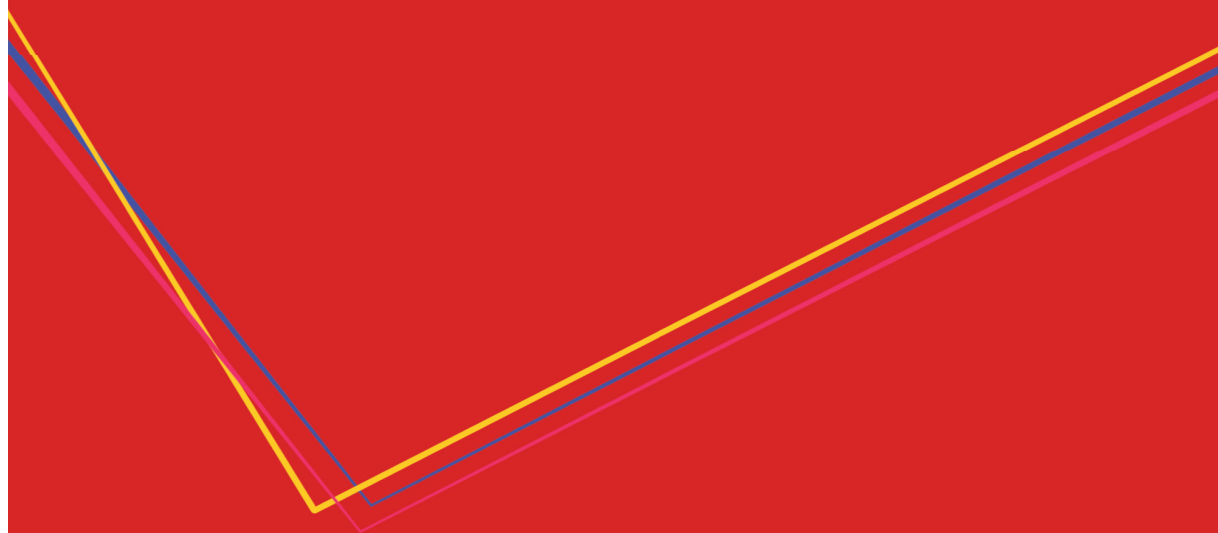


CASOS DE GESTÃO

Políticas e situações do cotidiano educacional



Distribuição gratuita.
Venda proibida.

Projeto CAEd - FADEPE/JF
2018

Organizadores

Eliane Medeiros Borges

Laura Assis

Mônica Motta

Vítor Fonseca Figueiredo

CASOS DE GESTÃO

Políticas e situações do cotidiano educacional

1ª Edição

Projeto CAEd - FADEPE/JF

2018

CONSELHO EDITORIAL

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

PROJETO CAEd-FADEPE /JF

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

REVISÃO DE TEXTO E NORMALIZAÇÃO

Élen Rodrigues Gonçalves

FICHA CATALOGRÁFICA

Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional / organizadores Eliane Medeiros Borges ... [et al.]. -- Juiz de Fora: Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2018. 400 p. : il. . -- (Casos de gestão educacional, v.5)

ISBN: 978-85-68184-26-4

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

CDU 37.014.5

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

SEÇÃO 1 - Avaliação 11

AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE GESTÃO: REFLEXÕES SOBRE O USO E A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS 13

Glauco da Silva Aguiar (CESGRANRIO)

A ESTRUTURAÇÃO DOS PROCESSOS DE REVISÃO NAS CIÊNCIAS HUMANAS DO CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UFJF: O CASO DA GEOGRAFIA 22

Mateus Campos de Paula Oliveira (PPGP/CAEd/UFJF)

Daniel Eveling da Silva (CAEd/UFJF)

Rosângela Veiga Júlio Ferreira (PPGP/CAEd/UFJF)

A ELABORAÇÃO DE ITENS NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: PROPOSTA DE ANÁLISE PSICOMÉTRICA E PEDAGÓGICA DOS ITENS DE BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO 35

Patrícia de Lima Paula (PPGP/CAEd/UFJF)

Daniel Pereira Alves (CAEd/UFJF)

Tufi Machado Soares (PPGP/CAEd/UFJF)

DESAFIOS PARA O PROGRESSO DO DESEMPENHO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS NO SIMAVE/PROEB: UM CASO DE GESTÃO 47

Carmélia Aparecida de Souza Martins (PPGP/CAEd/UFJF)

Vítor Fonseca Figueiredo (CAEd/UFJF)

Alésandra Maia Lima Alves (PPGP/CAEd/UFJF)

COMO ELEVAR E MANTER O DESEMPENHO DOS ALUNOS NO ENSINO MÉDIO: UM DESAFIO 59

Ramon Neves de Oliveira (PPGP/CAEd/UFJF)

Beatriz de Basto Teixeira (PPGP/CAEd/UFJF)

Marina Furtado Terra (PPGP/CAEd/UFJF)

SEÇÃO 2 - Gestão escolar 71

GESTÃO E COTIDIANO ESCOLAR: UM DIÁLOGO SOBRE O CONCEITO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO..... 73

Tatiana Pinheiro de Assis Pontes (UFSJ)

GESTÃO ESCOLAR, FATORES INTRAESCOLARES E RESULTADOS EDUCACIONAIS: O CASO DE TRÊS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE SETE LAGOAS - MG..... 81

Keyla Máry Goulart (PPGP/CAEd/UFJF)

Luciana da Silva de Oliveira (IFMG)

Marcelo Tadeu Baumann Burgos (PUC-Rio)

OS COLEGIADOS ESCOLARES E O DISCURSO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: A SITUAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS..... 93

Aline Ferreira Rodrigues (PPGP/CAEd/UFJF)

Luciana Verônica Silva Moreira (SEE/MG)

Alexsandra Zanetti (PPGP/CAEd/UFJF)

DESAFIOS NA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE DIVINÓPOLIS - MG 106

Kênio Cristino Borba (PPGP/CAEd/UFJF)

Juliana de Carvalho Barros (SEE/MG)

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

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA: PARA QUE SERVEM, PROFESSOR?..... 121

Léa Marques Fernandes (PPGP/CAEd/UFJF)

Helena Rivelli de Oliveira (CAEd/UFJF)

Liamara Scortegagna (PPGP/CAEd/UFJF)

O BAIXO PERCENTUAL DE CONCLUSÃO DAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DE ITAMARANDIBA..... 132

Marlucio Edson Pereira (PPGP/CAEd/UFJF)

Mayanna A. Martins Santos (CAEd/UFJF)

Alexandre Chibebe Nicoletta (USP)

DESAFIOS NA EJA: A EXPERIÊNCIA DO CESEC DE FORMIGA/MG 143

Mirlene Rios Elias Fernandes (PPGP/CAEd/UFJF)

Priscila Fernandes Sant'Anna (PJF)

Ana Rosa Picanço Moreira (PPGP/CAEd/UFJF)

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DURANTE A TRANSIÇÃO ENTRE OS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII..... 153

Pâmella de Paula (PPGP/CAEd/UFJF)

Mônica da Motta Salles Barreto Henriques (CAEd/UFJF)

Laura Silveira Botelho (UFSJ)

UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA INCLUSIVA: O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM LIMA DUARTE-MG..... 164

Paulo Afonso Vieira (PPGP/CAEd/UFJF)

Marina Furtado Terra (CAEd/UFJF)

Denise Rangel Miranda (PPGP/CAEd/UFJF)

SEÇÃO 3- Gestão Regional175

GESTÃO PÚBLICA REGIONAL: A EDUCAÇÃO E A ÉTICA COMO FATOR DE CONSTRUÇÃO DE MELHOR CONDIÇÃO HUMANA..... 177

Maria Célia da Silva Gonçalves (IFTM)

