos à Criança Escolar da região sul (NEACE/Sul) é um núcleo da Prefeitura de Juiz de Fora, fundado em 17 de agosto de 2006, situado em um bairro central dessa região, e abrange 9 bairros ao seu redor. Esse núcleo, que tem por objetivo promover a inclusão dos alunos no ensino regular da rede municipal de Juiz de Fora, oferece, atualmente, atendimento nas áreas da Pedagogia, Fonoaudiologia e Psicologia aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, que possuem encaminhamentos feitos por suas respectivas escolas, oriundos de creches e escolas regulares da rede municipal de ensino, desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. No caso de crianças entre 0 a 3 anos de idade, o encaminhamento pode ser realizado pelo Serviço de Atenção à Saúde, creches ou também pelo Centro de Referência da Assistência Social (CRAS/Sul).

O atendimento oferecido pelo NEACE/Sul tem como objetivo geral contribuir, através de intervenções pedagógicas, em turmas de Atendimento Educacional Especializado, com a consolidação do desenvolvimento linguístico, percepto-motor, cognitivo, afetivo e social dos alunos, para que seu processo de inclusão, tanto social quanto educacional, aconteça de fato. Como objetivos específicos, esse núcleo visa (i) contribuir com a consolidação sociofamiliar, no que tange aos pais ou responsáveis dos alunos atendidos, por meio de atividades como entrevistas, reuniões, visitas domiciliares, palestras, entre outras, contínua e sistematicamente; (ii) promover o diálogo e a reflexão entre o núcleo e as instituições, as quais solicitam o atendimento

para seu(s) aluno(s), contribuindo com o processo de inclusão deles nas escolas; (iii) desenvolver, juntamente à Secretaria de Educação, ações que promovam a formação continuada dos profissionais envolvidos no processo educativo; (iv) por fim, oferecer às escolas e creches a assessoria sistemática para a construção da educação na perspectiva da diversidade. A condução do trabalho dentro dos pontos apresentados busca estar lado a lado com uma concepção de sociedade inclusiva, em que todos possam participar ativamente das diversas questões que permeiam a sociedade, a vida familiar, bem como a educação.

O AEE para o aluno surdo é organizado de forma diferente, sendo subdividido em três grupos de atividades que se completam: (i) o AEE em Libras, o qual é realizado, preferencialmente, por um professor surdo, tem o objetivo de trabalhar, no contraturno das aulas, diversos conteúdos curriculares que são ensinados na escola regular, usando a Libras como língua de instrução e buscando favorecer a compreensão desses conteúdos, sendo que esses atendimentos são registrados para produzir os relatórios digitais, os quais são apresentados, na Escola W, nas semanas de visita, mensalmente, como sugestão de estratégias que podem ser usadas com determinados alunos; (ii) o AEE de Libras, o qual também é realizado preferencialmente por um professor e/ou instrutor surdo, tem o objetivo de ensinar a Libras como primeira língua (L1) para os alunos surdos, no contraturno das aulas, duas vezes por semana, com duração de uma hora cada atendimento, visto que muitos dos que chegam ao núcleo ainda não adquiriram a língua; (iii) o AEE de Língua Portuguesa como L2, que é realizado por professor de Língua Portuguesa, visa ensinar ao aluno surdo o Português na modalidade escrita, como segunda língua (L2) na escola regular, utilizando a sala de multirrecursos. De maneira geral, os objetivos são proporcionar atendimento em um ambiente bilíngue, em que o aluno possa ter acesso tanto à Libras quanto ao Português; favorecer a construção do pensamento e do conhecimento, a partir de ambientes heterogêneos de aprendizagem; possibilitar momentos em que o professor em Libras, o professor de Libras, o professor de Língua Portuguesa e o professor da escola regular planejem juntos o conteúdo curricular; oferecer os recursos didáticos necessários à especificidades desse aluno.

A atual coordenadora do NEACE/Sul, por estar inserida na comunidade surda da cidade e participar de discussões a respeito da educação de surdos desde a fundação do núcleo, em 2006, já refletia sobre a criação de uma proposta educacional para

surdos junto a um grupo do núcleo. Aproximadamente três anos depois, a primeira profissional surda chegou ao NEACE/Sul, somando ao grupo na continuidade das discussões sobre educação de surdos. No segundo semestre de 2011, foi formalizado um esboço de uma proposta educacional bilíngue, pensando em sua implementação em uma escola específica da rede, que aqui é denominada de Escola W. A proposta inicial tem por objetivo geral:

Construir um espaço onde a surdez não seja vista como “problema”, mas como parte que constitui o espaço da escola, não por uma imposição legal, mas por um cotidiano que propicie riquezas de encontros. Uma escola em que Libras seja uma língua de instrução e interação tanto para as crianças surdas como para as ouvintes (PROPOSTA EDUCACIONAL BILÍNGUE – NEACE/SUL, 2012, p. 2).

Essa proposta foi levada à Prefeitura, especificamente à Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade (SAEDI) do Departamento de Apoio Pedagógico (DEAP), da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, e, após negociações, foi aprovada para ser implementada. Em seguida, a equipe do NEACE/Sul visitou a Escola W para apresentar a proposta aos gestores. Essa escola foi escolhida pela equipe do núcleo por apresentar condições mais favoráveis para essa implementação. A escola assumiu a proposta e, segundo o documento da Proposta Educacional Bilíngue – NEACE/Sul (2012), isso se deu pelo fato de sua equipe demonstrar abertura para discussão sobre educação e diversidade, de haver uma efetiva parceria entre ela e o NEACE/Sul desde o ano de 2007, de haver um número considerável de profissionais da escola que participou do curso de Libras, no ano de 2011, de a proposta de co-docência ser direcionada aos anos iniciais do Ensino Fundamental (sendo que a Escola W oferece o ensino até o 5º ano), de ter havido a aceitação pelos professores que já atuavam nessa escola de assumirem tal desafio.

Ainda no ano de 2011, a equipe do NEACE/Sul fez um trabalho de divulgação entre os familiares dos alunos surdos que recebiam atendimento nesse núcleo, para que os matriculassem na Escola W. Porém alguns deles moravam distantes da escola, o que tornou inviável sua matrícula. Para que fosse viável de ser implementada, seria necessário registrar a sala com surdo como co-docente, devendo haver um professor regente com formação em Pedagogia que, preferencialmente, soubesse Libras, mas que usasse o Português como língua de instrução, e o outro professor regente, também com formação em Pedagogia, fluente em Libras e que usasse a

Libras como língua de instrução, para que os alunos começassem a conviver com as duas línguas na sala de aula. A função do professor co-docente, que utilizaria a Libras como língua de instrução, é a de ensinar todos os conteúdos em Libras e, apenas no mês de fevereiro, ensinar somente Libras como L2 aos alunos das salas de surdos. Visando acompanhar esse trabalho do ensino de Libras e buscar junto aos professores co-docentes estratégias e metodologias, a equipe do NEACE/Sul fez observações participantes no mês de fevereiro.

Além disso, seria necessário disponibilizar profissionais capacitados para assumirem o início de um trabalho diferenciado na educação de surdos. Como havia três alunos surdos matriculados, distribuídos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que entre o segundo, terceiro e quarto anos, foram necessários três professores de Libras, os quais atuariam com a co-docência; e professores de Libras que não seriam profissionais da escola e, sim, da Secretaria de Educação, com formação em Pedagogia, sendo responsáveis pelo curso de Libras ofertado pela própria prefeitura, específico para os profissionais envolvidos com a proposta da Escola W e demais profissionais da rede, tendo como foco não somente o ensino da língua, mas a discussão de questões teóricas referentes à educação de surdos.

A equipe do NEACE/Sul se organizou para dar início à implementação da proposta educacional, no primeiro semestre de 2012. A partir desse momento, a gestão da Escola W assumiu a responsabilidade de administrá-la, mediar e organizar os encontros, buscar formação própria e orientar os profissionais, tudo isso em parceria com a equipe do NEACE/Sul, portanto essa gestão é compartilhada entre a instituição e o núcleo e cada um assume papéis específicos.

Para isso, a primeira ação foi uma reunião da equipe no núcleo com a equipe gestora e coordenadores da escola, visando esclarecer todos os pontos da proposta. Seguida a essa reunião, várias outras ações foram acontecendo, por meio de parcerias entre o núcleo e a escola. Uma delas foi a Formação Continuada em Serviço, em que os funcionários da cantina e dos serviços gerais tinham aulas de Libras duas vezes na semana, uma hora cada dia. O objetivo era o de ensinar aos funcionários sinais dentro do seu contexto de trabalho. Para a realização desse trabalho, a equipe do NEACE/Sul foi à escola durante todo o mês de fevereiro de 2012.

Outra ação de capacitação também realizada inicialmente foi a formação específica para os professores da região sul, sendo prioridade para os da Escola W, por meio

do curso de Libras ministrado por professores do NEACE/Sul, para que pudessem aprender a língua e refletir teoricamente sobre o trabalho com os alunos surdos no que tange ao cotidiano da sala de aula, visando refletir sobre possíveis metodologias, estratégias, recursos que contemplem a educação de surdos de maneira global, não se restringindo apenas ao uso da língua na sala. Buscando um outro espaço para discussão sobre a educação de surdos, criou-se, também, um fórum permanente que permitisse a interação *online* sobre a proposta.

Pensando na importância de a comunidade escolar ter contato com a Libras, a equipe do NEACE/Sul se propôs buscar estratégias que possibilitassem esse contato não só numa situação formal de aprendizado, mas que também isso acontecesse por imersão. Um exemplo dessas estratégias é o “Projeto Recreio”, o qual visa realizar atividades lúdicas usando a Libras em momentos de lanches e recreio, para que, dessa forma, os alunos e os profissionais que não eram das salas com surdos também tivessem contato com a Libras, em situações diferenciadas.

Além desse projeto, o NEACE/Sul sugere que a Libras esteja presente em todos os eventos que acontecerem na escola, como nas reuniões de pais, por exemplo (mesmo que não haja surdos presentes), e que em todas as reuniões mensais com os professores e com as famílias, seja colocada em destaque. O objetivo dessas estratégias, além de propiciar esse contato, é permitir que a comunidade compreenda a Libras como uma língua que é brasileira.

A equipe do NEACE/Sul faz visitas mensais à Escola W desde 2012, para realizar reuniões de orientação, visando dar apoio à continuidade da proposta. Além dessas, o núcleo fez reuniões, inicialmente semanais, com a coordenação e com as professoras, para estudos teóricos, reflexão sobre a implementação da proposta, planejamento de atividades, busca de estratégias, entre outros. Pensando na importância de essa discussão chegar ao conhecimento dos demais professores, são deixados, em cima da mesa dos professores, os textos usados para as reflexões sobre surdez e educação bilíngue. Dessa forma, de maneira tímida, alguns professores que não estão diretamente envolvidos com a proposta começaram a se interessar pelo assunto.

Para o ano de 2013, o NEACE/Sul, percebendo que algumas ações estavam sendo consolidadas, culminando com a inserção da proposta educacional bilíngue no PPP da Escola W, novamente fez a divulgação desse trabalho aos familiares dos alunos surdos de toda a região sul e, além disso, a equipe se reuniu com os

NEACES das outras regiões, buscando informar sobre a proposta, sendo que, após isso, eles também fizeram a divulgação entre os familiares sobre a proposta que está acontecendo na Escola W. No ano de 2013, houve um aumento no número de matrículas de alunos surdos na Escola W, passando de três para um total de sete alunos.

Para suprir essa nova demanda, a Escola W solicitou à Prefeitura de Juiz de Fora, por meio do quadro informativo, que, buscando dar continuidade à proposta educacional bilíngue, contratou nove professores de Libras, sendo que dois assumiram a função de ensinar Libras para todas as salas da escola, com duração de cinquenta minutos semanais¹, um no turno da manhã e outro no turno da tarde; sete atuaram com a co-docência nas salas com surdos. Esses números demonstram que a proposta tem se fortalecido e que mais familiares de alunos surdos têm se interessado por ela. As ações que foram iniciadas no ano de 2012 foram continuadas também no ano de 2013, salvo o Projeto Recreio que, segundo relatos da equipe do NEACE/Sul, não repercutiu o efeito desejado.

É importante ressaltar que a proposta educacional bilíngue está sendo construída, desde seu início, a partir de parcerias feitas entre o NEACE/Sul e a Escola W, Escola W e famílias, NEACE/Sul e famílias, Escola W e Secretaria de Educação, NEACE/Sul e Secretaria de Educação, ou seja, a proposta está sendo construída em conjunto e cada um tem uma função específica e relevante para o desenvolvimento do trabalho.

A partir do presente caso de gestão, algumas questões surgem como possibilidades de análise: no âmbito da escola, quais foram as dificuldades encontradas e que adaptações ao projeto inicial se fizeram necessárias? No universo da gestão educacional municipal, de que forma vem ocorrendo o diálogo entre o NEACE-Sul e a escola? No que tange a questões pedagógicas, há uma terceira inquietação: o projeto seria, de fato, uma proposta de educação bilíngue, uma vez que é apresentado como uma “Proposta de educação bilíngue Libras/Português *para surdos*”, atingindo, assim, somente parte do corpo discente? No campo das políticas públicas, cabe, ainda, uma questão final: é possível transformar a proposta inicial em uma política pública educacional?

¹ Vale ressaltar que a aula de Libras, ministrada a todos os alunos semanalmente, ainda não é registrada como uma das disciplinas, porém a Escola W está se organizando para que entre na grade curricular.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. **História da língua brasileira de sinais em Campo Grande - MS**. Petrópolis: Arara Azul, 2005.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação-PNE para o decênio 2011 a 2020**. Brasília: Centro de Documentação e Informação/Edições Câmara, 2011.

_____. **Constituição (1988)**. Artigo 206. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

_____. Lei n.10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. Projeto de Lei. **Plano Nacional de Educação- PNE para o decênio 2011 a 2020**.

BRITO, L. F. Os Direitos Lingüísticos dos Surdos. **Revista de Cultura Vozes**, Petrópolis: Vozes, n.5, 1985.

CENSO realizado pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Espanha, 1994. Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral, A/RES/48/96. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=1637>. Acesso em: 7 mar. 2014. JUIZ DE FORA. Decreto 8.591, de 08 de julho de 2005.

_____. Lei n. 10.937, de 03 de junho de 2005.

_____. Lei Orgânica Municipal, 2013.

PROJETO Político Pedagógico da escola, 2013.

PROJETO Político Pedagógico do NEACE/Sul, 2010.

PROPOSTA EDUCACIONAL BILÍNGUE – NEACE SUL, 2012.

RELATÓRIO de Atividades do NEACE/Sul de 2013.

SKLIAR, C. **A educação para os surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES. Rio de Janeiro. Desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos. Rio de Janeiro: INES, 1997.

A proposta de reorganização curricular do Ensino Médio noturno: o caso da Escola Padre Luis Filgueiras da Rede Estadual de Ensino do Ceará

Samara Macêdo Diniz*

Gisele Zaquini Lopes Faria**

Thelma Lúcia Pinto Polon***

Este texto tem como objetivo principal apresentar uma análise acerca da Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Médio Noturno no Estado do Ceará. Essa reorganização é fruto das discussões iniciadas em 2009, com gestores e técnicos, no âmbito da Secretaria de Educação do Estado do Ceará-SEDUC, levados pela preocupante situação do Ensino Médio Noturno no Estado que, segundo o documento orientador da época, apresentava índices preocupantes de reprovação e abandono. Os dados apresentados aqui fazem parte da pesquisa de dissertação da mestranda e gestora escolar Samara Macêdo Diniz, em parceria com a pedagoga Gisele Zaquini Lopes Faria e a orientadora Thelma Lúcia Pinto Polon, doutora em Educação.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; gestora escolar no Estado do Ceará.

** Agente de suporte acadêmico do PPGP/CAEd/UFJF; mestre em Educação (UFJF).

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

O problema desta investigação tem como objeto de estudo as turmas do Ensino Médio Noturno Regular da Escola Padre Luis Filgueiras, em Nova Olinda – CE, tendo como foco analisar o processo de implementação da Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Médio Noturno nas turmas dessa escola. O recorte escolhido para a análise dos dados tem início no ano de 2012, quando se inicia a implementação, até o ano de 2014, terceiro ano do projeto. O período de análise de três anos nos possibilita observar os resultados da proposta de reorganização do Ensino Médio, pois essa é a duração dessa modalidade de ensino. Assim, ao final de três anos, os alunos que ingressaram no ano de 2012 estarão se formando (ano de 2014), fechando um primeiro ciclo da proposta.

Portanto, será possível acompanhar o processo de implementação da Proposta Curricular através da análise dessas turmas, observando, entre outros pontos, a matrícula inicial na 1ª série do Ensino Médio Noturno Regular, em 2012, na 2ª série do Ensino Médio Noturno Regular, em 2013, e na 3ª série do Ensino Médio Noturno Regular, em 2014, em busca de responder aos seguintes questionamentos norteadores desta pesquisa: os alunos que iniciaram a 1ª série do Ensino Médio Noturno Regular em 2012 são os mesmos que cursaram a 2ª série do Ensino Médio Noturno Regular em 2013, e a 3ª série do Ensino Médio Noturno Regular em 2014? Qual o índice de aprovação, reprovação e abandono dessas turmas, nesses três anos? Qual a média de participação e proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dessas turmas, no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, nesse intervalo de tempo? Qual a média de participação e proficiência dessas turmas no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2013, sabendo-se que todos os alunos da 2ª série do Ensino Médio Regular fizeram essa prova?

Sendo assim, pretendemos compreender de que forma se deu a implementação da Proposta de Reorganização Curricular na escola, identificar os dados quantitativos que motivaram a escola a fazer a adesão, evidenciar resultados positivos ou negativos alcançados através da proposta, com base nos índices de aprovação, reprovação, abandono, conclusão do Ensino Médio, ingresso na Universidade e resultados no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE.

A escola analisada, como informado, está localizada no município de Nova Olinda, sul do Estado do Ceará, cuja população é de 14.256 habitantes, de acordo com o

Censo Demográfico de 2010, e foi inaugurada na década de 1960. Atualmente é a única escola a ofertar Ensino Médio na região.

A partir do ano de 1983, a escola passou a ofertar o Segundo Grau (Magistério) e, com o Decreto n. 16.036, de 29 de julho de 1983, artigo 1º, foi criada a Escola de 1º e 2º Graus Padre Luís Filgueiras, através da publicação no Diário Oficial de 02 de agosto de 1983. O Ensino Médio com profissionalização para Magistério foi ofertado até 1998 e, a partir de 1999, a escola passou a oferecer, além do Ensino Fundamental, o Ensino Médio Regular. Na época, já havia oferta de ensino no turno noturno.

Com o processo de municipalização do Ensino Fundamental, ocorrido no Ceará a partir do ano letivo de 2010, a escola passou a ofertar apenas o Ensino Médio Regular. O Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, continuou sendo ofertado apenas nas duas turmas de Atendimento Educacional Especializado, que são voltadas aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Como ocorre na maioria dos municípios de pequeno porte do Ceará, a Escola Padre Luís Filgueiras é a única a ofertar Ensino Médio em Nova Olinda, e apenas ela permanece com oferta de ensino no turno noturno. Desde o ano de 2013, as escolas da Rede Municipal de Ensino deixaram de abrir oferta nesse horário.

A Padre Luis Filgueiras pertence à rede oficial de ensino do Ceará, está vinculada à 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 1 e é mantida pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC. Hoje conta com uma equipe de gestão composta por uma Diretora Geral, duas Coordenadoras Escolares, uma Secretária Escolar e uma Assessora Administrativa Financeira, além de uma equipe docente composta por 37 professores e 12 funcionários, divididos entre serviços burocráticos e gerais.

Vale ressaltar que todos os professores do Ensino Noturno da Escola Padre Luis Filgueiras são contratados por tempo determinado. Apenas quatro, dos dezessete professores que lecionam no ensino noturno, trabalham exclusivamente como professores dessa unidade de ensino. Os demais trabalham em outras escolas da rede municipal ou ocupam outras funções que não são, necessariamente, na área da educação.

1 A 18ª CREDE é uma das 20 Coordenadorias Regionais de Educação, Órgão de Execução Regional da SEDUC/CE. Com sede em Crato-CE, é responsável por 27 escolas em 12 municípios, sendo 01 Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA, 01 Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, 21 Escolas de Ensino Médio Regular e 04 de Ensino Profissionalizante.

Essas informações apontam para um dado importante que será considerado nesta pesquisa: o motivo que leva os professores efetivos a preferirem não ser lotados no ensino noturno, visto que eles são consultados no período de lotação sobre suas preferências. Esse é um fato que pretendemos elucidar.

Quanto à infraestrutura, a escola dispõe de outros ambientes de aprendizagem, além das salas de aula: 01 Laboratório Educacional de Informática - LEI, 01 Laboratório de Ciências, 01 Centro de Multimeios, 01 Quadra Poliesportiva e 01 Academia para as aulas práticas de Educação Física. Embora esses espaços sejam adequados às condições dos educandos, não são suficientes para receber turmas de quarenta alunos, por exemplo, pois não comportam esse número, o que dificulta o desenvolvimento das aulas práticas. Geralmente, os professores dividem as turmas para proceder a atividades desse tipo. Uma parte da turma fica em sala com uma atividade teórica, enquanto a outra realiza atividades práticas. Havendo tempo, acontece a troca, para que todos recebam as mesmas oportunidades.

No tocante à matrícula no Ensino Médio Noturno da Escola Padre Luis Filgueiras, de acordo com o SIGE² Escola, vem aumentando nos últimos três anos letivos. Os dados demonstram que, no Ensino Médio Noturno, no ano de 2012, a escola tinha 145 matrículas e, no ano de 2014 253 matrículas. É fato que a matrícula total da escola também tem evoluído nos últimos anos. No ano de 2012, 18,97% da matrícula se concentravam no Ensino Noturno, 22,27%, em 2013 e 25,22%, em 2014. A mesma evolução não pode ser percebida no quadro geral de matrícula do estado do Ceará (2008/2013), que tem registrado constante queda no que diz respeito ao ensino noturno.

Os dados nacionais com relação ao Ensino Médio no Brasil também se repetem no Ensino Médio do Ceará. Por esse motivo, preocupada com a melhoria da qualidade do Ensino Médio Noturno do estado, a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC/CE) realizou uma análise da situação entre os anos de 2003 a 2006, em que foi constatada a gravidade do problema, que se traduziu no projeto de enfrentamento *Ensino Noturno: um desafio a ser enfrentado e vencido*. O documento foi criado para enfrentar o problema do Ensino Médio Noturno no Ceará que, nesse período, registrava altos índices de evasão e reprovação.

2 SIGE - Sistema Integrado de Gestão Escolar.

A tentativa com a proposta foi válida, no entanto, seus resultados não representaram mudanças expressivas na realidade do Ensino Médio Noturno do estado. Por esse motivo, outro importante projeto foi criado, com o intuito de potencializar a melhoria dos índices educacionais do Ensino Médio no Ceará. Trata-se do *Prêmio Aprender Pra Valer*, instituído através da Lei 14.483, de 2009, em vigor até hoje. Segundo o art. 1º da Lei, o prêmio “visa reconhecer o mérito nas escolas da rede pública de ensino do Estado que alcançarem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos”. As metas de aprendizagem são definidas pela Secretaria de Educação do Estado e têm por referência os resultados na avaliação em larga escala do Ceará, o SPAECE. Desse modo, por meio dessa premiação, os alunos do Ensino Médio matriculados na rede pública estadual de ensino do estado que estão no nível adequado de conhecimento em Língua Portuguesa e Matemática, segundo a escala de avaliação que vai de 0 a 500 pontos, podem receber um *notebook*. Estão aptos a receber esse prêmio os alunos que obtiverem pontuação mínima de 325 na primeira avaliação e 350, na segunda.

O número de agraciados tem crescido desde a implantação do prêmio, em 2009 (ano base 2008), quando 813 alunos foram contemplados. No ano seguinte, em 2010 (ano base 2009), 3.033 estudantes conquistaram a premiação. Em 2011 (ano base 2010), esse número chegou a 4.320 jovens; em 2012 (ano base 2011), foram 6.139 os beneficiados e 6.318 estudantes, no ano de 2013 (ano base 2012).

A relação entre a matrícula no Ensino Médio do estado e o quantitativo de alunos premiados, que corresponde aos alunos que se encontram no nível adequado de aprendizagem, revela um número ainda mais alarmante no tocante ao resultado dessa etapa de ensino no Ceará. Os dados revelam que apenas uma ínfima parte dos alunos estão conseguindo atingir as metas projetadas de aprendizagem, em relação ao quantitativo de matrícula do Ensino Médio na rede estadual de ensino do Ceará, sendo que foram apenas 1,17% em 2010, 1,19% em 2011, e 1,73% em 2012. Isso representa um crescimento de apenas 0,56%, em três anos.

A pesquisa *Ensino Médio Noturno: registro e análise de experiências*, realizada entre os anos de 2003 e 2004, aponta que o processo de universalização do Ensino Médio gratuito provocou o crescimento da matrícula nessa etapa de ensino. Com isso, a escola passou a receber alunos com perfis e objetivos diversos, desde os que acabaram de finalizar o Ensino Fundamental àqueles que voltaram aos estudos depois de estarem

afastados, por um ou mais anos; alunos que só estudam; alunos trabalhadores; alunos com o objetivo de ingressar no Ensino Superior após a conclusão do Ensino Médio ou, simplesmente, aqueles que buscam a certificação, cada vez mais exigida no mercado de trabalho. É na oferta do Ensino Médio no período noturno que se concentram os alunos que já estão inseridos no meio trabalhista, visto que, nesse turno, têm a oportunidade de conciliar os estudos com o trabalho.

De acordo com o *site* do Movimento Todos Pela Educação (2013), mais de 2,7 milhões dos alunos que estão matriculados no Ensino Médio no Brasil frequentam escolas de ensino noturno. São 32,7% dos alunos da rede pública e privada, o que corresponde a um terço do alunado dessa etapa de ensino. Desse modo, é preciso considerar o perfil diversificado dos alunos que são atendidos nos diferentes turnos em que o Ensino Médio é ofertado.

Como já vimos, esses jovens e adultos procuram o ensino noturno por motivos diversos e podem ser motivados por outros aspectos, além do trabalho. Dentre os que já foram citados, Togni e Soares (2007) enumeram os seguintes:

A idade. Muitos dos alunos tiveram de interromper os estudos quando não tinham a idade própria para este nível de ensino, ou por terem tido reprovações sucessivas; a inexistência de cursos de ensino médio diurno, o que acontece em muitos pequenos municípios do Brasil; a procura de emprego para auxiliar em trabalhos domésticos; a busca pela convivência com iguais; e a busca pelas possíveis “facilidades” oferecidas nos cursos noturnos (TOGNI; SOARES, 2007).

A essa lista poderíamos incluir, ainda, as mães adolescentes, que precisam se dividir entre as tarefas com a maternidade precoce e os estudos, e ainda nos municípios pequenos, os casos em que não há transporte escolar em determinadas localidades da área rural no período diurno, obrigando, de certa forma, que esses alunos se matriculem no período noturno, por ser essa sua única opção.

Ainda que a situação do ensino diurno também precise da devida atenção, não há como negar que é do ensino noturno que partem os dados mais alarmantes quanto à evasão, abandono e reprovação. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam ainda, um crescente número de alunos na faixa de 15 a 17 anos, que deveriam estar matriculados no Ensino Médio e que estão fora da escola. Em 2009, eram 14,8% (1.479.000); no ano de 2012, esse número subiu para 16,3% (1.722.000).

Como vimos, o fato de os jovens se manterem afastados da escola não se deve somente a ela, mas não há como negar o fato de a escola, por meio das leis que regem a educação, generalizar a forma de oferta do ensino nos turnos noturno e diurno.

No tocante aos resultados oficiais que correspondem ao Ensino Médio no Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, criado pelo Governo Federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas, a cada dois anos, com base no cálculo da taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil, apontou, em 2011, dados alarmantes com relação a essa etapa de ensino. O IDEB do Ensino Médio sofreu regressão em nove estados, quatro deles pertencentes à região Nordeste: Maranhão, Alagoas, Paraíba e Bahia, sendo que a média dessa região ficou em 3,3 para essa etapa de ensino, abaixo da média nacional, que foi de 3,7.

Vale destacar que a média do Ensino Médio nesse índice apresenta um avanço lento desde a sua primeira edição, em 2005. E mesmo atingindo a meta para 2011, o Ensino Médio subiu apenas 0,1 ponto em dois anos, tomando-se o ano de 2007 como base. Esse resultado é reflexo de um fluxo escolar que hoje equivale a 0,8 e que precisa ainda ser melhorado, o que significa dizer que os alunos precisam chegar à escola com menor defasagem idade-série, a fim de que esse fluxo seja corrigido.

O Ceará apresentou crescimento de 0,4 pontos desde o primeiro resultado do IDEB, em 2005. Segundo dados do Ministério da Educação (2011), a meta a ser alcançada para essa etapa da educação básica, em 2021, é de 5,2, no âmbito nacional, e de 5,1, no caso do Ceará. Considerando que, em quatro edições da avaliação, o índice teve um tímido crescimento, tanto em nível federal quanto no estado em questão, se a evolução se mantiver nesse ritmo, é possível que as metas projetadas não sejam alcançadas. Até 2021, acontecerão mais cinco edições da prova e o Ceará deverá subir 1,4 pontos, seguido do Brasil, cuja evolução deverá ser de 1,5 pontos.

Ainda no que se refere a esse índice, é relevante ressaltar que o estado do Ceará apresentou a maior média entre os estados do Nordeste, sendo o único da região a atingir a média nacional de 3,7 para o Ensino Médio. Também apresentou a maior média para o Ensino Fundamental, tanto nas séries iniciais quanto nas finais, em que também não houve grande evolução na média nacional.