CONSELHO ESCOLAR: DESAFIOS E NOVAS POSSIBILIDADES DE PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE GOVERNADOR VALADARES 185

Andreia Mendes Costa (PPGP/CAEd/UFJF)

Laura Assis (CAEd/UFJF)

Edna Rezende Silveira de Alcântara (PPGP/CAEd/UFJF)

OS DESAFIOS DO PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO PARA LECIONAR NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE CARANGOLA-MG: UMA QUESTÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES197

Ariane Pedrosa (PPGP/CAEd/UFJF)

Priscila Campos Cunha (CAEd/UFJF)

Cláudia da Costa Guimarães Santana (PPGP/CAEd/UFJF)

ESTUDO DAS CAUSAS DOS PROBLEMAS MAIS RECORRENTES NOS PROCESSOS DE APOSENTADORIA DA SRE DE CARATINGA/MG..... 211

Ivone Luiza da Silva Neves (PPGP/CAEd/UFJF)

Carla Silva Machado (PPGP/CAEd/UFJF)

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

OUVIDORIA EDUCACIONAL E INSPEÇÃO ESCOLAR: AS IMPLICAÇÕES DAS MANIFESTAÇÕES RECEBIDAS NO TRABALHO DO INSPETOR ESCOLAR 225

Izabella Cavalcante Martins (PPGP/CAEd/UFJF)

Michelle Gonçalves Rodrigues (UEMG)

Luiz Flávio Neubert (PPGP/CAEd/UFJF)

PROGRAMA DE APOIO FINANCEIRO ÀS ESCOLAS ESTADUAIS DE RONDÔNIA: GESTÃO E PRESTAÇÃO DE CONTAS.....237

Jair Luchesi (PPGP/CAEd/UFJF)

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

Rita de Cássia Oliveira (UEMG)

A UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DE SOFTWARES LIVRES EDUCACIONAIS NO ENSINO BÁSICO: INDENTIFICANDO PROBLEMAS E EXPLORANDO POSSIBILIDADES.....251

Marco Antonio Pereira (PPGP/CAEd/UFJF)

Amanda Sangy Quiossa (CAEd/UFJF)

Adriana Rocha Bruno (PPGP/CAEd/UFJF)

O FLUXO DE PROCESSOS NA DIRETORIA DE PESSOAL DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTE CARMELO265

Raquel Nogueira Rafael (PPGP/CAEd/UFJF)

Leonardo Ostwald Vilarde (CAEd/UFJF)

Marcos Tanure Sanabio (PPGP/CAEd/UFJF)

A HORA-ATIVIDADE COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIONAL OURO PRETO DO OESTE (RO).....275

Soeli Fagundes De Almeida Mercês (PPGP/CAEd/UFJF)

Mônica da Motta Salles Barreto Henriques (CAEd/UFJF)

Hilda Aparecida Linhares Da Silva Micarello (PPGP/CAEd/UFJF)

SEÇÃO 4 - Políticas públicas.....287

POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO: CASOS DE GESTÃO.....289

Lúcio Jorge Hammes (UNIPAMPA)

ANALISANDO OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE UMA ESCOLA EM MINAS GERAIS.....298

Alisson Frances Pereira Frade (PPGP/CAEd/UFJF)

Juliana Alves Magaldi (CAEd/UFJF)

Lina Kátia Mesquita de Oliveira (PPGP/CAEd/UFJF)

ANÁLISE DA INFREQUÊNCIA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL EM DUAS ESCOLAS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO (SRE) DE CORONEL FABRICIANO-MG.....308

Maria Alves de Almeida (PPGP/CAEd/UFJF)

Diovana Paula de Jesus Bertolotti (CAEd/UFJF)

Roberto Perobelli de Oliveira (UFES)

POR QUE MUDAR? RESISTÊNCIAS NO CICLO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE RONDÔNIA..... 321

Célia Klein (PPGP/CAEd/UFJF)

Camila Gonçalves Silva Figueiredo (CAEd/UFJF)

André Bocchetti (UFRJ)

POLOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: PROPOSTAS, CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS À IMPLANTAÇÃO DO PROJETO..... 334

Cláudio Magalhães (PPGP/CAEd/UFJF)

Amanda Quiossa (CAEd/UFJF)

Elisabeth Gonçalves de Souza (CEFET/RJ)

PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO: SUA IMPLEMENTAÇÃO PELOS GESTORES ESCOLARES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE TERESINA-PI 347

Dayane Martinelle da Silva Santos (PPGP/CAEd/UFJF)

Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro (IFAM)

Marco Aurélio Kistemann Júnior (PPGP/CAEd/UFJF)

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC..... 361

Fabiana Magalhães da Silva (PPGP/CAEd/UFJF)

Helena Rivelli de Oliveira (CAEd/UFJF)

Ilka Schapper Santos (PPGP/CAEd/UFJF)

CENSO ESCOLAR E O DESAFIO FRENTE ÀS INCONSISTÊNCIAS DE INFORMAÇÕES NO SISTEMA DO EDUCACENSO 374

Simone Pinheiro Matos (PPGP/CAEd/UFJF)

Gisele Zaquini Lopes Faria (UNR)

Rafaela Reis A. de Oliveira (PPGP/CAEd/UFJF)

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: OS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EM DUAS ESCOLAS NO ESTADO DE RONDÔNIA..... 385

Suzi Ramires Gonçalves May (PPGP/CAEd/UFJF)

Lúisa Vilardi (CAEd/UFJF)

Daniela Fantoni de Lima Alexandrino (UEMG)

APRESENTAÇÃO

A série ***Casos de Gestão Educacional*** é uma produção anual do Núcleo de Dissertação do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF). Os 32 casos que compõem esse quinto volume da série foram selecionados da turma 2016/2018 do Mestrado Profissional, composta por 107 alunos vinculados aos convênios dos estados de Minas Gerais, Rondônia, do município de Teresina, da FADEPE e da UFJF.

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

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

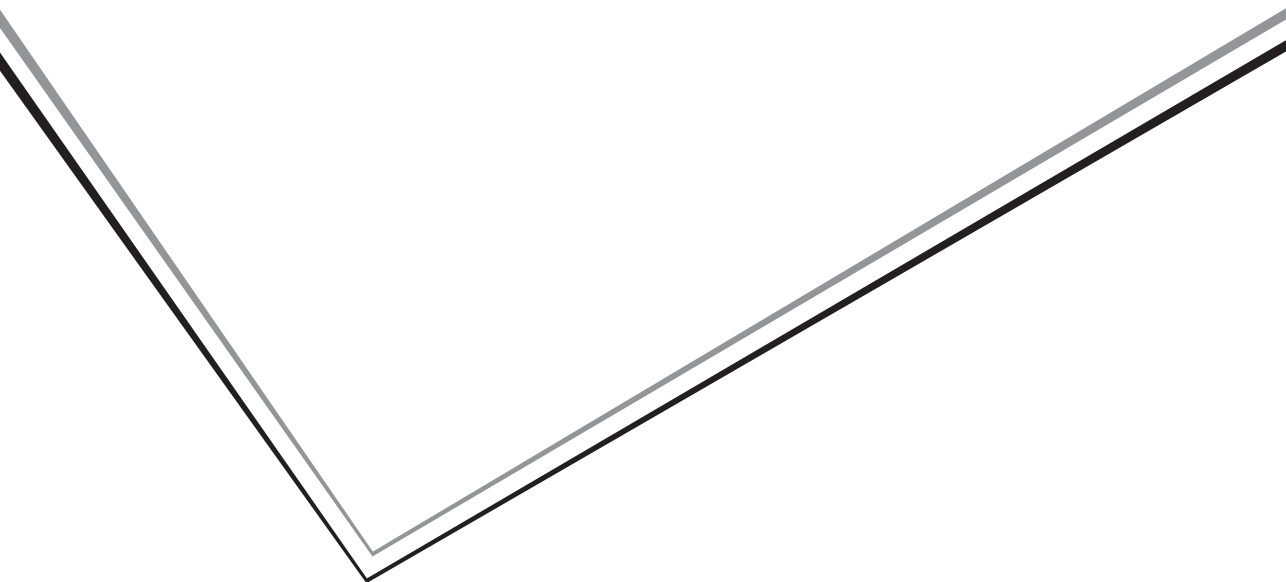
Ao longo desse volume, vocês encontrarão quatro seções temáticas, a saber: Avaliação, Gestão Escolar, Gestão Regional e Políticas Públicas. Cada uma delas é precedida de um texto de abertura escrito por pesquisadores de instituições de ensino superior cujas pesquisas dialogam com as temáticas das seções. Apesar de os textos que compõem as seções assumirem temáticas semelhantes, eles buscam apresentar discussões que agregam diferentes realidades e contextos institucionais.