Foi nesse sentido que, preocupada com a melhoria da qualidade do Ensino Médio Noturno do estado, que se reflete no resultado do Ensino Médio de modo geral, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE) realizou uma análise da situação entre os anos de 2003 a 2006, quando foi constatada a gravidade do problema que se traduziu no projeto de enfrentamento *Ensino Noturno: um desafio a ser enfrentado e vencido*. O documento foi criado para enfrentar o problema do Ensino Médio Noturno no Ceará que, nesse período, registrava altos índices de evasão e reprovação. A tentativa com a proposta foi válida, no entanto, seus resultados não representaram mudanças expressivas na realidade do Ensino Médio Noturno do estado.

Visando dar continuidade às estratégias para reverter o quadro de insucesso dos alunos do Ensino Médio no Ceará, a SEDUC propõe a reorganização curricular do Ensino Médio. Segundo o documento orientador da Proposta de Reorganização Curricular, no ano de 2010, levada por dados³ negativos no que diz respeito ao Ensino Médio Noturno, a SEDUC/CE⁴ reuniu esforços para elaborar um projeto que vislumbresse mudanças realmente significativas nesse quadro, com ênfase nas mudanças de visão propedêutica e organização curricular das escolas estaduais cearenses. Essa preocupação resultou na elaboração da Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Médio Noturno na Rede Oficial de Ensino do Estado do Ceará.

Os debates se iniciaram em outubro de 2009, quando de um seminário com todos os diretores de escolas públicas estaduais cearenses [...] foram debatidas as principais questões referentes ao ensino médio noturno, principalmente no que tange às suas dificuldades como os elevados índices de abandono e evasão escolar (CEARÁ, 2011).

O protótipo desenvolvido através dessas discussões tinha como objetivo combater a evasão escolar e valorizar o tempo de contato entre professores e alunos, através de uma organização curricular por semestre, acreditando que esse modelo atenderia melhor às condições do ensino ofertado no turno noturno.

Antes detalhar a proposta, a fim de compreender de que modo essas mudanças foram sugeridas, se faz necessário o conhecimento da forma como o Ensino

3 Os dados sobre a situação do Ensino Médio Noturno não foram identificados pela autora junto a esta Secretaria, durante a escrita do capítulo.

4 Através da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola (CDESC), da Célula de Aperfeiçoamento Pedagógico (CEAPE) e representação de diretores das escolas da Rede Estadual.

Médio Noturno estava constituído: funcionava com uma carga horária reduzida, mas era constituído como uma reprodução do ensino diurno, com a mesma grade curricular e planejamento. O noturno tinha aulas com duração de quarenta e cinco minutos, o diurno tinha aulas com cinquenta minutos de duração. Ou seja, os alunos do turno diurno tinham, pelo menos, vinte e cinco minutos a mais acrescidos em sua carga horária diária.

Em relação à grade curricular, ambos os turnos seguiam a mesma orientação e as disciplinas eram comuns. Na área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa, Artes, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Educação Física. Em Ciências da Natureza: Biologia, Física, Química e Matemática. Na área de Ciências Humanas: Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Vale lembrar que, a essa altura, já havia sido implantado, por adesão, nas escolas da Rede Pública Estadual Cearense, o Projeto Professor Diretor de Turma, que trouxe para a grade a área curricular não disciplinar de Formação para a Cidadania.

As singularidades da Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Médio Noturno no Ceará sugerem a distribuição das disciplinas em dois blocos, a serem desenvolvidos, simultaneamente, em turmas distintas a cada semestre. Essa distribuição amplia o tempo de contato entre professores e alunos, possibilitando a realização de projetos educacionais, por permitir uma carga horária maior às disciplinas, visto que as aulas que seriam distribuídas ao longo dos duzentos dias letivos se concentram em um semestre. As disciplinas são divididas em blocos distintos, da seguinte forma: Bloco A: Matemática, Biologia, Química, Sociologia, História, Língua Portuguesa, Educação Física, Formação para a Cidadania e Formação para o Trabalho; e Bloco B: Matemática, Física, Filosofia, Geografia, Língua Portuguesa, Arte, Língua Estrangeira, Formação para a Cidadania e Formação para o Trabalho.

Outra característica dessa proposta é a organização curricular por semestre. Com esse tipo de organização, os alunos podem se matricular ou voltar a estudar em qualquer início de semestre letivo. Isso inclui os alunos em caso de abandono escolar, pois poderão aproveitar os estudos já concluídos no bloco anterior, diminuindo as taxas de evasão e oferecendo aos alunos condições de aprendizagem mais adequadas, ao invés de o aluno perder por completo o que havia estudado, como acontecia no modelo curricular anterior.

Nessa reorganização curricular por semestre, há a manutenção dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática nos dois blocos - o fato de essas duas disciplinas aparecerem nos dois semestres do ano assegura que ambas tenham independência entre os conteúdos a serem estudados em cada bloco; além disso, são disciplinas com carga horária superior à das demais.

Uma outra característica importante da Reorganização é a inserção da disciplina de Formação para o Trabalho, que permite a certificação específica para o aluno em 40 horas semestrais, voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades para o ingresso no mundo do trabalho.

A construção de ementa da disciplina de Formação para o Trabalho é feita pela própria escola, pois existe a possibilidade de escolha da grade da referida disciplina, conforme as prioridades estabelecidas pelos alunos, ou seja, são eles que definem que temáticas serão trabalhadas. Como essa disciplina aparece nos dois blocos, os alunos poderão sugerir, por exemplo, que, no primeiro bloco, seja trabalhado um curso de Informática Básica e, no segundo, um curso sobre Legislação Trabalhista. A disciplina é ministrada por professor já lotado em um dos blocos e recebe suporte técnico-pedagógico da Secretaria de Educação.

Por fim, a proposta ainda permite a implantação do Projeto Diretor de Turma, com a disciplina de Formação para a Cidadania, que possibilita o estabelecimento de uma relação mais estreita entre alunos e a escola, visto que o projeto tem como finalidade a desmassificação do ensino, através da visão dos alunos como sujeitos em constante transformação, valorizando suas especificidades.

Para desenvolver esse trabalho, o DT dispõe de cinco horas semanais, distribuídas da seguinte forma: 02 horas para organizações dos instrumentais (dossiê da turma e portfólio do aluno); 01 hora para atendimentos dos pais e alunos; 01 hora para orientação de alunos monitores por disciplina para o estudo orientado; 01 hora referente à aula de Formação para a Cidadania. Nessa área curricular não disciplinar, o Professor Diretor da Turma desenvolve aulas tomando por base os conflitos existentes entre escola e comunidade, bem como as situações que observa ao longo de suas aulas e que podem se tornar tema de estudo e debate com os alunos. Essas aulas buscam desenvolver o senso crítico dos alunos, oportunizando o intercâmbio de experiências vividas por estes, com ênfase especial na sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

A organização dessas características compõe a Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Médio Noturno, consolidada no ano de 2011. Essa proposta visa à permanência dos alunos na escola, motivando-os a prosseguir com seus estudos, e a prepará-los para o mercado de trabalho, do qual muitos já fazem parte.

Embora só tenha sido implementada a partir de 2011, a proposta de semestralidade é legalmente respalda pela Lei 9394/96 (LDB), em seu art. 23, a saber:

A Educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

A organização curricular por semestre e a distribuição das disciplinas em dois blocos possibilitam ao estudante encerrar, em um tempo mais curto, um período de aprendizagem que é registrado para fins acadêmicos e que permite o reingresso desse aluno, em caso de possíveis interrupções, além de permitir a oferta de matrícula em período diferente do início do ano letivo.

Inicialmente 46 escolas, de 16 das 20 coordenadorias regionais, fizeram adesão à proposta de Reorganização Curricular, até o ano de 2014.

Inicialmente, 06 escolas da 18ª CREDE se sentiram motivadas a fazer adesão à Proposta de Reorganização do Ensino Médio Noturno, que foi plenamente divulgada e estudada nas reuniões com os gestores da regional; dessas, atualmente, apenas 03 permanecem utilizando o novo currículo no seu ensino noturno, entre elas a Escola Padre Luis Filgueiras.

Para a busca de respostas às questões aqui apresentadas, uma alternativa que se apresenta é a de realizar pesquisas documentais, partindo de documentos oficiais, desde a Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Médio Noturno na Rede Oficial de Ensino do Estado do Ceará, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/96), dados oficiais retirados do Censo Escolar sobre matrícula, aprovação e abandono no ensino noturno no âmbito nacional e no estado do Ceará, Projeto Político Pedagógico-PPP das escolas objeto desta pesquisa. A opção por análise documental é um caminho, mas o leitor pode pensar em formas variadas de buscar dados para entender por que nem todas as escolas aderiram à proposta

de organização curricular e ainda entender que motivos levaram as escolas que aderiram a abandonarem a ação.

Por se tratar de um estudo de caso que se propõe a analisar o processo de implementação da Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Médio Noturno na Escola Padre Luis Filgueiras, a opção pela pesquisa qualitativa é adequada para o presente estudo. No entanto, o leitor deste caso poderá, também, optar por outros caminhos de observação, como, por exemplo, a análise da forma como a gestão escolar levou a proposta para as escolas. Qual terá sido o papel do gestor na divulgação dessa proposta?

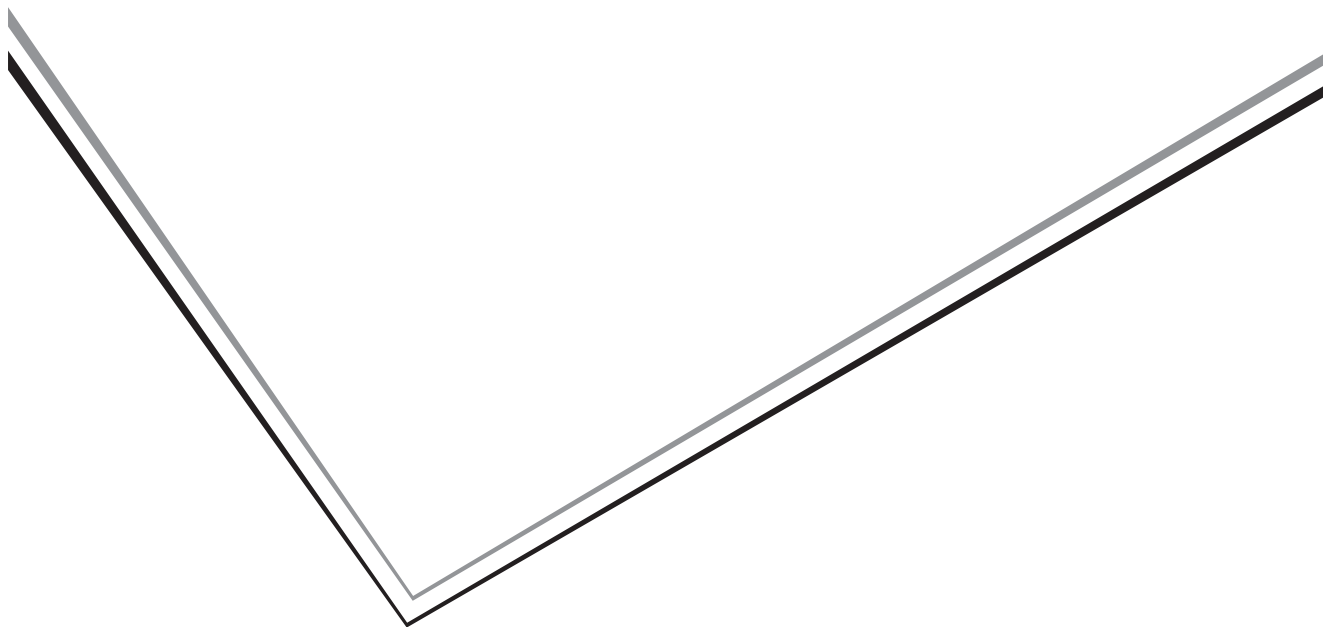
Um recurso de pesquisa que pode ser utilizado é o da observação não participante, elemento fundamental desde o processo de formulação do problema até a construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação de dados, entrevistas semiestruturadas que foram direcionadas aos gestores, professores, funcionários e alunos do ensino noturno da Escola Padre Luis Filgueiras. No entanto, outros caminhos podem ser tomados como, por exemplo, trabalhar com as escolas que não aderiram à proposta e entender os motivos através de grupo focal. É possível analisar este caso de gestão sob a perspectiva das escolas que aderiram e das que não aderiram. Para isso, quais caminhos, diferentes dos que aqui já foram apontados, a pesquisa poderia tomar?

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira. **CENSO ESCOLAR**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 15 nov. 2013.
- _____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 ago. 2013.
- _____. Ministério da Educação. Leis e Decretos. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 05 ago. 2013.
- CEARÁ. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem - CODEA. **Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Médio Noturno na Rede Oficial de Ensino do Estado do Ceará**. Projeto Pedagógico. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/images/Projeto_do_Ensino_MC3A9dio_Noturno.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2013.
- _____. Lei nº14.481, de 08 de outubro de 2009. Diário oficial do Estado. Fortaleza. 2009. <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20091020/do20091020p01.pdf>
- ESCOLA ESTADUAL PADRE LUIS FIGUEIRAS. **Projeto Político Pedagógico, 2014/2015**. Escola Estadual Padre Luis Figueiras, Ceará, 2014.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23410/um-terco-dos-estudantes-do-ensino-medio-estuda-a-noite/> . Acesso em: 05 ago. 2013.
- TOGNI, Ana Cecília; SOARES, Marie Jane. A escola noturna de ensino médio no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 44, p. 6-76, 2007.

SEÇÃO 9

TEMPO INTEGRAL



A expansão da Educação em Tempo Integral no Brasil e suas implicações

Juliana Alves Magaldi*

A existência de uma seção de casos que têm a Educação em Tempo Integral como foco não deve causar nenhuma estranheza, pois temos, hoje, o crescimento exponencial dessa experiência, o que ocasiona a multiplicação dos problemas da realidade escolar relacionados a ela.

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

Segundo o Censo Escolar de 2013, ocorreu um aumento de 139% no número de matrículas em Educação Integral, somente no Ensino Fundamental, totalizando 3.1 milhões de alunos. No tocante ao Ensino Médio, o Censo apontou o aumento de 6% nas matrículas. O cenário no Ensino Médio é mais tímido, mas os problemas colocados nessa etapa são maiores e atravessam, também, a questão da permanência por tempo ampliado na escola.

Visando dar um suporte adequado à leitura dos casos que seguem, este texto pretende apresentar, em breves linhas, o cenário da política educacional federal por meio dos Programas Mais Educação e Brasil Profissionalizado, além de exemplificar uma cooperação entre a política federal e a estadual, no caso de Minas Gerais, com o PROETI. Serão indicados, também, alguns referenciais bibliográficos, ancorados em pesquisas empíricas que vêm sendo feitas no sentido de elaborar, de forma mais crítica, uma leitura sobre o tema.

O movimento da União para ampliação da jornada escolar preconizada na LDB/96 está sendo capitaneado pelo Programa Mais Educação, que pode ser descrito da seguinte forma:

É por meio do Programa Mais Educação (PME) que se estabelece a oferta da ampliação da jornada escolar para, no mínimo, sete horas diárias aos estudantes das escolas públicas. Mediante a ampliação da jornada faz-se imprescindível a consolidação de um arranjo educativo local entre a escola e a comunidade, articulando ações nas áreas da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social e sustentável. Nesta perspectiva, a parceria entre o Programa Bolsa Família (PBF) e o Programa Mais Educação fortalece: a atuação intersetorial, a pactuação federativa e o foco da área educacional para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2013, p. 2).

A proposta dessa política educacional tem se equilibrado nos conceitos de educação integral e integrada, que perpassam a ampliação da jornada escolar, mas atingem as mudanças curriculares e a expansão da escola para fora de seus muros, como é possível discutir no material produzido por Lúcia Helena Alvarez Leite, Levindo Diniz Carvalho e Camila do Carmo Said, para a UAB, intitulado Educação Integral e Integrada (2010).

Um dos casos selecionados para compor a seção **Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral: análise de sua gestão em uma escola que atende alunos de área**

de risco e vulnerabilidade social se dedica a pensar justamente essa realidade das escolas em áreas de grande vulnerabilidade social e econômica e que experimentam a proposta de ampliação de carga horária. Temos um norte nas políticas públicas que valorizam esse espaço como o privilegiado para implementação, mas, como veremos na descrição problematizada, há uma gama de fatores empíricos que precisam ser mais bem equacionados, para que a política atinja esse objetivo.

O caso apresentado retrata uma escola que está no Projeto de Tempo Integral da Secretaria Estadual de Minas Gerais, o PROETI. Algumas políticas estaduais estão se associando ao Programa Mais Educação, agregando especificidades e objetivos. No caso mineiro, temos a divulgação de um Manual que valoriza e divulga boas práticas das escolas, no que tange a alguns objetivos, a saber: consolidação da alfabetização e ampliação do letramento; resolução de situações-problema; desenvolvimento de sensibilidade através da arte; aprendizado por meio de jogos e recreação; desenvolvimento de bons hábitos sociais e de saúde¹. Essa proposta indica a valorização de estruturas elementares do currículo, nos dois primeiros pontos, mas também uma incorporação de elementos que permitem um repensar do tempo e do espaço escolar, além da ênfase na sociabilidade, que não se restringe ao universo da escola.

Contudo, para a efetivação dessa política, é preciso preparar essa escola e os atores que ali estão. Essa é uma temática que está presente no debate de Ana Maria Monteiro (2010), no Dossiê Em Aberto sobre Tempo Integral, quando trata especificamente da política dos CIEPs, no Rio de Janeiro:

Seriam necessários docentes capazes de lidar com as crianças ali presentes - e não mais com o aluno ideal, oriundo das camadas ricas e médias da sociedade -, diferentes profissionais, com diferentes formações, interagindo entre si e com os alunos das diferentes turmas: professores que permaneçam o dia inteiro na escola em jornadas de 40 horas semanais (MONTEIRO, 2010, p. 43).

A autora circunscreve suas preocupações a um momento histórico específico e apresenta a necessidade de uma atenção à formação do professor, peça-chave do processo. A mesma afirmação cabe para as nossas novas experiências de tempo

¹ Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7BAA8E7286-37A0-4246-9175-A6660A1F7F64%7D_%7B45AB20C7-32CE-46E6-9640-374161BC0386%7D_Caderno%20de%20Boas%20Pr%C3%A1ticas%20Tempo%20Integral.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2014.

integral, e, como vocês verão nos casos, esse descompasso entre demanda das escolas e a formação continuada só se amplia.

No caso intitulado **Os desafios na implementação do Macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica do Programa Mais Educação em uma escola estadual de Paulista (PE)**, alguns desses pontos podem ser encontrados e outros surgem, como as dificuldades com a implementação do uso de tecnologias de informação e comunicação. O estado de Pernambuco tem uma taxa de adesão expressiva ao Programa Mais Educação: dos 185 municípios pernambucanos, 174 têm escolas no programa. Os problemas enfrentados nesse contexto sobre como formar para o uso de tecnologia, por exemplo, ampliam-se, quando se encontram com as questões trazidas pelos debates curriculares.

Tais contendas estão no cerne das análises sobre o assunto e remontam ao conceito, já tratado, de educação integrada, ambição permanente das propostas de ampliação de jornada escolar, mas que se depara com dificuldades de diversas frentes que são debatidas, de forma interessante, na obra *Caminhos da Educação Integral no Brasil*, de Jaqueline Moll (2012).

Outra iniciativa federal entra em cena, quando as questões da ampliação de carga horária se colocam para o Ensino Médio, especificamente o integrado. Trata-se do Brasil Profissionalizado, que tem por foco a educação técnica e profissionalizante, mas que também estende a sua atuação à Educação Básica, fomentando essa integração das duas esferas. Da mesma forma como no Programa Mais Educação, os estados estabelecem as parcerias e captam recursos desse programa. A realidade dos problemas enfrentados não difere por completo, pois há uma linha contínua de problemas não superados que se acumulam. Contudo, as características do Ensino Médio e de suas particularidades dão outro tom ao cenário dessas práticas de tempo integral. Ramon de Oliveira (2009, p. 53) toca em um aspecto central para essa abordagem:

A tentativa de universalizar a articulação entre a formação geral e a formação técnica não conseguiu superar a dualidade histórica que persegue o Ensino Médio, pois as escolas não se estruturaram a partir de um novo princípio educativo, no qual o pensar e o fazer fossem considerados expressões de um único saber constituinte da identidade humana.

O caso **Ensino Médio integrado à educação profissional em Pernambuco: um olhar para as Práticas de Gestão ligadas à implementação do Currículo** trata diretamente dessa interação tensa entre o Ensino Médio propedêutico e o profissionalizante. O texto traz a caracterização das mudanças sofridas na própria estrutura da Secretaria de Educação para garantir espaço a essa proposta ousada das Escolas Técnicas Estaduais, e direciona o foco para os problemas da implementação desse currículo integrado por uma nova proposta de gestão educacional.

Sendo assim, podemos dizer que, para uma leitura satisfatória dos casos e uma amplitude maior dos debates sobre os processos pesquisados nas redes de Educação Básica ali presentes, será importante ter no horizonte as propostas federais dos programas Mais Educação e Brasil Profissionalizado, assim como a percepção de que as políticas estaduais têm buscado uma parceria estreita com esses programas. As leituras indicadas podem ser prévias, como uma preparação para uma atividade formal de debate, consecutivas, como forma de se apropriar mais desse cenário político educacional, ou posteriores, para sanar algum ponto de dúvida ou curiosidade que venha a ser suscitado pelos casos.

Passemos, então, aos casos, esperando que os mesmos motivem grandes debates, novas pesquisas e conclusões.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Lúcia Helena; LEITE, Levindo Diniz; CARVALHO, Camila do Carmo Said. (Org.). **Educação integral e integrada**. Módulo III: educação integral e integrada: reflexões e apontamentos. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BRASIL. **Roteiro de mobilização para adesão ao Programa Mais Educação**. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/jmagaldi/Downloads/roteiro_mobilizacao_programa_mais_educ2013.pdf >. Acesso em: 28 abr. 2014.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep - escola de formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.

OLIVEIRA, Ramon. Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.1, p. 051-066, jan./abr. 2009.

Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral: análise de sua gestão em uma escola que atende alunos de área de risco e vulnerabilidade social

Elis Regina Silva*

Tiago Rattes de Andrade**

José Alcides Figueiredo Santos***

O estudo apresentado neste artigo tem por objetivo analisar o processo de implementação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) em uma escola de uma regional pertencente à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), de forma a apontar os desafios e as possibilidades do projeto na melhoria da educação dos alunos de área de risco e vulnerabilidade social e que apresentam baixo desempenho, verificando a existência de pontos que devem ser melhorados na implementação do referido projeto e propondo o Plano de Ação Educacional, para subsidiar a regional e a escola na implementação do PROETI, conforme a proposta da SEE/MG.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; analista educacional na Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

** Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; mestre em Ciências Sociais (UFJF).

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

Tal objetivo justifica, portanto, a escolha da escola deste estudo de caso, que atende alunos de uma área de risco e vulnerabilidade social e conta com o PROETI desde o início de sua implantação na regional. A proximidade da pesquisadora, Elis Regina Silva, com a regional em questão permitiu a observação dos indícios que fizeram surgir a pesquisa, além de facilitar o levantamento da documentação que auxiliou na estrutura da problematização deste estudo de caso. O texto foi construído em parceria com Tiago Rattes de Andrade, assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF, e com o Prof. Dr. José Alcides Figueiredo Santos, orientador da pesquisa.

Ao longo deste texto, apresenta-se a caracterização da política de educação integral de Minas Gerais, no contexto das políticas desse caráter no Brasil, levando-se em consideração a relevância dessa modalidade de ensino dentro de um contexto de vulnerabilidade social. No segundo momento, passa-se à caracterização da escola escolhida para o estudo de caso, com a apresentação de dados obtidos sobre a mesma. Por fim, algumas questões são apresentadas, como forma de sistematizar um primeiro debate sobre o tema.

A política educacional de educação integral no Estado de Minas Gerais inicia-se em 2003, com o surgimento do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa (doravante denominado EVCA), tendo como base as diretrizes dos artigos 34 e 87 (§5º), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que preveem: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” e “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. Surge, também, como uma das respostas ao Plano Decenal (1993-2003), que tinha como uma das temáticas atender crianças e adolescentes moradores em áreas consideradas de “risco social” e localizadas em regiões urbanas e periféricas. Assim, por meio da Resolução SEE n. 416/2003, a Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG) institui o Projeto ECVA, tendo como objetivo principal

tornar as escolas públicas melhor preparadas para atender às necessidades educacionais das crianças e jovens mais afetados pelos fenômenos da violência e da exclusão social e proporcionar a tranquilidade e as condições indispensáveis para que se efetive o processo educativo (MINAS GERAIS, 2003, p. 1).

O Projeto faz parte da estratégia do governo de Minas Gerais de enfrentamento das desigualdades, em função das diversidades no estado. Esse Projeto pretende tornar mais bem preparadas as escolas públicas em áreas de risco social, para atender às necessidades educativas de crianças e jovens afetados diretamente pelos fenômenos da exclusão social e da violência, de forma que “o professor possa ensinar e o aluno possa aprender” (MINAS GERAIS, 2005, p. 14).

Em 2005, a SEE/MG implanta o Projeto Aluno de Tempo Integral como componente do Projeto ECVA, estendendo o universo de experiências artísticas, culturais e esportivas dos alunos para, gradativamente, tornar as escolas estaduais capazes de atendê-los em tempo integral. Dessa forma, em 2006, o Projeto beneficiava cerca de 20 mil alunos do ensino fundamental, distribuídos em quatorze municípios do estado de Minas Gerais (Capital e Região Metropolitana) e em 171 escolas. O projeto era realizado no contraturno das aulas regulares do aluno, no mesmo espaço da escola e em outros espaços sociais, através de parcerias realizadas.

Em 2007, inicia-se o Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) no estado mineiro, baseado na experiência do Projeto Aluno de Tempo Integral, sendo desenvolvido em escolas localizadas em regiões com alta vulnerabilidade social da Região Metropolitana de Belo Horizonte e Uberaba. Diferentemente do Projeto Aluno de Tempo Integral, em que as oficinas eram desenvolvidas no contraturno, por oficinairos da própria comunidade, o PROETI alterou o atendimento dos alunos de três para cinco vezes na semana, estabelecendo que as atividades do projeto fossem orientadas por professores regentes de turma (professor alfabetizador e de Educação Física).

A ampliação do PROETI fez parte das principais ações desenvolvidas pelo governo do estado de Minas Gerais e, em 2009, atendia em torno de 110 mil alunos das escolas estaduais, distribuídas em mais de 560 municípios mineiros. Conforme documento orientador da SEE/MG, espera-se que o Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI

crie oportunidades reais para que o aluno possa desenvolver-se como pessoa e cidadão; para que a escola efetivamente garanta ao aluno melhor aprendizagem; e que ele possa progredir nos estudos, superando obstáculos e enfrentando desafios (MINAS GERAIS, 2009, p.7).

No que se refere à variedade das atividades oferecidas aos alunos, há proximidade entre a concepção de educação de Anísio Teixeira e a que está presente nas orientações para organização curricular sugeridas pela atual proposta de educação integral da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), pois, segundo essas orientações, o aluno deve frequentar atividades artísticas, esportivas e motoras, de Linguagem e Matemática, bem como de formação pessoal e social. Como em outros projetos, para implementação do EVCA no estado, era necessário um maior aporte de recursos, mas, segundo Ricci (2005), a SEE/MG foi uma das secretarias mais afetadas pela política de ajuste das finanças públicas do governo estadual mineiro, ocorrida a partir de 2003, que teve como objetivos o corte de gastos, a modernização e a racionalidade administrativa, o monitoramento e a avaliação governamental. No referido ano, os cortes realizados pelo governo estadual representaram uma redução de 31,4% nos investimentos feitos na SEE/MG, cerca de R\$17 milhões de investimentos a menos na educação mineira.

Para executar as ações dos seus programas e de projetos como o EVCA, com foco na melhoria dos serviços educacionais, da gestão do sistema e outros de cunho social, o governo estadual mineiro obteve, nos anos de 2008 e 2010, financiamentos junto ao Banco Mundial, que exigiu, em contrapartida, melhorias nos indicadores da educação, da saúde e no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Em 2007, a educação de tempo integral recebeu do governo federal um tratamento no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado oficialmente a partir da instituição do Decreto n. 6.094, de 24/04/07, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹, tendo como objetivo conjugar esforços do governo federal, estados, municípios, famílias e comunidade, para assegurar a qualidade da Educação Básica. Por sua vez, o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, compõe as metas do PDE e combina uma gestão descentralizada dos recursos à estratégia pedagógica, sendo que os estados e municípios obtiveram um

1 O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a partir de um diagnóstico da situação educacional de municípios, estados ou do Distrito Federal, estabelece diretrizes a serem adotadas na gestão das escolas e nas práticas pedagógicas, com vistas ao cumprimento de metas estabelecidas em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Dessa forma, no art. 3º, do Decreto n. 6.094/07, é previsto que "a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)".

financiamento diferenciado de 30% para cada aluno em educação ampliada (sete horas diárias, no mínimo, durante a semana) por meio desse programa.

Em 2011, o estado de Minas Gerais aderiu ao Programa Mais Educação e as escolas estaduais que possuíam o PROETI passaram a participar do referido Programa, recebendo recursos do governo federal e fundamentando seu trabalho na proposta de ampliação das oportunidades e dos espaços educativos, no compartilhamento da tarefa de educar entre escola, família, comunidade e outros segmentos da sociedade. Numa perspectiva de educação integral e na busca da permanência do aluno na escola, as escolas estaduais complementam o seu currículo nas diversas áreas do conhecimento: Esporte e Lazer; Educação Ambiental; Comunicação e Uso de Mídias; Direitos Humanos em Educação; Cultura Digital; Cultura e Artes; Promoção da Saúde; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica.

Como política pública, a educação em tempo integral está consolidada no Plano Decenal de Educação mineiro (Lei n. 19.481, de 12/01/2011), que visa à oferta de tempo integral para 80% (oitenta por cento) dos alunos do Ensino Fundamental e 40% (quarenta por cento) dos alunos do Ensino Médio, em até 10 anos, nos artigos 84 e 86 da Resolução 2197/12, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências, e no documento orientador do PROETI (MINAS GERAIS, 2013), que estabelece as diretrizes para a implantação do projeto nas escolas de Ensino Fundamental de Minas Gerais e apresenta a nova nomenclatura do projeto estadual - Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral.