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

Os organizadores.

SEÇÃO 1

Avaliação



AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE GESTÃO: REFLEXÕES SOBRE O USO E A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS

*Glauco da Silva Aguiar**

A ampliação e a democratização do acesso à educação básica são conquistas a serem reverenciadas, mas, após alcançada a universalização, outros desafios educacionais se apresentam. Problemas como a baixa qualidade da educação fornecida pelo Estado e a desigualdade de oportunidades educacionais, que persiste ao longo da escolarização, têm sido bastante discutidos no campo educacional. Esses problemas são evidenciados com base nos dados de avaliações em larga escala, presentes desde o acesso à escolarização e se agravam ao longo do percurso acadêmico a partir da visível diferença na qualidade da educação ofertada. Entende-se como qualidade da educação, no contexto deste artigo, um conjunto de fatores intra e extraescolares, que, disponibilizado e mobilizado, interfere na aprendizagem dos estudantes.

Em decorrência desses debates, o atual momento da educação no Brasil, após mais de três décadas de implementação de políticas de avaliações externas da educação, exibe uma sociedade mais preocupada e atenta às questões educacionais, especialmente no que se refere ao aporte de investimentos em educação e à necessidade de uma gestão eficiente dos recursos. Além disso, percebe-se também um aumento no interesse pela apropriação e pelo uso dos resultados produzidos por avaliações externas, utilizados como instrumento de gestão e monitoramento pedagógico, a fim de contribuir efetivamente com ações que promovam a melhoria da qualidade da educação (AGUIAR, 2018). De fato, a literatura educacional tem ressaltado a importância e o papel desempenhado pela avaliação em larga escala nos avanços metodológicos e institucionais e no acompanhamento de políticas educacionais de promoção de equidade (FRANCO et al, 2007; SOARES, 2005). Por meio das informações colhidas, mediante os processos de avaliação, gestores e demais agentes comprometidos com o processo educativo identificam prioridades, pontos fortes e fragilidades para traçar

* Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação da Faculdade CESGRANRIO, Mestrado Profissional em Avaliação, Coordenador do Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Avaliação da Faculdade CESGRANRIO.

estratégias visando alcançar a eficácia das ações e a otimização dos investimentos no setor. Além disso, indicam o que se deve esperar que os alunos aprendam em sua trajetória escolar à luz dos currículos propostos e identificam quais são os fatores intra ou extraescolares que favorecem ou limitam a aquisição das competências esperadas (AGUIAR; ORTIGÃO, 2010).

Em âmbito nacional, esse movimento ganha força a partir da divulgação dos resultados das avaliações em larga escala, bem como da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, que, ao ocuparem os noticiários da grande mídia, contribuíram para popularizar e estimular o debate sobre a educação básica entre políticos e entre membros da sociedade civil. Os temas quase sempre giram em torno de cobranças por ações que revertam os níveis insuficientes de aprendizagem revelados pelo desempenho nos testes do SAEB ou Prova Brasil. O propulsor desse movimento foi o fato de o IDEB reunir, em um só indicador, os resultados da aprovação escolar e da aprendizagem, medida por meio dos testes de desempenho. Ao contrário dos procedimentos complexos e do tecnicismo estatístico, que envolvem a medida da proficiência dos estudantes, como o uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI), por exemplo, esse índice foi construído para expressar uma medida simples, variando em uma escala de zero a 10, bastante usual e assimilável. Isso fez com que pais e mães de alunos ficassem mais atentos às condições de escolarização nas escolas de seus filhos. Esse mesmo fenômeno tem acontecido com as avaliações estaduais, nas quais têm sido mais frequentes as cobranças junto aos gestores e à equipe pedagógica por medidas que melhorem as condições de funcionamento das escolas, o fluxo escolar e a aprovação dos alunos com aprendizagem.

Na academia, em virtude de seu compromisso intrínseco com a educação básica, quer pela produção de conhecimento, quer pela formação de professores, os debates em busca de soluções são frequentes. Os casos de gestão discutidos no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/UFJF (PPGP/CAEd/UFJF) são exemplos bastante incisivos dessa nova realidade. Quase sempre as questões de pesquisa das dissertações e teses estão relacionadas às avaliações educacionais em larga escala e buscam apontar caminhos: ora visam entender como se dão a construção e o aprimoramento de indicadores da área educacional, ora visam explicar e interpretar os resultados alcançados.

A relevância dessa dinâmica reside no fato de que muitos estudos, com base nos resultados dos testes cognitivos das avaliações em larga escala, trazem à tona problemas

antigos que precisam ser resolvidos em um contexto novo. Quase todos os estudos acadêmicos concluem que há um *déficit* na aquisição de conhecimento ao longo da trajetória escolar dos estudantes. Esse *déficit* é maior nas escolas públicas, que, com a ampliação do sistema, atendem às classes menos favorecidas e, ainda, aumentam com o avançar dos anos escolares, o que torna o cenário mais preocupante.

Isso demonstra a dificuldade de a escola, sozinha, evitar a perpetuação e/ou aumento das desigualdades e a necessidade de uma efetiva atuação conjunta, colaborativa dos gestores escolares e pesquisadores sobre os fatores intraescolares que, sabidamente, influenciam os resultados médios dos estudantes nas avaliações. Esses fatores não se distribuem da mesma forma pelas diferentes escolas e tanto podem quanto devem ser utilizados para explicar as ações empreendidas que ajudam amenizar o efeito socioeconômico dos alunos, diminuindo as desigualdades, e entender porque fracassam algumas ações que objetivam oferecer um aprendizado mais qualificado e abrangente.

Em síntese, esses estudos avaliativos e as discussões sobre grandes questões educacionais, advindas da disseminação de seus achados, só têm sido possíveis graças ao potencial dos instrumentos de coleta de dados que integram o sistema de avaliação. Nesse sentido, há um consenso entre pesquisadores e gestores de que esses dados produzidos são imprescindíveis para traçar estratégias visando às melhorias desejadas no campo educacional. São eles que possibilitam traçar o diagnóstico da situação, seus principais problemas e suas causas. Ainda que não seja possível atacar todas as causas, conhecê-las ajuda a minimizar seus efeitos. As discussões sobre a necessidade de políticas públicas que busquem reduzir as desigualdades educacionais, quando o tema é abordado com base em dados empíricos, a partir das informações produzidas nessas avaliações, ganha força e destaque. Um estudo com dados do Prova Brasil 2009, por exemplo, reitera a correlação entre repetência e desempenho, mostrando que alunos que passaram pela experiência da repetência têm pior desempenho nos testes (ORTIGÃO; AGUIAR, 2013). Achados anteriores dessa mesma natureza deram respaldo às políticas de inclusão ao sistema e de correção de fluxo, que contribuíram para a redução da distorção idade-série. Ainda com base nesse tipo de dados, verifica-se que, na dimensão do acesso, as ações destinadas à ampliação do sistema público escolar têm apresentado alguns resultados positivos, contudo, sem conseguir amenizar ou superar as desigualdades de tratamento para com um maior número de estudantes, cujas famílias pertencem aos estratos sociais menos favorecidos. O que os resultados têm mostrado é que o sistema educacional ainda não consegue fornecer, de modo satisfatório, uma educação de qualidade para os estudantes, conforme prevê a Constituição. Em que

pesem o tamanho do sistema educacional brasileiro e as desigualdades regionais, na escala do PISA, o país ocupa posição inferior à de países de economias menores. Entre as diferentes escolas, é grande a desigualdade de desempenho, que acaba por realimentar as desigualdades econômica e social (AGUIAR, 2018).