Sob uma perspectiva que amplia a proposta de intervenção pedagógica, a SEE/MG, a partir de 2013, espera uma ampliação qualificada do tempo através da (re)significação dos espaços escolares. Com a finalidade de oferecer novas oportunidades de aprendizagem e vivência, a equipe de professores deverá adotar procedimentos metodológicos inovadores. As atividades do PROETI devem ser desenvolvidas por meio de projetos e oficinas, como estratégias promissoras na Educação Integral, nos quais ocorrerá a confluência entre os conhecimentos, em abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais. Cada escola deve mapear seu entorno, para conhecer outras escolas (estaduais e municipais) que desenvolvem atividades em jornada ampliada. O objetivo é o de que as escolas articulem e integrem ações de educação integral em rede. Além de planejarem

ações comuns, as escolas poderão unir esforços para consolidar e conquistar novas parcerias, criar mostras, exposições, eventos culturais e esportivos, fortalecer vínculos e relações comunitárias e incrementar a participação das famílias nas atividades promovidas no bairro.

A Superintendência Regional de Ensino, aqui chamada de SRE X, com o objetivo de preservar seu anonimato para fins de pesquisa, encampa escolas de onze municípios. Além das escolas estaduais, a regional é responsável pela autorização de funcionamento, orientação, normatização e regularização das escolas municipais dos municípios que não possuem sistema próprio de ensino e pelas escolas particulares que possuem o Ensino Fundamental e Médio sob sua jurisdição. É responsável, portanto, por 168 escolas estaduais que, em grande parte, situam-se em bairros populares de média classe baixa e de grande vulnerabilidade e risco social. Em 2013, nessa regional de ensino, o número de alunos atendidos pelo PROETI foi de 5.255, distribuídos em 221 turmas com horário ampliado. A Escola A integra essa regional e desenvolve atividades em tempo integral desde 2005, quando se deu a implantação do Projeto Aluno de Tempo Integral nas escolas que faziam parte do Projeto EVCA.

Funcionando desde 1963 e com prédio novo entregue em 1978, a Escola A integra a rede estadual de ensino e funciona nos turnos da manhã e tarde. Oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 9º anos e contava, em 2013, com 21 turmas, com um total de 570 alunos, 32 professores, 1 diretora, 1 vice-diretora e 2 especialistas. Situa-se na região norte da capital mineira, em um bairro distante da região central, que se formou à beira de um córrego, em uma área invadida por famílias que vieram do interior de Minas Gerais. O bairro passa por intervenções de urbanização, sendo que as famílias estão sendo transferidas para novas moradias construídas pela prefeitura, através do Programa Vila Viva 3, com recursos obtidos junto ao PAC (Plano de Aceleração do Crescimento) do governo federal e por meio de financiamentos do Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES) e da Caixa Econômica Federal. Assim, o entorno da Escola A apresenta uma parte mais urbanizada e outra, menos.

Os alunos atendidos pela escola são provenientes, em número reduzido, de famílias da média classe baixa e, em maior número, da classe pobre, conforme classificação da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) do governo federal. Conforme relatos da diretora e professores da escola nas entrevistas, alguns alunos possuem histórico de violência sexual na própria família e convivem com familiares alcoólatras e viciados

em drogas. O entorno da escola possui áreas de tráfico de drogas, sendo que já foram presenciados, em suas adjacências, assassinatos de familiares dos alunos usuários de drogas e ligados ao tráfico. Segundo informações contidas nos registros escolares da Secretaria da escola, em torno de 75% dos alunos matriculados na escola fazem parte do Programa Bolsa Família, criado pelo governo federal (Lei 10.836/2004, de 09/01/2004), para promover acesso a serviços essenciais, como educação e saúde, às famílias mais pobres e garantir seu direito à alimentação, através da transferência direta de renda.

Como foi dito anteriormente, para obtermos dados mais amplos, além dos oficiais, foi utilizada a metodologia qualitativa, através da técnica de entrevistas semiestruturadas. O roteiro dessas entrevistas foi elaborado com base em aspectos de implementação e concepção do PROETI, sob a ótica da gestão escolar, levando em consideração o papel que tal política desempenha dentro de um contexto de vulnerabilidade social. Cabe ressaltar que apresentaremos aqui evidências iniciais que servirão para que este texto aponte futuros caminhos para uma pesquisa. E, principalmente, possam servir de ponto de partida para o debate sobre o caso. Outra parte dos dados foi obtida através da observação e solicitação de dados oficiais sobre a escola em questão, que auxiliaram, também, na caracterização da mesma e na relação dos dados para a elaboração de novas questões. Sendo assim, trataremos, primeiramente, da organização do espaço, tempo e atividade, relacionando os mesmos com os preceitos do projeto e, posteriormente, exporemos dados de entrevistas.

Na Escola A, as atividades do PROETI ocorrem a partir da reorganização dos espaços internos (quadra coberta e descoberta, biblioteca e auditório) e da presença de 03 salas ociosas, nos turnos da manhã e da tarde. A escola não conseguiu desenvolver parcerias com instituições externas para o desenvolvimento das atividades do projeto. Para o desenvolvimento do plano curricular que estabelece, principalmente, atividades de acompanhamento pedagógico e esporte e lazer, a escola conta com professores regentes de turma (alfabetizadores) e professores regentes de aula (Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física). Apenas os dois professores alfabetizadores da escola possuem cargo efetivo e os demais são contratados temporariamente, no início do ano, pelo governo de Minas Gerais (os chamados professores “designados”). Os professores regentes de turma possuem uma carga horária de, aproximadamente, vinte horas semanais, para atuarem

especificamente no projeto, mais 04 horas que devem ser dedicadas a reunião pedagógica e planejamento. A carga horária dos professores regentes de aula se divide em 16 horas/aula e 08 módulos para reunião pedagógica e planejamento, sendo que alguns recebem extensão de carga horária, de acordo com a necessidade da escola e a disponibilidade do professor.

Dessa forma, no quadro de horário, dificilmente é possível promover o encontro dos professores para reuniões durante a semana, sendo estas possíveis apenas nos chamados Módulos II, que são as reuniões administrativas/pedagógicas organizadas pela direção. Os professores entrevistados relatam essas dificuldades e consideram que a falta de tempo para o planejamento em conjunto impede uma melhor organização das atividades, principalmente pela falta da figura do coordenador específico do projeto, função delegada, em 2013, à única supervisora pedagógica da escola. Na Escola A, o tempo de experiência no Magistério dos cinco professores entrevistados que trabalham no PROETI varia de 3 a 25 anos. Quanto à experiência no projeto, varia de 1,5 meses a 6 anos. Em relação à experiência do grupo de professores nos vários níveis da educação, apenas um professor ainda não havia trabalhado com os anos finais do Ensino Fundamental.

Durante as entrevistas, os cinco professores entrevistados demonstraram pouco conhecimento dos documentos oficiais do PROETI, revelando a não participação em capacitações específicas para o trabalho a ser desenvolvido no projeto. Coincidentemente, os três professores com menor experiência no projeto afirmaram conhecer pouco os documentos com as orientações oficiais e que pesquisaram sobre o mesmo em sítios eletrônicos e leram algumas orientações em documentos entregues pela direção. Dessa forma, no grupo de professores entrevistados, verificou-se que a concepção de Educação Integral ainda não está completamente em consonância com as orientações da SEE/MG, tendo em vista suas respostas à pergunta: “Você e demais profissionais participaram de alguma formação prévia e conhecem os documentos norteadores do projeto?”, em que foram mencionadas, essencialmente, a socialização dos alunos, a aquisição de valores como respeito e solidariedade, a formação de hábitos de higiene e a aprendizagem da Matemática e da Língua Portuguesa.

Por meio dos dados aqui apresentados, já é possível levantarmos algumas questões que poderão servir de reflexão para outros pesquisadores e/ou gestores envolvidos

com o PROETI e políticas similares. Ao longo deste texto, ressaltamos o aspecto de relevância da Educação Integral, como modalidade educacional capaz de interferir na qualidade e desempenho educacional. Ao mesmo tempo, demos importância e apontamos que essa modalidade tem papel fundamental no enfrentamento das desigualdades sociais ainda enraizadas na sociedade brasileira. Como se pode observar, dentro de um contexto de oportunidades escassas, a educação pública segue sendo um caminho imprescindível para setores sociais desprivilegiados. Tendo em vista esse caráter, a formulação, a implementação e a gestão de uma política de educação devem levar em consideração esses fatores.

O que podemos perceber nos dados já levantados neste estudo de caso é que, do ponto de vista da política de recursos humanos, o quadro de professores apresenta peculiaridades que atrapalham a integração da equipe da escola. A falta de tempo segue sendo apontada pelos profissionais como fato que dificulta o diagnóstico e planejamento de atividades. Podemos dizer, assim, que esse quadro, de certa forma, torna a realidade da escola como um todo menos acessível e gera problemas para a execução da política em sua integralidade. Por outro lado, ainda persistem problemas de formação e capacitação dos profissionais para o programa, observados quando os mesmos demonstram, em suas entrevistas, que suas concepções sobre Educação Integral ainda se distanciam das preconizadas pela política. A forma como a política foi implementada e é gerida pode ser um dos fatores que afastam os professores de uma formação plena, bem como os limites e dificuldades que a gestão escolar enfrenta para executar a política.

Em nosso entendimento, algumas questões tornam-se fundamentais aos gestores e/ou pesquisadores que tratam dessa política em seu cotidiano: em primeiro lugar, como a gestão regional pode atuar para que haja mudanças efetivas na organização do tempo de trabalho dos profissionais nas escolas que adotam a política? Ao mesmo tempo, essa questão precisa ser pensada, levando em consideração que o impacto e a relevância de tal política não permitem que a mesma seja interrompida ou sofra alterações que impactem nos alunos que, como vimos, vivem em um quadro de vulnerabilidade social e têm suas chances de vida muito atreladas às oportunidades da educação pública. Por outro lado, considerando o papel da gestão escolar, como a mesma pode atuar para amenizar esses problemas de tempo e formação? É possível mobilizar recursos para que os atores envolvidos ampliem seu conhecimento sobre a política e, ao mesmo tempo, se sintam mais integrados ao projeto? São alguns dos desafios colocados após as reflexões deste texto.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO/BID, 2002, p. 192.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009. p.52 il. (Série Mais Educação).

_____. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos. (1993-2003)** Disponível em < <http://goo.gl/ch09Fb>>. Acesso em: 01 fev. 2014.

_____. _____. **Portaria Interministerial nº 17/2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em < <http://goo.gl/znj1x7>>. Acesso em: 01 fev. 2014.

_____. _____. Secretaria de Educação Básica. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em: 01 fev. 2014.

_____. **O Brasil na Revisão Periódica Universal das Nações Unidas**: principais documentos do segundo ciclo. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2012, p.136.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.094 de 24/04/07**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em: 01 fev. 2014

_____. _____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em < <http://goo.gl/laa1ci>>. . Acesso em: 01 fev. 2014.

- _____. **Resolução do Conselho Nacional da Educação n. 7.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.
- BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-86, dez. 2003.
- CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia** [online] Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- _____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.** [online]. Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>>. Acesso em: 08 jan. 2013.
- _____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.** [online]. Campinas, v. 28, n.100, p. 1015-1035, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2013.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2013.
- CUNHA, Maria Amália de A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 20 nov. 2013
- HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil:** evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro/Brasília: IPEA, 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=406>. Acesso em: jul. 2013.
- KAZTMAN, R. **Activos y estructuras de oportunidades:** estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay. Uruguay: PNUD - Uruguay/CEPAL - Oficina de Montevideo, 1999. Disponível em: <http://biblioteca.cepal.org/search~S0*spi?/akaztman/akaztman/1%2C2%2C60%2CZ/l856&FF=akaztman+ruben&1%2C%2C59%2C1%2C0>. Acesso em: 29 set. 2013.

MINAS GERAIS. **Resolução 416/03**. Institui na rede pública de Minas Gerais o Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa de apoio às escolas em área de risco social. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2003.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Escola de Tempo Integral**. 2009. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B681EFB2D-E115-40D3-A32D-C686E72919AB%7DCARTILHA%20TEMPO%20INTEGRAL%202009.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2013.

_____. _____. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Ofício Circular 21/2013**, de 24 de janeiro de 2013. Acesso em: 19 fev. 2013.

_____. _____. **Projetos Estruturadores**. Escola Viva, Comunidade Ativa. Disponível em: <www.educacao.gov.mg.br>. Acesso em: 19 jan. 2013.

_____. _____. **Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral**. Disponível em: <crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B681EFB2D-E115-40D3-A32D-C686E72919AB%7D_CARTILHA%20TEMPO%20INTEGRAL%202009.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

RICCI, R. Educação mineira em tempos difíceis. **Revista Espaço Acadêmico**, ano IV, n. 44, janeiro de 2005. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br>. Acesso em: 20 jan. 2013.

SANTOS, Alfredo Sérgio Ribas. **As políticas educacionais de financiamento e a autonomia financeira municipal: o caso de São Paulo nas gestões do período de 1997-2002**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Campinas, Unicamp, 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000316601>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

THIESEN, Juarez da S. Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n.1, p. 93, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs.2.2.2/index.php/geografia/article/viewFile/7379/4418>>. Acesso em: 01 fev. 2014.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Iniciativa global pelas crianças fora da escola**. Brasília: UNICEF, 2012.

Ensino Médio integrado à educação profissional em Pernambuco: um olhar para as práticas de gestão ligadas à implementação do currículo

Maria de Araujo Medeiros Souza*

Tiago Rattes de Andrade**

Eduardo Salomão Condé***

O presente caso de gestão tem por objetivo investigar como a Política de Ensino Médio Integrado Profissional em Pernambuco, dentro de seu desenho, concebe, através da gestão escolar, a implementação da proposta de integração curricular. Esse texto nasce das inquietações de Maria de Araújo Medeiros Souza, enquanto gestora de uma escola inserida nesse modelo, em parceria com Tiago Rattes de Andrade, assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF e com o Prof. Dr. Eduardo Salomão Condé, orientador da pesquisa.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; gestora da Escola Técnica Estadual Miguel Batista, na cidade do Recife.

** Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; mestre em Ciências Sociais (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; doutor em Economia Aplicada (UNICAMP).

Ressignificar o Ensino Médio através da integração entre as disciplinas propedêuticas e as disciplinas de formação profissional e, assim, oportunizar aos educandos, ao final do 3º ano, o ingresso no mercado do trabalho e/ou na vida acadêmica, proposta do Ensino Médio Integrado, é algo desafiador e requer mudanças no fazer pedagógico dos docentes e na práxis dos gestores escolares. Nesse sentido, cabe ao gestor escolar adotar práticas pedagógicas que, no dia a dia, conduzam sua equipe de professores ao trabalho coletivo de efetivação do diálogo entre os componentes curriculares.