Em consonância com essa perspectiva de que as avaliações educacionais em larga escala abrem novas possibilidades de estudos, está também a compreensão de que as análises sobre os desempenhos dos estudantes não podem ser feitas sem contextualizá-los com a qualidade da educação recebida na escola que frequentam. Corroborando essa ideia, Soares (2016), ao analisar as condições de infraestrutura das escolas com dados da Prova Brasil, constatou que alunos mais pobres estudam em escolas com piores condições de infraestrutura. É possível estender esse achado para os outros aspectos da escola, notadamente o corpo docente e o processo de ensino. O que deve ficar claro é que, para a escola, certamente não é possível resolver o problema do nível socioeconômico do estudante, mas é papel da escola cuidar para que as desigualdades de origem não se perpetuem no interior do sistema educacional. Há de se pensar mecanismos para reduzir as desigualdades e permitir que estudantes oriundos das classes menos favorecidas frequentem escolas mais bem equipadas, com professores capacitados a atender a esse tipo de alunado, diminuindo a distância que os separam dos estudantes de classes mais abastadas. Vê-se que o grande desafio a ser encarado pelos governos é o de oferecer as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos os cidadãos, independentemente de sua classe social e do tipo de escola que frequentam. Tal desafio igualmente precisa ser enfrentado também por gestores escolares e suas equipes, no interior das escolas.

As políticas e práticas de aprovação e reprovação, por exemplo, apresentadas anteriormente, que estão dentro da esfera de atuação da escola, merecem um acompanhamento mais criterioso e responsável por parte da equipe gestora e dos professores da escola. Como a alocação dos estudantes em escolas não é um fenômeno aleatório, acidental, mas, pelo contrário, é influenciada pela situação econômica, social e cultural de seus familiares, as taxas de reprovação e, conseqüentemente, a defasagem idade-série, se não forem cuidadas pela gestão e pelo corpo docente das escolas, continuarão a ser incrementos de perpetuação das desigualdades sociais dentro da escola.

Os temas aqui apresentados estão afinados com esse momento atual da trajetória do sistema de avaliação externa no Brasil que, segundo Pontes (2013), se caracteriza pelo estabelecimento de metas e pela prestação de contas. Entre os que não concordam

com essas diretrizes, discute-se se este é o melhor modelo de avaliação possível e por que outras competências, que devem ser desenvolvidas nas escolas, as chamadas variáveis socioemocionais, como solidariedade, ética, respeito etc., não são avaliadas. Bastos (2018), no artigo em que critica duramente o programa federal americano *No Child Left Behind* (Nenhuma Criança Deixada para Trás), aponta como efeito nocivo do programa o fato de os testes padronizados terem deixado de ser instrumentos utilizados para aferir o nível de assimilação dos conteúdos e passados à condição de finalidade última do processo ensino-aprendizagem nos EUA, trazendo graves consequências para a formação dos estudantes, por exemplo, a acentuação das desigualdades educacionais, oriundas das diferentes condições socioeconômicas e da diversidade étnica presente naquele alunado, e o estreitamento de conteúdos curriculares (BASTOS, 2018).

Esses são posicionamentos válidos e merecem atenção, pois enriquecem o debate. Não é o caso, contudo, de radicalizar o discurso contra ou a favor das avaliações nem muito menos de jogar fora tudo o que se construiu, até o momento, mas utilizar os pontos de divergências no sentido de aperfeiçoar o que existe. É um pouco isso que será discutido nos artigos que seguem: com a avaliação de sistemas, o que pode ser feito para torná-la mais justa, útil, adequada e precisa?

Assim, os trabalhos que dão corpo a esta seção discutem, cada qual a seu modo, um pouco das angústias suscitadas por essa tensão. São estudos relevantes, alguns deles com foco na realidade das escolas, trazendo o reflexo das dificuldades do cotidiano, nem sempre visto, reproduzidos nos resultados obtidos. Todos, no entanto, têm em comum a convicção de que é preciso uma reação do sistema educacional brasileiro para que as escolas cumpram com o papel constitucional.

A seção está composta por quatro estudos de caso de gestão, os quais apresentarei a seguir. Enquanto os dois primeiros focalizam a necessidade de construção de bons e eficientes instrumentos de medida, os dois últimos, de forma complementar, destacam as análises possíveis a partir de bons dados coletados.

O primeiro artigo, intitulado “A estruturação dos processos de revisão nas Ciências Humanas do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da UFJF: o caso da Geografia”, de autoria Mateus Campos de Paula Oliveira em parceria com Daniel Eveling da Silva e Rosângela Veiga Júlio Ferreira, traz uma importante discussão para a política de avaliação externa da qualidade da educação. Trata-se da necessária e imprescindível qualidade psicométrica do conjunto de itens utilizados para compor um teste. Além da garantia de atendimento aos requisitos pedagógicos, a elaboração dos itens deve

atender a determinadas características que visam assegurar-lhe qualidade estatística e, conseqüentemente, maior eficácia à estrutura do teste enquanto instrumento de medição do processo de aprendizagem. A utilização desses itens para fazer inferências para um número elevado de estudante requer, portanto, elaboradores de itens especialistas na área de conhecimento a ser avaliada e bem treinados nessa técnica. Os autores chamam atenção, ainda, além do treinamento, para a importância da realização do pré-teste dos itens visando aferir se os mesmos são capazes de fornecer equidade na medida de proficiência calculada. O artigo ganha relevância por abordar uma área do conhecimento distinta da Matemática e da Língua Portuguesa, já bastante utilizada nas grandes avaliações externas em larga escala. Chama a atenção para a necessidade de melhoria no processo de revisão dos itens de Geografia e propõe uma reflexão sobre as principais dificuldades encontradas durante o processo de elaboração e revisão de itens dessa disciplina pela equipe de especialistas. Trata-se de uma reflexão importante se considerarmos que os dados oriundos desses grandes inquéritos servem de subsídios para a construção de outras políticas públicas educacionais.

Nessa mesma linha, discutindo a relevância e o cuidado necessários na construção de bons itens de teste, o estudo de Patrícia de Lima Paula em parceria com Daniel Pereira Alves e Tufi Machado Soares, intitulado “A elaboração de itens nas avaliações em larga escala: proposta de análise psicométrica e pedagógica dos itens de Biologia do Ensino Médio”, representa um esforço, ainda em andamento, no sentido de identificar e compreender as falhas presentes nos itens do conteúdo de Biologia para as avaliações em larga escala. Os autores, com base em dados empíricos, identificaram uma quantidade expressiva de itens com baixo percentual de acerto e igualmente numerosa a quantidade de itens descartados após o pré-teste, por não atender aos requisitos básicos psicométricos e/ou pedagógicos. Esse cenário descrito, com poucos itens confiáveis para a avaliação das habilidades desenvolvidas pelos estudantes em Biologia, inviabiliza o progresso de um banco de itens e compromete a eficiência dos testes de proficiência dessa área de conhecimento e conseqüentemente o sucesso dos programas de avaliação. Um possível caminho para aprimorar o processo de elaboração dos itens e entender, por exemplo, por que uma grande quantidade de itens testados apresenta baixos percentuais de acerto é, segundo os autores, focar na análise da correlação bisserial a fim de testar a hipótese de que os estudantes de bom desempenho no teste não estão sendo atraídos por alternativas diferentes do gabarito.