Em Pernambuco, buscando a expansão e o fortalecimento da Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, foi instituído um grupo de trabalho que ficou responsável pela formulação da Política Pública de Educação Profissional de Pernambuco. De acordo com o Plano de Ação da Educação Profissional 2007 – 2008 do estado,

as discussões foram orientadas pela necessidade urgente de se modernizarem os equipamentos de educação profissional existentes no estado e de se construir novas unidades educacionais, ampliando a oferta de cursos profissionais, melhorando a qualidade da mão de obra pernambucana para atender aos Arranjos Produtivos Locais (APL's) e formar o cidadão participativo, crítico e competente em sua área de atuação (PERNAMBUCO, 2007).

No período dessas discussões, quem respondia pela Educação Profissional em Pernambuco era a Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente - SECTMA. Tal competência foi atribuída à SECTMA pela Lei Complementar n. 49, de 31 de janeiro de 2003, corroborada pelo Decreto Estadual n. 25.389, de 14 de abril de 2003 que, em seu art. 1º, esclarece:

O Programa de Centros Tecnológicos de Educação Profissional, vinculado à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente, em consonância com as novas diretrizes traçadas pela Reforma do Estado, através da Lei Complementar nº 49, de 31 de janeiro de 2003, tem por objetivo geral apoiar o desenvolvimento econômico e social do Estado de Pernambuco, através da integração de ações de educação profissional, em nível básico e técnico, para jovens e adultos, incorporação e difusão tecnológica e estímulo ao empreendedorismo, visando à geração de emprego e renda, através de parcerias estratégicas envolvendo diferentes setores da sociedade, em especial, o setor produtivo (PERNAMBUCO, 2003, p. 1).

Estava previsto, também, nesse decreto, que o Programa de Centros Tecnológicos de Educação Profissional tinha como prazo de execução 04 (quatro) anos e passaria por avaliações periódicas para verificação do cumprimento dos objetivos propostos, entre eles: definição, difusão e implementação da Política Estadual de Educação Profissional.

No ano de 2009, através da Lei n. 13.968, de 15 de dezembro de 2009, a denominação e a competência dos órgãos e entidades do Poder Executivo são modificadas, entre elas as da Secretaria Estadual de Educação, que passa a responder pela Política de Educação Profissional no estado. De acordo com a nova redação dada pela Lei, passa a ser competência da Secretaria Estadual de Educação:

[...] formular, programar, acompanhar e avaliar as políticas estaduais de educação profissional de nível técnico, articulado ao projeto de desenvolvimento regional local, bem como articular e interagir com outros órgãos e entidades envolvidos com educação profissional (PERNAMBUCO, 2009, p. 2).

Para execução do previsto em lei, a SEE - PE conta, em sua estrutura organizacional, com a Secretaria Executiva de Educação Profissional – SEEP, que responde pelo acompanhamento das Escolas de Referência em Ensino Médio e Escolas Técnicas Estaduais. Ambos os formatos de escolas estão alinhados com o Programa de Educação Integral criado através da Lei Complementar n. 125, de 10 de julho de 2008, e que tem por finalidades:

I – executar a Política Estadual de Ensino Médio, em consonância com as diretrizes das políticas educacionais fixadas pela Secretaria de Educação;

...

III – difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região;

...

V – promover e apoiar a expansão do ensino médio integral para todas as microrregiões do Estado;

...

IX – integrar o ensino médio à educação profissional de qualidade como direito à cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável (PERNAMBUCO, 2008, p. 1).

A nova Secretaria Executiva tem como visão “consolidar-se como referência nacional em Ensino Médio Integral e Educação Profissional de qualidade social até 2014” e, como missão, “universalizar o Ensino Médio Integral em escolas públicas e atender à demanda por Educação Profissional em escolas técnicas estaduais no Estado” (SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2012, p. 3).

Através do Decreto n. 33.989, de 02 de outubro de 2009, a SEEP se estruturou com os seguintes cargos comissionados, ligados diretamente ao trabalho de implementação da Política de Educação Profissional: Secretário Executivo de Educação Profissional, Gerente Geral de Educação Profissional, Gestor de Educação a Distância, Gestor de Escolas Técnicas e Gestor de Projetos Especiais.

A SEEP acompanha, bimestralmente, as escolas que estão sob sua jurisdição (Escolas de Referência em Ensino Médio e Escolas Técnicas Estaduais), por meio de visitas realizadas por técnicas educacionais. Nessas visitas, intituladas visitas de gestão, são observados aspectos gerais das escolas, tais como: condições da estrutura física, possíveis necessidades de mobiliário e equipamentos, organização da área administrativa, existência ou não de pendências nas prestações de contas, funcionamento dos laboratórios e da biblioteca, fornecimento da alimentação etc.

Ainda há o monitoramento psicopedagógico dos resultados da aprendizagem, a cada bimestre e por disciplina, capitaneado pela Gerência Pedagógica da SEEP e realizado por duplas compostas por gestor e educador de apoio (educadores monitores), que visitam, em média, três unidades escolares, para se reunirem com o grupo de docentes e equipe gestora (educadores monitorados) das escolas visitadas. Em documento interno, ainda não publicado, denominado Roteiro de Monitoramento Psicopedagógico de Resultados da Aprendizagem - DOC 1 - Concepções, é evidenciado o objetivo dessa ação: “subsidiar o debate acerca do papel dos educadores e educadoras no desempenho escolar dos educandos considerando que, para atuar de forma positiva, é preciso levar em conta também as suas próprias necessidades (SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2013, p. 7). O trabalho de monitoramento é norteado por instrumentos - em sua maioria, planilhas alimentadas com dados no fim do bimestre - que, durante o encontro de monitoramento, vão sendo discutidos. O retorno da educação profissional para a Secretaria Estadual de Educação e a agregação na mesma Secretaria Executiva das Escolas de Referência e Escolas Técnicas permitiram, respeitando-se as

especificidades, um alinhamento dos procedimentos administrativos, financeiros e pedagógicos adotados pelo órgão central para com essas unidades.

A proposta filosófica adotada pela Secretaria Executiva de Educação Profissional tanto para as Escolas de Referência quanto para as Escolas Técnicas Estaduais tem como base os estudos do pedagogo mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa sobre Educação Interdimensional. Essa concepção leva em consideração 04 (quatro) dimensões constitutivas do indivíduo: afetividade (*pathos*), racionalidade (*logos*), espiritualidade (*mythos*) e corporeidade (*eros*).

Um itinerário formativo interdimensional deve contemplar, além das enteléquias (conteúdos relacionados ao *logos*), atividades que envolvam a corporeidade (esportes, dança), a sensibilidade (teatro, canto, artes visuais, literatura) e a espiritualidade, no sentido de relação com a dimensão transcendente da vida: crenças, princípios e valores, que se constituem em fontes de significado e sentido para a existência humana (COSTA, 2010, p. 13-14).

Nessa perspectiva, a escola deve oportunizar que o educando, de maneira equilibrada, desenvolva-se em sua integralidade. Não por acaso a instituição escolar tem seu papel, histórica e culturalmente, ligado basicamente aos atos de ensinar e aprender. A proposta de educação interdimensional não descaracteriza esse entendimento, contudo o amplia, ao abrir a possibilidade de que, no cotidiano escolar, o educador perceba a importância do trabalho que leva em consideração a totalidade do ser, sem privilégios de uma dimensão em detrimento da outra. Como estratégia de ação, é dado um enfoque especial à prática da presença educativa dos educadores e do protagonismo juvenil.

A partir de março de 2008, foi implantando, em Pernambuco, um modelo de gestão orientado para os resultados. Nesse sentido, processos, estruturas das organizações públicas e capacitações dos funcionários precisaram ser repensados com o objetivo de atender às demandas da população, por meio do cumprimento dos prazos e das metas definidos nos planejamentos estratégicos das diferentes áreas de atuação do governo. Essas mudanças no formato de gerir o estado tiveram rebatimento nas escolas estaduais, que passaram a se responsabilizar e a responder mais efetivamente pelos resultados educacionais dos educandos.

Através da implementação do Pacto pela Educação, as unidades escolares começaram a ser monitoradas, bimestralmente, por meio do Sistema de Informações Educacionais de Pernambuco - SIEPE, que gera relatórios em tempo real acerca

da frequência dos estudantes, frequência dos docentes, notas por disciplina, cumprimento dos conteúdos, horários de aulas etc. Essas informações estão disponíveis para pais, estudantes, professores, técnicos educacionais, equipe gestora das escolas e equipes dos órgãos gerenciais. Além disso, outro instrumento utilizado para acompanhamento dos resultados educacionais é o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco - SAEPE que, associado ao fluxo escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco - IDEPE.

Nessa conjuntura, o trabalho do gestor escolar aumenta sua complexidade, na medida em que esse profissional, ao ter acesso aos dados levantados pelos diversos sistemas de monitoramento e avaliação, em parceria com seu grupo de trabalho, deve traçar as estratégias adequadas para operacionalizar as ações necessárias à concretização das mudanças na realidade educacional de sua escola.

As ETEs são escolas da rede estadual, apesar do trabalho exclusivo com a educação profissional nas formas de oferta de Ensino Médio Integrado e subsequente e, em alguns casos, com a oferta da concomitância na modalidade de educação à distância; assim sendo, seguem as mesmas orientações e adotam os mesmos procedimentos de monitoramento e avaliação da rede.

Contudo, por estarem ligadas à Secretaria Executiva de Educação Profissional, essas unidades têm um diferencial no tocante ao modelo de gestão. O trabalho dos gestores nas ETEs é norteado pelo instrumento de gestão e planejamento denominado Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: gestão e resultados – TEAR. O referido instrumento tem por fundamentos a Tecnologia Empresarial Odebrecht – TEO e os Quatro Pilares da Educação do Relatório da UNESCO: Educação para século XXI, conhecido, também, como Relatório Jacques Delors. Após a formação em TEAR, os gestores constroem um plano de ação anual, com os seguintes tópicos: introdução, valores, visão de futuro, missão, premissas, objetivos, prioridades e resultados esperados. De acordo com Lima (2009), a função da TEAR é colaborar com a construção de uma escola que prepare líderes e liderados que assumam uma postura empresarial, sendo capazes de planejar, executar, avaliar e corrigir desvios. Nessa perspectiva, cada unidade escolar deve se enxergar enquanto produtora de riquezas morais e coprodutora de riquezas materiais.

No caso de Pernambuco que, prioritariamente, em sua rede de Escolas Técnicas Estaduais, oferta a educação profissional nas formas Médio Integrado e subsequente,

o currículo é discutido, em reuniões anuais, pela Gerência Pedagógica, pela Gerência Geral de Educação Profissional, pelos gestores das escolas e pelos coordenadores de cursos. Ao contrário da proposta curricular das Escolas de Referência em Ensino Médio, que começou a ser discutida e formatada no ano de 2008, por meio de reuniões regionalizadas, ainda não há uma normatização desse processo para as ETES. Nas turmas do Médio Integrado em horário integral, a proposta curricular utilizada é a mesma das Escolas de Referência, acrescida da parte de formação profissional.

A iniciativa de revisar o currículo para estudos e discussões foi fomentada pela imprescindibilidade de adaptações e atualizações dos planos dos cursos técnicos, as constantes mudanças nos perfis dos profissionais para ingresso no mercado de trabalho.

Nesses encontros, os grupos de trabalho são organizados por eixo tecnológico, com vistas a facilitar o diálogo e, assim, oportunizar uma comunicação entre profissionais com olhares diferenciados acerca do perfil profissional de conclusão dos estudantes, e verificar qual o itinerário formativo será o mais adequado para atendermos, com qualidade e com eficiência, os que procuram nossa rede de ensino.

Como aporte teórico para os estudos sobre o currículo, são utilizadas pesquisas de agências estaduais, tais como: a Agência Estadual de Planejamento e Pesquisas de Pernambuco - CONDEPE - FIDEM e a Agência de Desenvolvimento Econômico de Pernambuco - AD Diper, que fazem o mapeamento do cenário econômico do estado, das tendências do mercado, das obras estruturadoras e dos empreendimentos em andamento e os que estão por vir para Pernambuco, variáveis que, de alguma forma, têm impacto sobre os arranjos produtivos locais estudados para proposição dos cursos técnicos para determinada região.

Contextualizar e flexibilizar o currículo são ações que, associadas com as iniciativas citadas anteriormente, estão sendo consolidadas entre as Escolas Técnicas Estaduais. Contudo, é oportuno levantarmos mais informações acerca de como, no dia a dia da escola, está ocorrendo a prática da interdisciplinaridade no currículo das turmas do Médio Integrado. Certamente um dos caminhos para que se logre êxito nesse empreendimento de integração das disciplinas é voltar o olhar e os investimentos para a formação em serviço do professor e da equipe gestora, além da criação de uma rotina de planejamento coletivo entre os educadores, e de termos, nas unidades de ensino, um eficiente acompanhamento pedagógico. Almeja-se, com

isso, uma organização curricular comprometida com resultados e a formação do indivíduo em sua integralidade.

Feita essa caracterização da política através de seus documentos norteadores e demais fontes, cabem algumas observações Preliminarmente, por meio da análise de documentos oficiais que tratam da Política de Educação Profissional em Pernambuco, não foram identificadas instruções normativas que deem conta de ações para o trabalho específico com o Ensino Médio Integrado, ou seja, existem lacunas muito claras nas orientações de parte essencial para a política em questão. Se o desenho da política apresenta essa deficiência, temos evidências claras de que dificuldades de implementação aparecerão, tendo em vista a diversidade dos atores envolvidos nas diversas etapas da política. Dentro desses dilemas, cabe, ainda, levar em consideração que o contexto da prática de políticas como essa gera novas interpretações por parte daqueles que as implementam, tornando ainda mais urgente a necessidade de ajustes em pontos cruciais, como os aqui abordados.

Dessa forma, algumas questões estão colocadas aos gestores e/ou pesquisadores envolvidos com essa política: como podemos promover ajustes nesse desenho da política, considerando o papel da gestão regional, ao mesmo tempo em que ele é implementado, de forma que uma iniciativa não se sobreponha a outra, tendo em vista a necessidade do bom funcionamento da mesma? Como a gestão escolar pode atuar com os instrumentos que tem, sejam eles os propiciados pela política, sejam os de que a própria escola dispõe, de maneira a garantir a integralidade do currículo e a boa execução da política aqui abordada? Tais questões, em nosso entendimento, constituem desafios importantes.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**, n. 9.396, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 out. 2013.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8016&Itemid=>. Acesso em: 10 nov. 2013.

CANALI, Heloísa Barbosa. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional**. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2013.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Mudar o conteúdo, o método e a gestão. **Folha de São Paulo Online**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u508.shtml>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

COSTA, A. C. G. da. Secretaria de Educação de Pernambuco. **MANUAL DE ACOMPANHAMENTO, REGISTRO E AVALIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS - Desenvolvimento Pessoal, Relacional, Produtivo e Cognitivo do Educando**. Pernambuco, 2010.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a caixa** – elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas. Juiz de Fora, [2012]. 25 p. Trabalho não publicado.

CONDEPE. **Regionalização do estado de Pernambuco**. Recife, 2003. Disponível em: <http://www2.condepefidem.pe.gov.br/c/document_library/get_file?p_l_id=19984&folderId=143436&name=DLFE-12639.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2013.

CURI, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Possibilidades para entender o currículo escolar. **Pátio Revista Pedagógica**, ano X, n, 37, Editora Artmed, 2006.

LIMA, Ivaneide Áurea. **TEAR - Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: gestão e resultados**. Recife: Livro Rápido, 2009.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Pernambuco. **Plano de Ação da Educação Profissional 2007/2008**. Recife, 2007.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento**. Módulo X - Competências e gestão de pessoas. Recife, 2012.

_____. **Decreto n. 25.389**, de 14 de abril de 2003. Disponível em: <http://200.238.107.83/c/document_library/get_file?uuid=9547f33f-d34f-4f09-a5d4-5b2083ef478c&groupId=51744>. Acesso em: 07 nov. 2013.

_____. **Decreto n. 33.989**, de 02 de outubro de 2009. Disponível em: http://www.seres.pe.gov.br/bi/2009/bi_47_2009.pdf. Acesso em: 23 mar. 2014

_____. **Lei complementar n. 49**, de 31 de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://www2.camil.pe.gov.br/web/casa-militar/legislacao>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

_____. **Lei Complementar n. 125**, de 10 de julho de 2008. Disponível em: <<http://www.legis.alepe.pe.gov.br/?lc1252008>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

_____. **Lei n. 13.968**, de 15 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.cprh.pe.gov.br/ARQUIVOS_ANEXO/Lei%2013968-2009;2101;20100811.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2013.

PESTANA, Maria Inês. SAEB x Prova Brasil. **Revista Nova Escola**. Edição 222. Abril 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/saeb-x-prova-brasil-467321.shtml>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional: história e legislação**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

_____. **Políticas e diretrizes para a educação**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: **O estudo da política**: tópicos selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SANTOS, Kátia. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 25., 2011. São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicações Relatos/0271.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicações%20Relatos/0271.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2012.

SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Secretaria Estadual de Educação. **Roteiro de monitoramento psicopedagógico de resultados da aprendizagem - DOC 1 - Concepções**. Recife, 2013.

_____. **Material informativo**. Secretaria Estadual de Educação. Recife, 2012. [Não publicado].

WITTACZIK, Lidiane Soares. Educação profissional no Brasil: histórico. **E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, 1. sem. 2008. Disponível em: <revista.ctai.senai.br/index.php/educacao01/article/download/26/21>. Acesso em: 06 nov. 2013.

Os desafios na implementação do Macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica do Programa Mais Educação em uma escola estadual de Paulista (PE)

Simone Santiago de Santana*

Kelmer Esteves de Paula**

Álvaro João Magalhães de Queiroz***

O presente artigo foi escrito a partir da pesquisa de Simone Santiago de Santana, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com o suporte de orientação Kelmer Esteves de Paula, doutor em Ciência da Religião, e o orientador Álvaro João Magalhães de Queiroz, doutor em Comunicação e Semiótica. O caso de gestão apresentado focaliza os desafios na implementação do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica do Programa Mais Educação (PME), em uma escola estadual de Paulista (PE), pertencente à Gerência Regional Metropolitana Norte. A investigação tangencia as questões atinentes à ampliação da jornada escolar ou tempo escolar e, portanto, às políticas de educação integral e em tempo integral, ainda atreladas ao papel fundamental de enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; professora especialista em Informática na Educação da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco/Gerência de Políticas Educacionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Finais(GEIF)/Unidade de Educação a Distância, Leituras e Linguagens.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; doutor em Ciência da Religião (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; professor do Instituto de Artes e Design (UFJF); doutor em Comunicação e Semiótica (PUC-SP).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, n. 9394/96 (BRASIL, 1996), no seu art. 34 § 2º, determina que o Ensino Fundamental seja ministrado progressivamente em tempo integral. Sendo assim, o Ministério de Educação (MEC), em sua estrutura institucional, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e sua Diretoria de Currículos e Educação Integral, inclui na agenda das políticas de Educação Básica a Educação Integral. Essa ampliação do tempo escolar se constitui numa prerrogativa para implantação e implementação de políticas e programas que corroborem com uma educação integral. Para tanto, é necessário apontar caminhos práticos para que essa lei seja efetivamente cumprida, uma vez que, de maneira geral, as escolas estão deficitárias quanto à ampliação do tempo pedagógico e à qualidade do ensino.

O Programa Mais Educação (PME) foi incluído nessa agenda das políticas de Educação Integral como um programa interministerial, do qual fazem parte os Ministérios da Educação, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ciência e Tecnologia, Esporte, Meio Ambiente e Secretaria Nacional da Juventude, tendo como prioridade a formação integral de crianças, adolescentes e jovens do Ensino Fundamental, por meio de atividades vivenciadas em jornada ampliada com um acréscimo de 3 (três) horas na carga horária diária dos estudantes. A Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE/PE) implantou o Programa, em 2008 e, nas atividades do Programa, parte das escolas fez adesão ao macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica.

A escola como locus privilegiado de produção e sistematização de saberes tem sido cotidianamente desafiada a lidar, de forma crítica e criativa, com a realidade do uso de tecnologias eletrônicas e digitais, como uma das exigências para a formação cidadã de seus alunos, na produção de aprendizagens significativas, com fins à inserção destes no mundo do trabalho. Nesse sentido, programas instituídos pelo Ministério da Educação (MEC) vêm buscando incentivar o uso das tecnologias na escola como meio de oferta formativa na perspectiva de uma educação integral. Entretanto, não basta à escola estar equipada com as tecnologias microeletrônicas e digitais, é necessário lidar com os problemas e desafios no desenvolvimento desses Programas.

Dados os problemas de insuficiência e despreparo de recursos humanos e precariedade no monitoramento para a implementação do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica do Programa Mais Educação nas

escolas, referidos nos depoimentos dos entrevistados na etapa preliminar da pesquisa, buscou-se descrever os problemas enfrentados pela gestão escolar na implementação do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica do Programa Mais Educação em uma escola estadual de Paulista/Pernambuco, de jurisdição da Gerência Regional Metropolitana Norte. A escolha dessa escola no universo de outras escolas desse município deu-se porque esta fez a adesão ao Plano de Atendimento de atividades dos macrocampos relativos ao uso de mídias e cultura digital - atualmente denominados de macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica - em todos os anos, desde 2008, ano de implantação do Programa Mais Educação em Pernambuco, segundo informações do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação do Brasil (SIMEC)¹.

A implantação de políticas públicas em educação integral no Brasil busca oportunizar novas situações de aprendizagem às crianças, adolescentes e jovens, a fim de que esse público apresente melhores desempenhos escolares. Sendo assim, o Programa Mais Educação (PME) é uma política de educação integral que, dentre seus objetivos, visa “[...] contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar” (BRASIL, 2007, p. 2).

O PME foi instituído pelo MEC, no ano de 2008, por meio da Portaria Interministerial n. 17/2007, e pelo Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Em sua concepção de educação integral, tem como objetivo reorganizar o tempo e espaço escolares, numa perspectiva multi e interdisciplinar. Nesse sentido, o Programa Mais Educação concebe que a educação integral, “associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens” (BRASIL, 2012, p. 3).

Para operacionalização do Programa, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola/Integral (PDDE)², do Fundo

1 O Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças - SIMEC, “[...] é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas online do governo federal na área de educação”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=143:simec&catid=114:sistemas-do-mec>. Acesso em: 17 jan. 2013.

2 O Programa Dinheiro Direto na Escola/Integral - PDDE “[...] engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica”. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), estabelece alguns critérios para a seleção das escolas. Até o ano de 2012, os critérios foram os seguintes: escolas contempladas com o PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011; escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o Programa de Desenvolvimento da Escola/PDE-Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nos anos iniciais e/ou 3,8, nos anos finais; escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria; escolas com índice igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família; escolas que participam do Programa Escola Aberta e escolas do campo (BRASIL, 2012).

Em 2013, os critérios foram redirecionados e diferenciados para as unidades escolares urbanas e as unidades escolares do campo. As escolas urbanas deveriam: ser escolas contempladas com PDE/Integral nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012; ter maior número de estudantes oriundos de famílias participantes do Programa Bolsa Família (índices igual ou superior a 50% dos estudantes); ter sido contempladas com o PDE/Escola e com IDEB menor que 3,5 nos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental, IDEB maior que 3,5 e menor que 4,6 nos anos iniciais, IDEB maior que 3,5 e menor que 3,9 nos anos finais, totalizando 23.833 novas escolas; ademais, deveriam estar localizadas em todos os municípios do país. Essa última determinação parte do entendimento de que todos os municípios localizados em áreas urbanas tenham escolas desenvolvendo o PME, enquanto as escolas do campo deveriam estar localizadas em municípios com: 15% ou mais da população de “não alfabetizados”; 25% ou mais de pobreza rural; 30% da população “rural”; assentamento de 100 famílias ou mais e escolas quilombolas ou indígenas (BRASIL, 2013).

Para receber recursos, as Entidades Executoras (EEx) e escolas devem cumprir prazos e procedimentos orientados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC). Dessa forma, até 2013, depois de disponibilizada a lista de escolas pré-selecionadas pelo MEC, a Entidade Executora (EEx) confirmava a adesão ao Programa, por ofício, e nomeava um técnico da Secretaria de Educação para coordenar todo o processo de adesão das escolas, tramitação dos documentos no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças - SIMEC e confirmação do Plano Geral Consolidado, também cabendo à EEx disponibilizar um “Professor Comunitário” em cada escola, com dedicação de, no mínimo, vinte horas, para acompanhamento pedagógico e administrativo do PME (BRASIL, 2013).

A partir de maio de 2014, conforme novas orientações do MEC, as escolas devem fazer a adesão ao PME por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola Interativo (PDDE Interativo)³ na internet. Foi instituído, no âmbito federal, pela Portaria SEB/SECADI n. 71, de 29 de novembro de 2013, o Comitê Gestor do PDDE Interativo, cuja composição consta de um representante de cada programa do PDDE Interativo (PDE Escola, Atleta na Escola, Ensino Médio Inovador (PROEMI), Programa Mais Educação, Escolas do Campo, Escolas Sustentáveis e Água na Escola).

De acordo com o Manual do PDDE Interativo 2014, a referida portaria pode servir de referência para que os estados e municípios reconfigurem os seus comitês dos diversos programas, formando um único comitê, que deverá prestar assistência técnica diretamente às escolas. Assim, a partir do acesso do secretário de educação do estado ou município ao sistema, automaticamente via PAR (Plano de Ação Articulada), ele designa e gerencia os cadastros dos integrantes do Comitê de Análise e Aprovação do PDDE Interativo de seu estado ou município. Uma vez cadastrados, os integrantes dos comitês farão o gerenciamento dos cadastros dos diretores das unidades escolares e acompanharão as atividades dos Planos de Ação cadastrados pelas escolas, além de verificarem os perfis de “consulta” e “equipe de apoio” (BRASIL, 2014, p. 5). Depois de validados pelos comitês das Secretarias de Educação estaduais, distritais e municipais, os Planos de Ação das escolas devem ser enviados ao MEC para avaliação.

Nos Planos de Ação, devem constar os macrocampos escolhidos pelas escolas e suas respectivas atividades, número de alunos participantes e demais informações solicitadas. Depois de aprovados e finalizados pelo MEC, a Secretaria de Educação faz a confirmação do Plano Geral Consolidado e, posteriormente, juntamente com as equipes das Gerências Regionais, deve realizar o monitoramento das escolas. As turmas formadas para as oficinas relativas às atividades dos macrocampos são compostas por até 30 estudantes e as escolas devem dispor de monitores para essas turmas, cuja função deve ser desempenhada, preferencialmente, por estudantes universitários, pessoas da comunidade com habilidades correlatas às atividades dos macrocampos que serão desenvolvidas em oficinas, além de estudantes da EJA e do ensino médio (BRASIL, 2013). O Programa também prevê, além da coordenação

3 O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo MEC em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação e está disponível no endereço eletrônico <<http://pddeinterativo.mec.gov.br>>. “Seu objetivo principal é auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade e a definir ações para aprimorar sua gestão e seu processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2014, p. 4).

estadual no âmbito da Secretaria de Educação, a necessidade de formação de comitês, no âmbito local (escolas) e territorial (municípios e Estado). Este último, constituído por cada secretaria de educação estadual, municipal e distrital, universidades e outros atores sociais e institucionais (BRASIL, 2013).

Nesse contexto, as atividades do PME são organizadas em macrocampos de conhecimentos e, até 2012, conforme o Manual Operacional de Educação Integral (2012), o PME teve suas atividades organizadas em 10 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica/Economia Criativa. Cada macrocampo é constituído de atividades e a escola realiza a escolha de três ou quatro macrocampos e opta por cinco ou seis atividades. Dentre as atividades escolhidas, pelo menos uma do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” deve ser inserida, considerando que a escola deve estabelecer relações com as atividades curriculares (BRASIL, 2013).

O macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica, ao longo dos anos de implementação do PME, passou por algumas modificações em sua nomenclatura. Nos anos de 2008 e 2009, ele era configurado em dois macrocampos: Educomunicação, cujas atividades compreendiam Jornal Escolar, Rádio Escolar, Histórias em Quadrinhos e Mídias Alternativas; e Inclusão Digital, com as atividades de *Software* Educacional e Informática e Tecnologia da Informação. De acordo com o Manual Operacional do PME (2012), de 2010 a 2012, os macrocampos passaram a ser denominados Cultura Digital e Comunicação e Uso de Mídias, e possuíam as seguintes ementas:

Cultura Digital: Utilização do microcomputador e de redes nas atividades educativas. Fornecimento de conceitos básicos de informática, fomentando a inteligência geral, livre e colaborativa oferecida pela rede mundial de computadores.

Comunicação e Uso de Mídias: Criação de “ecossistemas comunicativos” nos espaços educativos, que fomentem práticas de socialização e convivência, bem como do acesso de todos ao uso adequado das tecnologias da informação (BRASIL, 2012, p. 19-20).

Esses macrocampos eram compostos, respectivamente, pelas seguintes atividades: Cultura Digital (Ambiente de Redes Sociais e Tecnologias Educacionais) e Comunicação e Uso de Mídias (Fotografia; Histórias em Quadrinhos; Jornal Escolar; Rádio Escolar; Vídeo; Tecnologias Educacionais). Dessa forma, as escolas, ao escolherem um desses macrocampos, selecionavam, também, uma das atividades do macrocampo escolhido.

Em 2010, o MEC lança a série Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação, composta por onze cadernos relativos às temáticas dos macrocampos do Programa, dentre os quais se encontram os de Cultura Digital e o de Comunicação e Uso de Mídias. O macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, em sua concepção, é compreendido como:

[...] o conjunto de processos que promovem a formação de cidadãos participativos política e socialmente, que interajam na sociedade da informação, na condição de emissores e, não apenas, consumidores de mensagens, garantindo assim seu Direito à Comunicação (BRASIL, 2010, p. 17).