Escrito em parceria com Vitor Fonseca Figueiredo e Alesandra Maria Lima Alves, o texto de Carmélia Aparecida de Souza Martins, intitulado “Desafios para o Progresso

do Desempenho de uma escola estadual de Minas Gerais no SIMAVE/PROEB: um caso de gestão”, aborda a evolução dos resultados em Matemática e Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio, de 2010 até 2016, de uma escola estadual e a busca por estratégias eficazes para superar os desafios no esforço de melhoria dos indicadores educacionais e promoção de uma educação com mais qualidade e equidade. Segundo os autores, esses desafios são muitos. Destacam-se, no entanto, a baixa frequência dos estudantes em função da necessidade de trabalharem no período de plantio e de colheita de café, base da economia da região onde a escola está localizada, acarretando uma flutuação no número de estudantes que realizam os testes nos diferentes ciclos avaliativos e a rotatividade do corpo docente, inviabilizando a criação de um vínculo permanente ou, pelo menos, mais duradouro com a escola. De fato, estudos recentes utilizando dados de Avaliações em Larga escala (FRANCO et al., 2007; BROOKE; SOARES 2008; entre outros) apontam a importância do vínculo com a escola como essencial para se construir um bom clima escolar e efetiva colaboração docente, fatores que reconhecidamente impactam o desempenho dos estudantes nos testes cognitivos. Por conseguinte, a ausência desse vínculo com a escola dificulta a gestão, o desenvolvimento e a continuidade de um trabalho produtivo entre os atores que compõem o corpo pedagógico da escola.

Finalmente, o quarto texto estrutura-se também em torno dos dados provenientes dos instrumentos de teste utilizados nas avaliações educacionais em larga escala. Escrito por Ramon Neves de Oliveira, em parceria com Beatriz de Basto Teixeira e Maria Furtado Terra, o artigo “Como elevar e manter o desempenho dos alunos no Ensino Médio: um desafio” discute um caso de gestão comum a quase todas as escolas do país na atualidade. O de enfrentar os baixos desempenhos dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática e a oscilação desses resultados ao longo dos ciclos avaliativos. A realidade da escola estadual considerada no estudo, interpretada à luz de indicadores como o IDHM, NSE dos estudantes, rotatividade do corpo docente e violência urbana no entorno, não é muito diferente de tantas outras do estado de Minas Gerais e do País. Até mesmo as oscilações nas proficiências apresentadas de 2011 até 2016, para as duas áreas de conhecimento, no 3º ano do Ensino Médio, apresentam comportamentos semelhantes para a escola, SRE e Estado de MG. O caso é especialmente grave porque a oscilação nos resultados está apontando quedas acentuadas de até 30 pontos em Matemática, por exemplo. Se a instabilidade nos resultados já não representa um bom resultado para escola, imagina uma diminuição nos indicadores de aprendizagem dos estudantes. Para os autores, o cenário apresentado pode estar indicando problemas de planejamento, execução e monitoramento de políticas públicas educacionais

implementadas no período da pesquisa, não só na escola, mas no estado de MG, como um todo.

Como pode ser constatado, a preocupação necessária e constante com o monitoramento e a avaliação de políticas públicas e a apropriação e usos dos resultados como ferramenta de transformação em busca de melhoria, perpassa os casos de gestão aqui apresentados. Indiscutivelmente esses quatro trabalhos revelam a preocupação com o caráter emancipatório dos sistemas de avaliação da qualidade da educação, que requerem, necessariamente, instrumentos de qualidade produzindo informações úteis e relevantes.

Cabe destacar, portanto, o trabalho que vem sendo desenvolvido pela equipe do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/UFJF que, na prática, tem trazido os problemas reais da educação básica para serem discutidos na universidade e devolvidos para futuras ações dos gestores escolares, diferentes perspectivas para atacar os problemas com base nos resultados de pesquisas com dados quantitativos provenientes de avaliações em larga escala. Contemplando boa parte das reflexões desencadeadas a partir da identificação do problema, os artigos que seguem convidam para um olhar mais crítico em relação às informações produzidas, tanto por parte dos responsáveis em fazer a avaliação acontecer, quanto para aqueles que, na ponta, fazem uso dos dados produzidos na busca premente por melhores resultados e pela garantia do direito constitucional em oferecer uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, G.S. Dependência Administrativa das Escolas, Desigualdade de Oportunidade de Aprendizagem e Desempenho em Matemática no PISA 2012. ORTIGÃO, M. I. C. **Políticas de Avaliação, Currículo e Qualidade: diálogos sobre o PISA**. Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 243-259.

AGUIAR, G.S; ORTIGÃO, M. I. R. Repetência Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/ INEP**, v. 94, n. 237. p. 364-389, maio/ago. 2013.

_____. Letramento e Competências Matemáticas: um enfoque sob a perspectiva dos resultados educacionais no PISA 2003. In: BERBNARDINI, C. H. (Org.). **Educação por Competências: teoria prática para professores e gestores**. São Paulo: Iglu, 2010.

BASTOS, R. M. B. O Papel dos Testes Padronizados na Política Educacional para o ensino Básico nos Estados Unidos. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 418-444, abr./jun. 2018.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-98, abr./jun. 2007.

PONTES, L. A. F. **Avaliação Educacional em Grande Escala**: a experiência brasileira. 2013. Disponível em:

<http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/extensao/mec_gestores/aula_02/imagens/01/7_ARTIGO_FAJARDO.pdf> . Acesso em: 13 jul. 2016.

SOARES, J. F. ALVES, M.T.G.; XAVIER, F.P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**. v. 04, n. 07, jan./jun, 2016.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, C. & SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 91-118.

A ESTRUTURAÇÃO DOS PROCESSOS DE REVISÃO NAS CIÊNCIAS HUMANAS DO CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UFJF: O CASO DA GEOGRAFIA.

*Mateus Campos de Paula Oliveira**

*Daniel Eveling da Silva***

*Rosângela Veiga Júlio Ferreira****

Este trabalho tem como objetivo apresentar a necessidade de melhoria no processo de revisão dos itens de Geografia, elaborados para as avaliações em larga escala aplicadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Visamos com isso estabelecer processos de revisão mais consolidados para minimizar a quantidade de itens com problemas relacionados à sua formulação. Ressaltamos que enquanto os itens produzidos pela equipe não apresentam as características técnicas e pedagógicas exigidas pela instituição eles não podem integrar o repositório de itens. Devido a isso ocorre uma série de itens pendentes no processo de revisão, como será apresentado. O desenvolvimento do trabalho tem como base a pesquisa de Mateus Campos de Paula Oliveira, mestrando do Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, orientado pela Professora Doutora Rosângela Veiga Júlio Ferreira e que tem como Suporte de Orientação Daniel Eveling da Silva, Doutor em História.

A política de avaliação externa está posta no Brasil como uma importante estratégia de auxílio na construção de outras políticas públicas educacionais. Tal cenário é dado pela utilização dos resultados oriundos de diferentes avaliações pelos sistemas de ensino na tentativa de propor ferramentas de superação dos possíveis obstáculos evidenciados. A chegada e a consolidação das avaliações em larga escala no cenário nacional resultam

* Mestrando do PPGP/CAEd/UFJF. Analista de Instrumentos de Avaliação do CAEd/UFJF.