O macrocampo Cultura Digital é concebido como um campo de conhecimento no qual a escola integral é pensada nas suas múltiplas formas de ser e habitar a contemporaneidade, problematizando as “formas de pensar as comunidades hoje, na relação de todos para todos, considerando o compartilhamento de experiências, se expandindo do mais próximo e enraizado para o mais distante e virtual” (BRASIL, 2010, p. 7). Nesse sentido, encontrar novos tempos e espaços para a formação integral de cada cidadão,

no contexto das redes sociais, da internet, do livro eletrônico, do compartilhamento do conhecimento [...] são fundamentais para que nos encontremos em condições de compreender o educar em sua plenitude, considerando novos tempos e espaços para a formação integral de cada cidadão (Ibid., p. c8).

Em 2013, para garantia da efetividade do Programa, o MEC redirecionou a quantidade de macrocampos para as escolas rurais e urbanas. O macrocampo Comunicação e Uso de Mídias e o macrocampo Cultura Digital foram agregados em um só macrocampo, denominado Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica (MEC, 2013), e definido no elenco dos macrocampos apenas das escolas urbanas.

Em Pernambuco, o Programa Mais Educação foi implantado em 2008, coordenado pela Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE), através da Gerência de Políticas Educacionais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Finais (GEIF), e contou com a adesão de 98 escolas estaduais, de acordo com os seguintes critérios do MEC: Assinatura do Compromisso Todos pela Educação; Regularidade junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, conforme Resolução CD/FNDE n. 13, de 28/04/2008, e escolas estaduais ou municipais em municípios com mais de 200 mil habitantes, com baixo IDEB e com mais de 99 matrículas registradas no Censo Escolar 2007 - INEP. Essas escolas situavam-se em quatro municípios, sendo 08 escolas no município de Jaboatão dos Guararapes, 20 escolas no município de Olinda, 09 escolas no município de Paulista e 61 escolas no município de Recife. Nesse ano, o PME teve 76.244 alunos participantes. Em 2009, conforme o Relatório 2007-2010 “Currículo do Ensino Fundamental em Movimento”, da Secretaria de Educação de Pernambuco/ SEDE/GEIF, para a adesão das 198 escolas, contando com 50.528 estudantes, além dos critérios de 2008, foram acrescentados:

- Regularidade junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, conforme resolução CD/FNDE/n. 04, de 17/03/2009.
- Unidades escolares onde foi iniciado o Programa em 2008.
- Unidades escolares estaduais ou municipais localizadas nas cidades de regiões metropolitanas ou no entorno das capitais com mais de 100 mil habitantes, com IDEB, apurado em 2007, baixo em relação à média do município e com mais de 99 matrículas no Censo Escolar 2008.
- Unidades escolares estaduais ou municipais localizadas em municípios com mais de 50 mil habitantes em estados de pouca densidade populacional que atuam como polos locais.
- Unidades escolares estaduais e municipais localizadas em municípios atendidos pelo Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania - PRONASCI, do Ministério da Justiça (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO, 2010).

Em 2010, a adesão foi de 267 escolas estaduais, com 79.503 estudantes beneficiados. Em 2011, 365 escolas aderiram, beneficiando 84.699 estudantes e, em 2012, foram 494 escolas, com 96.946 estudantes beneficiados no Programa.

Atualmente, o PME está presente nas escolas das 17 Gerências Regionais de Educação (GRE) de Pernambuco.

No âmbito da Secretaria de Educação Estadual, há uma coordenação que tem por finalidade orientar e acompanhar a implementação e desenvolver formação para gestores e técnicos que acompanham a execução do programa nas escolas e nas Gerências Regionais de Educação (GRE). Alguns técnicos têm como função o seu acompanhamento junto às escolas de sua jurisdição. O Estado de Pernambuco dispõe, ainda, do “Comitê de Políticas Públicas Educacionais de Pernambuco”, que é uma articulação intersetorial composta pela coordenação do PME da Secretaria de Educação Estadual, pelas coordenações das Secretarias de Educação dos 185 municípios pernambucanos, pela coordenação do Programa Bolsa Família da Secretaria de Desenvolvimento Social, e por representantes da Controladoria Geral da União, da Fundação Joaquim Nabuco, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO).

Partindo desse contexto, foi delimitado o caso de gestão centrado na investigação da implementação do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica em uma escola estadual do município de Paulista. A pesquisa desenvolveu-se em duas etapas distintas. Na etapa preliminar e exploratória da pesquisa, foram realizadas entrevistas de roteiro semiestruturado com dois integrantes da equipe de coordenação do Programa na Secretaria de Educação, e três da equipe técnico-pedagógica da GRE Metropolitana Norte, totalizando cinco entrevistas nessa etapa. Na segunda etapa da pesquisa, foram realizadas entrevistas, mais uma vez com a coordenação do PME da Secretaria de Educação (dois entrevistados), com a equipe da GRE Metropolitana Norte (quatro entrevistados) e com a gestão, equipe técnico-pedagógica e monitores dos macrocampos relativos ao uso de mídias e cultura digital da escola campo da pesquisa (dez entrevistados), totalizando, nessa segunda etapa, dezesseis entrevistados. Dessa forma, foi possível identificar problemas na implementação do PME, dentre os quais se destaca a precariedade do monitoramento às escolas.

Outra dificuldade identificada na implementação do PME foi a atuação do professor comunitário ou coordenador do PME nas escolas. Segundo os entrevistados, o professor comunitário existe na escola por orientação do MEC, mas a sua atuação é

muito deficitária. A SEE/PE não tem cumprido com a contrapartida dos custos com esse profissional, comprometendo, dessa forma, o acompanhamento do Programa na escola. Na configuração dos recursos humanos para implementação do Programa na escola, é previsto o trabalho de monitoria, que pode ser exercido por estudantes universitários nas diversas áreas de conhecimentos correlatas às atividades, ou por pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, além de estudantes da EJA e estudantes do Ensino Médio (BRASIL, 2013, p. 23).

Diante do exposto, observa-se que a implementação do Programa no estado necessita de maior suporte, tanto no que se refere à formação de profissionais quanto ao monitoramento, para o alcance de melhores resultados, sobretudo porque Pernambuco vem, ano a ano, aumentando o número de escolas de Ensino Fundamental com o PME, em atendimento à estratégia do MEC de ampliação da jornada escolar e organização curricular, na perspectiva da consolidação de uma política de Educação Integral.

Conforme a Resolução n. 21, de 22 de junho de 2012, do FNDE/CD, o Plano de Atendimento Geral Consolidado do PME/2012, disponibilizado no SIMEC, é um demonstrativo das escolas integrantes do Programa, para que sejam contempladas com recursos destinados às atividades de Educação Integral (MEC/FNDE, 2013). De acordo com os dados coletados nesse Plano, aproximadamente 50% das escolas estaduais em Pernambuco fizeram adesão às atividades do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica. Ressalta-se que a adesão das escolas ao referido macrocampo foi o critério considerado para a apresentação dos dados coletados no SIMEC, uma vez que a implementação propriamente dita é condicionada a vários fatores, como o recebimento dos recursos financeiros pela escola e por sua organização para o desenvolvimento das atividades do Programa.

A Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, em 2008, ano de implantação do PME no estado, dentre as escolas pré-selecionadas pelo MEC, contou com a adesão de escolas dos municípios do Recife e região metropolitana. Dentre esses municípios, encontrava-se o município de Paulista, de jurisdição da GRE Metropolitana Norte, um dos primeiros a implantar o PME em Pernambuco. O município de Paulista, por atender aos critérios definidos pelo MEC, implantou o Programa em 09 escolas estaduais. Das 19 escolas do município de Paulista que desenvolvem o PME atualmente, apenas uma escola é nova no Programa, pois

substituiu uma escola que não participou em 2013. E, dentre as escolas participantes em 2012, 07 escolas passaram a aderir ao macrocampo, perfazendo o total de 13 escolas, em 2013. Das 07 escolas anteriores apenas uma não fez adesão em 2013.

Para a realização desta pesquisa, foi escolhida uma escola do município de Paulista que fez adesão ao PME desde 2008. Diferentemente das demais escolas estaduais do município de Paulista, a escola definida para a pesquisa foi a que fez a adesão às atividades do macrocampo relacionado ao uso de tecnologias eletrônicas e digitais em todos os anos do período de 2008 a 2012 e, em 2013, aderiu ao macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica do PME. Esse foi o critério determinante para a escolha dessa escola dentre as demais do município de Paulista.

Conforme dados coletados no Portal QEd⁴, considerando o nível socioeconômico (NSE), que se relaciona a renda, ocupação e escolaridade da comunidade escolar, o índice da escola é 4,7, correspondente ao nível médio-baixo. A escola é de médio porte, com 1.046 alunos matriculados em 2013, sendo 432 alunos no Ensino Fundamental, 359 no Ensino Médio, 115 alunos no Programa Travessia (55 no Ensino Fundamental e 60 no Ensino Médio) e 140 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola possui biblioteca com três computadores, laboratório de informática com 20 computadores, 3 computadores para serviços administrativos, internet banda larga e equipamentos, como impressora, aparelho de DVD, televisão e equipamentos de som.

Embora não se tenha pretendido aferir dados que relacionem a implementação das atividades do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica diretamente aos resultados de ensino-aprendizagem nas disciplinas escolares e aos índices de desempenho nas avaliações externas, observou-se que a escola apresentou, ao longo do período de 2005 a 2012, ou seja, antes e depois da implantação do Programa Mais Educação, um relativo crescimento no Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) e no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), nas 8^a séries/9^o anos, séries/anos nas/nos quais o Programa é desenvolvido.

As atividades de Rádio Escolar e Jornal Escolar não foram implementadas, apesar de constarem como adesão feita pela escola no Plano de Atendimento, nos respectivos

4 QEd⁴ é um portal sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil e, com base nos questionários contextuais aplicados nas avaliações externas, é possível identificar o Nível Social e Econômico dos estudantes (NSE). Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/busca>>. Acesso em: 02 mai. 2013.

anos. A única atividade desenvolvida no macrocampo foi a de informática e o espaço utilizado foi o laboratório de informática. Nos anos de 2012 e 2013, as atividades de Rádio Escolar e Jornal Escolar, respectivamente, embora constantes no Plano de Atendimento da escola, não foram implementadas, sendo substituídas pela atividade de informática.

A escola dispõe de dois monitores para o desenvolvimento das atividades relativas ao macrocampo. Por eles terem apenas habilitação para o desenvolvimento das atividades de informática e pela inexistência de monitores capacitados, as atividades de Rádio Escolar e Jornal Escolar não foram desenvolvidas em nenhum dos anos em que a escola fez a adesão no seu Plano de Atendimento, sendo substituídas, conforme descrito anteriormente, pela atividade de informática.

De maneira geral, identificaram-se as seguintes dificuldades na implementação do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica no âmbito da escola: monitoramento precário por parte da SEE/PE e GRE Metropolitana Norte, ou ausência de monitoramento; ausência do trabalho efetivo do professor comunitário; falta de formação para os monitores; falta de material de apoio didático específico para as atividades do macrocampo; acesso e manutenção precários da internet. Portanto, essas dificuldades de implementação do macrocampo, que se constituem em evidências do problema deste trabalho de pesquisa, apontam questões instigantes para o caso de gestão ora apresentado: algumas dificuldades de implementação do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica na escola ainda podem ser identificadas como dificuldades de implementação do PME em nível macro (SEE/PE e GRE Metropolitana Norte)? O uso incipiente das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na escola pesquisada apontaria para os desafios mais amplos do estado de Pernambuco em subsidiar a implementação do referido macrocampo do Programa Mais Educação?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **IDEB** - Resultados e metas. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

_____. **Manual da Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE/Integral, no exercício de 2010.** Brasília/DF, 2010. 64 p. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/31-consultas?download=4570>manual-pdde-2010>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

_____. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Ministério da Educação. **Roteiro de Mobilização para Adesão:** Programa Mais Educação 2013. Brasília/DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18724>. Acesso em: 15 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9.394/96, art. 34.** Brasília/DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114>. Acesso em: 26 mar. 2013.

_____. _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília/ DF, 2012. 80 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114>. Acesso em: 04 abr. 2013.

_____. _____. _____. **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília/ DF, 2013. 77 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. _____. _____. **Manual do PDDE Interativo 2014.** Brasília/DF, 2014. 20 p. Disponível em: <<http://pdeinterativo.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em 12 mai. 2014.

_____. _____. _____. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Nota Técnica n. 295 DICEI/SEB/MEC.** Brasília/DF, 13/12/2012.

_____. _____. _____. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Ofício Circular n. 68 DICEI/SEB/MEC**. Brasília, DF, 13/12/2012.

_____. _____. **PDE Interativo**. Disponível em: <<http://pdeinterativo.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Portaria SEB/SECADI n. 71**, de 29 de novembro de 2013. Institui o Comitê Gestor do PDDE Interativo e dá outras providências. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/PorConj_71_ComiteGestorPDDEInterativo_2013.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2014.

_____. _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Portaria Normativa Interministerial n. 17**. Brasília/ DF, 24/04/2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114>. Acesso em: 04 abr. 2013.

_____. _____. **Programa Mais Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: 25 mar. 2013.

_____. _____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Programa Mais Educação Passo a Passo**. Brasília/DF, 2011. 32 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em: 26 mar. 2013.

_____. _____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n. 21**. Brasília/DF, 22 de junho de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114>. Acesso em: 04 abr. 2013.

_____. _____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n. 34**. Brasília/DF, 06 de setembro de 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/resolucoes-2013>>. Acesso em: 19 set. 2013.

_____. _____. Secretaria de Educação Básica. Acompanhamento Pedagógico. **Caderno Pedagógico**, n. 1. Brasília/DF, 2010. [Série Mais Educação].

_____. _____. Secretaria de Educação Básica. Comunicação e Uso de Mídias. **Caderno Pedagógico**, n. 9. Brasília/DF, 2010. [Série Mais Educação].

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Cultura Digital. **Caderno Pedagógico**, n. 7. Brasília/DF, 2010. [Série Mais Educação].

_____. _____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Série Mais Educação. **Educação Integral**. Texto Referência para o Debate Nacional. Brasília/DF, 2009. 56 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 03 abr.2013.

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.174 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

_____. _____. **36ª videoconferência do Programa Mais Educação**. Data: 12/03/2013. Tema: Apresentação das principais mudanças e aperfeiçoamentos do Programa Mais Educação para o ano de 2013 e apresentação das perspectivas da Educação Integral na parceria com o Brasil Sem Miséria. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16664&Itemid=1110>. Acesso em: 06 jul. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 7.083/10**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114>. Acesso em: 25 mar. 2013.

INTRANET DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. Disponível em: <<http://intranetapp/portalie>>. Acesso em: 29 abr. 2013.

PORTAL QEDU. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/busca>>. Acesso em: 02 mai. 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. Gerência de Políticas Educacionais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Finais. **Currículo do Ensino Fundamental em Movimento**: Relatório 2007-2010. Recife/PE, 2010.

_____. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. Gerência de Políticas Educacionais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Finais. **Orientação para funcionamento do Programa Mais Educação**. Recife/PE, 2013.

_____. **Planos de Atendimento do Programa Mais Educação das Unidades Escolares**. 2008-2013.

_____. **Termos de Compromisso e Responsabilidade das Escolas**. 2010-2013.