** Doutor em História pela UFJF. Membro do Núcleo de Dissertações do PPGP/CAEd/UFJF.

*** Doutora em Educação pela UFJF. Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF.

de um período anterior e estão vinculadas a um intenso debate sobre sua construção e seu uso na gestão educacional. Isso é fruto da perspectiva de que as avaliações em larga escala podem fornecer indícios para as práticas educacionais das redes de ensino, todavia sem esgotar as possibilidades advindas com o processo de ensino e de aprendizagem.

Porém, sabe-se que somente as avaliações em larga escala não são suficientes para garantir uma qualidade educacional adequada aos estudantes. Em relação a esse cenário, Alvarado, Machado e Bravo (2013) destacam os efeitos das avaliações quando elas transferem responsabilidades de gestores para professores ou se assentam em condições precárias de realização que, por sua vez, comprometem a própria qualidade de seus resultados.

A partir das especificidades atreladas ao processo de avaliação em larga escala, surge a necessidade de refletir sobre o papel desse instrumento no tocante ao fornecimento de dados avaliativos para utilização pelos entes públicos. Para tal, cresce a importância de discutir o processo de elaboração das avaliações externas a partir da reflexão sobre como os testes poderiam dar respostas cada vez mais precisas, mediante as singularidades de cada área da educação básica avaliada. Frente a isso, destaca-se, como atores envolvidos, principalmente os especialistas em Ciências Humanas do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), com um corpo de Auxiliares e Analistas em Instrumentos de Avaliação que trabalham diretamente no processo de elaboração de itens. Em específico, propõe-se a seguinte reflexão: quais são as principais dificuldades encontradas durante o processo de revisão dos itens da área citada pela equipe de especialistas desse Centro?

Dessa forma, busca-se identificar como objetivo geral fatores que influenciam nos processos de revisão implementados pelos colaboradores do CAEd/UFJF. Dessa maneira, procura-se entender quais os motivos que levam as possíveis dificuldades na efetivação dos pedidos de revisão direcionados pelos colaboradores do CAEd/UFJF.

Nesse sentido, a análise dos processos de revisão de um item convergem como um ponto de reflexão, uma vez que interfere diretamente nos resultados das avaliações externas. Assim, pode-se afirmar que as metodologias envolvidas na construção do item se colocam diretamente ligadas ao efetivo funcionamento das avaliações em larga escala. Torna-se importante ressaltar que o cuidado no processo de construção dos itens se faz necessário, objetivando promover uma melhor dinâmica de elaboração e correção enquanto instrumentos de medição do processo de aprendizagem.

Destacamos que o foco do trabalho será voltado para as avaliações em Ciências Humanas e, especialmente, para os procedimentos adotados no setor responsável por tais elementos. A área da Ciências Humanas, assim como na área de Ciências da Natureza, apresenta um processo de desvalorização em nível nacional, em razão do pequeno número de avaliações externas que contemplam ambas as áreas. Essa conjuntura pode ser explicada possivelmente pela pouca atenção dada pelas secretarias a esse rol de ciências, assim como a retirada da sua obrigatoriedade, em um momento mais recente, do Ensino Médio brasileiro (CARRE, 2014).

Frente a esses apontamentos, sustentamos o caso destacando, em um primeiro momento, o CAEd/UFJF e os elementos de elaboração dos itens no âmbito da Ciências Humanas, para depois estabelecer com maior vagar os principais pontos encontrados no de Geografia. Feito isso, apresentaremos os principais problemas identificados na fala dos Analistas e dos Auxiliares em Instrumentos em Avaliação do Centro.

O CAEd/UFJF é uma instituição brasileira de destaque na proposição de avaliações em larga escala. Seu funcionamento está atrelado a UFJF, por meio da Faculdade de Educação, e sua centralidade no processo de formulação, aplicação e divulgação dos resultados das avaliações em larga escala provém da ampla experiência dessa instituição na elaboração de diferentes testes nas mais diversas áreas de ensino. O Centro

origina-se, de acordo com o seu documento de apresentação, do Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais (Lame), criado na UFJF em 1997, com o suporte da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), através do Programa de Apoio à Avaliação Educacional (Proav).

Em 2001, o Conselho Setorial de Graduação (Congrad) da UFJF cria, por meio da Resolução nº. 12/2001, o Núcleo de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, atual Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), com a missão de estreitar as relações entre a universidade e as redes públicas de ensino. (SALES, HORTA, MACHADO, 2013, p. 188)

A partir da fala das autoras, percebemos que a instituição surgiu construindo suas atividades na relação com as redes públicas de ensino. Como um dos elementos constituintes desse processo, a aplicação das avaliações em larga escala proporcionou aos seus funcionários o papel de destaque e expertise nas discussões dessa natureza.

Em finais de 2017, o Centro passou por uma reestruturação e foi dividido em cinco macroprocessos, apresentados no quadro 1.

Quadro 1. Caracterização dos macroprocessos executados pelo CAEd/UFJF

Macroprocesso	Caracterização
Planejamento e Gestão da Pesquisa de Avaliação	apoio à especificação dos programas, planejamento e monitoramento das atividades da pesquisa de avaliação; apoio à seleção de colaboradores e à especificação de bens e serviços para a pesquisa de avaliação; acompanhamento da execução dos programas de avaliação e monitoramento e controle de estoques, manutenção predial, serviços de limpeza e segurança.
Construção de Instrumentos e Produção de Dados	construção de instrumentos e validação de resultados; organização do campo e processamento de instrumentos; produção de dados administrativos e programação, monitoramento e controle de qualidade e cadastro dos sujeitos da pesquisa.
Entrega de Resultados e Desenvolvimento Profissional	produção de medidas educacionais; entrega dos resultados da pesquisa; produção de recursos educacionais; suporte ao desenvolvimento profissional e documentação de protocolos de gestão e suporte acadêmico e integração da pós-graduação.
Apoio à Pesquisa Aplicada e Desenvolvimento de Tecnologia de Avaliação e Gestão da Educação Pública	especificação e documentação de sistemas, serviços e repositórios de dados; desenvolvimento de sistemas e aplicativos para a aplicação de instrumentos e a publicação de resultados da pesquisa; desenvolvimento de sistemas e aplicativos para a gestão escolar e a produção de indicadores administrativos; administração e desenvolvimento dos repositórios de dados da pesquisa de avaliação; planejamento e execução de testes de sistemas e configuração e monitoramento da infraestrutura de tecnologia da informação.
Pesquisa Aplicada, Manutenção e Desenvolvimento do Banco de Itens	permeia dois campos: a pesquisa aplicada ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação e medidas educacionais e a manutenção do banco de itens e documentação de padrões técnicos.

Fonte: CAEd, S/D.

O último macroprocesso se refere ao trabalho da antiga Coordenação de Instrumento de Avaliação, ou seja, relaciona-se à manutenção e ao desenvolvimento dos itens produzidos para a avaliação externa produzidos pela instituição. Segundo as orientações postas nesse documento, as atribuições da Pesquisa Aplicada, Manutenção e Desenvolvimento do Banco de Itens passam a ser

- (i) a elaboração de novos itens, conforme as classes e descritores da matriz de referência adotada pelo banco; (ii) a revisão técnica de itens do banco segundo critério de análise estabelecidos pela pesquisa aplicada com base no estudo dos processos cognitivos nos dados empíricos disponíveis e nas referências curriculares nacionais; e (iii) a documentação de padrões técnicos do banco de itens do CAEd. As equipes deste processo se organizam por área do conhecimento. (CAED, S/D, p. 21).¹

¹ Classe é um meio de operacionalizar a verificação da manifestação de uma habilidade nos diferentes níveis de dificuldade em que ela possa se apresentar e ser avaliada. Desse modo, a definição de uma classe se faz na interseção entre critérios definidos com base: em uma teoria do conhecimento que contemple a natureza do construto que se está avaliando (BARBOSA; MICARELLO; BARBOSA, 2017)

Dessa maneira, percebe-se que o atual papel do setor relacionado perpassa pela centralidade no processo de elaboração e revisão de itens. Desta forma, torna-se fundamental que essa coordenação desenvolva instrumentos que possibilitem o fomento de técnicas voltadas para a construção e revisão de itens avaliativos mediante os chamados critérios técnicos e pedagógicos. Esse cenário se faz presente na análise do processo de produção de itens como um todo, por meio da tentativa de evidenciar as potencialidades e fragilidades desses instrumentos e propor medidas para contribuir com o desenvolvimento dos elementos e processos avaliativos.

Para a elaboração dos testes, o elemento “chave” é a matriz de referência. A matriz pode ser elaborada pela própria rede de ensino, ou ainda, pela organizadora responsável pela avaliação e por isso é fundamental a compreensão do seu significado pelos profissionais responsáveis pela elaboração dos itens. As matrizes de referência “são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido em uma determinada etapa de sua formação técnica-profissional” (CAED, 2014, p.9). Cabe destacar que, como defende Moraes (2017, p. 36), uma matriz de referência é formada por um conjunto de descritores, o qual é uma associação entre conteúdos curriculares. Em relação a esse documento, Moraes (2017) argumenta que

a Matriz de Referência tem se constituído em um apoio para gestores definirem o que avaliar e muitas vezes o que ensinar. Isso não se descola do currículo. Todavia é necessário possibilitar acessos a conhecimentos para muito além daquilo que se pretende aferir em avaliações em larga escala. Ter clareza de quais competências e habilidades são prioritárias a cada etapa de escolarização permite a gestores e professores atuarem no que é base e no que caracteriza progressão ao longo da Educação Básica (MORAES, 2017, p. 37).

Dessa forma, pode-se afirmar que a matriz de referência, assim como seus desdobramentos, é o instrumento norteador da avaliação externa. Logo, sua leitura e interpretação são fundamentais para que os profissionais dedicados à elaboração dos itens consigam atender a habilidade proposta, traduzindo-a em um desenho de item avaliativo². Ainda é necessário destacar as competências que se referem ao domínio prático de um tipo de tarefas e de situações. Desse modo, um exemplo dessa concepção é abordado por Moraes (2017, p. 37), que explica que “cada conjunto de descritores, por sua vez, concorre para atender a uma determinada competência cognitiva”, ou seja, competências podem ser vistas como um agrupamento de diferentes habilidades.

² Por esse ângulo, torna-se fundamental ressaltar que a matriz não deve ser pensada como sinônimo de currículo, mas sim como um recorte. O currículo está direcionado para o conjunto de habilidades e competências estipuladas para uma determinada rede de ensino. Cabe esclarecer os conceitos de habilidade e competência, pois eles são importantes para entender as lógicas das avaliações externas e sua aplicação dentro do processo de construção de itens.

A matriz representa e consolida as diretrizes para o avaliador e avaliado, ou seja, ela direciona a construção do instrumento e, ainda, o conhecimento que o estudante deve mobilizar para determinado conteúdo. Sendo assim, a consulta a matriz de referência é fundamental para entender a lógica avaliativa posta e, ainda, identificar os comandos norteadores para a construção dos itens. Desse modo, a construção dos itens é iniciada por meio dos elementos descritivos de cada habilidade.

A partir dos itens, torna-se possível verificar se o estudante avaliado atingiu determinada habilidade proposta, para determinada etapa de ensino. Portanto, deve ser pensando, na medida em que responda de maneira coesa aos objetivos do teste. Desse modo, é preciso que ele seja elaborado e revisado a partir de rígidos critérios técnicos e pedagógicos que convergem para o seu funcionamento dentro das avaliações. Dessa maneira, para a interpretação do seu funcionamento e da sua plausibilidade dentro de um teste, assim como do teste em sua totalidade, são utilizados elementos técnicos, pedagógicos e estatísticos que contribuem para a análise dos resultados das avaliações externas.

Para a elaboração desse elemento, há diferentes metodologias empregadas no processo de análise dos testes, entre eles, a chamada Teoria Clássica dos Testes (TCT), comumente utilizada em avaliações internas, reflete a porcentagem de estudantes que acertaram ou erraram determinado item. Desta forma, essa teoria apresenta, em suas estatísticas, um número absoluto de erros e/ou acertos de determinado estudante. A Teoria da Resposta ao Item (TRI), por sua vez, engloba um “conjunto de modelos estatísticos capaz de determinar um parâmetro diferenciado para cada item no teste de proficiência” (PORTELA, 2016, p. 47). A TRI permite a análise de cada item avaliativo, por meio da sua indicação em três parâmetros distintos: i) “A” (discriminação); ii) “B” (dificuldade); e iii) “C” (acerto ao acaso). Conforme ressaltado por Portela, “essa teoria permite a comparabilidade entre resultados de avaliações de sistemas distintos, entre as diferentes etapas de um mesmo sistema e a comparabilidade longitudinal das avaliações, desde que possuam itens comuns e a mesma escala de resultados” (PORTELA, 2016, p. 48).

Em vista disso, sua utilização é indicada em avaliações externas de larga escala, entre elas o CAEd/UFJF. Ademais, Rodrigues (2007) advoga que os itens devem ser analisados com rigor em seus dois campos de análises possíveis: o pedagógico e o psicométrico, admitindo que “ambas as análises, pedagógica e psicométrica, visam avaliar a validade dos itens e dos testes” (RODRIGUES, 2007, p.30).

O autor afirma que a análise pedagógica de um item pressupõe revelar seu processo de resolução com base na qualidade da forma como o conteúdo é abordado, explicando exatamente o que se pode dizer sobre o conhecimento do aluno. Por outro lado, defende que, na elaboração dos itens, é preciso conhecer os aspectos relacionados à aprendizagem escolar, às propostas e objetivos de aprendizagem para a etapa na qual as questões estão sendo elaboradas, com o propósito de garantir resultados que se coadunem com a realidade avaliada.

Assim, os itens tornam-se fundamentais nas avaliações em larga escala, pois, a partir das respostas obtidas nesses elementos, os padrões de desempenho e as escalas de proficiência serão construídos. Para garantir isso, eles devem ser capazes de possuir um padrão técnico e pedagógico de excelência para resultar em um dado mais fidedigno possível com a realidade escolar. O rigor atrelado a esse processo resulta em instrumentos avaliativos com elevada confiabilidade, ou seja, os resultados dos testes mostram-se mais próximos da realidade dos estudantes.

Nesse sentido, torna-se importante ressaltar que o cuidado no processo de construção dos itens faz-se necessário, com o intuito de promover maior eficácia enquanto instrumentos de medição do processo de aprendizagem. Por meio de uma consulta à matriz selecionada pela rede, o Auxiliar e o Analista em Instrumento de Avaliação interpretam qual habilidade deverá ser avaliada em um item. A partir dessa interpretação, ele consegue mobilizar seus conhecimentos conceituais para a elaboração. Além disso, compete ao Analista e Auxiliar em Instrumentos de Avaliação do CAEd construir itens que estejam pedagógica e tecnicamente corretos. Para tal, os profissionais dispõem de instrumentos como os guias de elaboração que norteiam seu trabalho, a partir de um conjunto de normatizações que garantem uma padronização dos itens, assim como o respeito aos critérios pedagógicos e estatísticos. Ademais, a escrita do item deve ser feita de forma clara e direta, sendo indicado um estabelecimento de um padrão sintático e semântico em suas alternativas de resposta.

De uma maneira geral, essas informações estão postas no Guia de Elaboração de Itens, produzido de forma interna pelos colaboradores do CAEd/UFJF (CAED, 2014). Esse material tem como função reunir diferentes informações sobre o processo de elaboração, funcionando como um instrumento norteador para a construção dos itens. Tal material é composto por uma parte inicial que contextualiza as avaliações em larga escala e suas respectivas funções. Em seguida, o manual aborda as etapas do processo de avaliação externa, com destaque para três elementos importantes: a matriz, o item e

o emprego da TRI. O guia explica, ainda, o processo de elaboração dos itens por meio das suas partes: enunciado, suporte, comando, alternativas, distratores e gabarito. Essa explicação é acompanhada de um conjunto de regras para a construção de itens coesos e em diálogo com os objetivos das avaliações. Por fim, há a explanação de um roteiro básico de elaboração e revisão dos itens. O referido guia utilizado pelos profissionais das Ciências Humanas é datado de 2014 e foi construído com vistas para abordar todos os conteúdos avaliados pelo CAEd/UFJF, ou seja, não há um guia específico para a área de Ciências Humanas (CAED, 2014).³

Visto isso, entendemos ser fundamental o direcionamento técnico e pedagógico para a formulação dos elementos avaliativos sendo estabelecido, para os elaboradores, a partir da disponibilização de do Guia de Elaboração de Itens. Assim, o item constitui-se como um elemento primordial na construção das avaliações, já que é a partir dele e das respostas dadas pelos estudantes que os dados avaliativos são gerados. Conforme indica o Guia, “cada item tem o objetivo de avaliar uma única habilidade, apresentada pelos descritores que compõem a matriz de referência para a avaliação” (CAED, 2014, p. 9). O descritor, ainda segundo o Guia, “é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, traduzindo determinadas habilidades e competências” (CAED, 2014, p. 9). Sendo assim, os descritores representam esse conjunto de habilidades e competências expostas por meio da matriz que, assim, norteiam o trabalho dos profissionais.

Torna-se importante, portanto, o respeito do estabelecimento de padrões de construção de itens para que não haja dúvidas durante o processo de leitura e feitura do estudante de determinada avaliação de desempenho dos sistemas de ensino. A adoção de padrões promove uma maior eficácia na elaboração dos itens pelos especialistas em Ciências Humanas, uma vez que esse processo diminui a quantidade de itens excluídos, na medida em que a padronização incorre em um menor risco de exclusão, seja no momento de revisão, seja na efetivação da pré-testagem dos itens.

Após a revisão, os itens são diagramados, devidamente registrados e seguem para o processo de pré-testagem. Desta forma, no desenvolvimento desse cenário, verifica-se o funcionamento desses itens enquanto objetos efetivos para a medição de uma única habilidade e seu potencial em traduzir o nível de aprendizagem dos estudantes. Assim

³ Outra pesquisa de mestrado, de autoria de Andréia Cristina Teixeira Tocantins, está em fase de pesquisa e destina-se a pesquisar e discutir mais a fundo o Guia de Elaboração de Itens do CAEd e o processo de formação dos profissionais das Ciências Humanas.

sendo, ao cumprir todas essas etapas e possuir as características técnicas desejadas, o item estará aprovado para compor uma avaliação externa do CAEd/ UFJF.

Primeiramente, para a construção dos itens é necessário observar a matriz de referência como principal instrumento, uma vez que apresenta um conjunto de descritores que são trabalhados na avaliação. Assim, a partir da escolha de um descritor contido dentro de uma matriz de referência, de determinado projeto, inicia-se a construção do item. No caso da Geografia, para além dos descritores expostos em diferentes matrizes, há ainda uma categoria indicada como classe, a qual desdobra-se em descritor, ou seja, a classe aponta para as diferentes maneiras em se abordar um descritor dentro de um item avaliativo.

Outro elemento que compõe a formulação dos itens diz respeito ao suporte. Conforme CAEd (2014, p. 10), “o suporte motiva ou compõe a situação-problema a ser formulada no item”. No caso específico da Geografia, são permitidos cinco tipos de suporte: texto, imagem, gráfico, tabela e mapa. Desse modo, a lacuna suporte existente no cabeçalho deve ser completada com um desses cinco tipos de suporte. Ainda é necessário completar com o título do suporte utilizado, caso haja, e com o número de itens construídos para aquele suporte, o qual, no caso da Geografia, é apenas um.

Por sua vez, o enunciado deve ser entendido como um estímulo para que o estudante mobilize recursos cognitivos, a fim de solucionar o problema apresentado com base nos dados do suporte e responder ao que é solicitado pelo comando de resposta (CAED, 2014). O comando do item pode ser dado sob forma de complementação ou de interrogação, devendo ser preciso e estar nitidamente atrelado à habilidade a qual se pretende avaliar e explicitando com clareza a tarefa a ser realizada (CAED, 2014).

As alternativas são as possibilidades de resposta apresentadas pelo item, em que apenas uma esteja correta, ou seja, o gabarito. A letra correspondente ao gabarito deve estar exposta no cabeçalho do item. Além disso, no caso do Ensino Fundamental, são construídas quatro alternativas com um único gabarito, e, no Ensino Médio, são cinco alternativas com um único gabarito. A habilidade, nesse caso, deve ser construída em respeito ao verbo presente na classe, assim como a temática trabalhada no item para que a construção seja mais próxima possível da classe, porém com grafia diferente e em contextualização com a temática abordada no item. De mais a mais, as justificativas devem explicitar/justificar os motivos de determinada alternativa estar correta ou não e, por isso, devem ser construídas de acordo com os conceitos abordados no item e em respeito aos diferentes argumentos teóricos empregados na sua resolução. Após

todo esse processo de construção e observância dos elementos constantes do item, ele seguirá para a etapa de revisão, para a conferência de suas características.

A partir do processo de revisão evidenciado e realizado pela equipe de colaboradores do CAEd/UFJF, pode-se inferir que há algumas inconsistências derivadas de aspectos técnicos e pedagógicos empreendidos pelos elaboradores dos itens. Esse cenário é comprovado por meio das evidências dessa pesquisa que apontam para duas questões centrais: o número consistente de itens que ficam pendentes após um primeiro processo de revisão e, ainda, um número consistente de itens que, após um primeiro processo de revisão continuam como pendentes, sendo esse fator visto como um “re”trabalho, já que alguns itens são revisados por mais de duas vezes, e, em alguns casos, continuam não atendendo às diretrizes técnicas e pedagógicas propostas pelo CAEd/UFJF.

Dentro do ponto de vista pedagógico, destaca-se um conjunto de itens que não atendem à habilidade e/ou à classe proposta. Além disso, são recorrentes os itens que possuem erros conceituais, isto é, que são inerentes da própria ciência geográfica⁴. Já em relação ao ponto de vista técnico, os erros comentados estão atrelados aos parâmetros estabelecidos pelo Guia de Elaboração do CAEd/UFJF, em especial, devido a razões como escolha do suporte, construção do comando e padronização das alternativas. Para mais, destacam-se ainda aspectos ligados à norma culta da Língua Portuguesa, assim como aspectos sintáticos e semânticos que deveriam ser respeitados no processo de construção. Portanto, o processo de elaboração e de revisão de itens é complexo.

Para fins de análise, à medida que os itens eram elaborados e enviados, realizava-se um levantamento. O conjunto de itens estruturou um total de 317, entre os dias 4 e 15 de setembro de 2017 e são apresentados na tabela 1, divididos pela etapa de ensino correspondente. Em seguida, há a elucidação do quantitativo de itens revisados que ficou pendente, ou seja, apresentou alguma inconsistência técnica e/ou pedagógica, acarretando no pedido para correção.

Tabela 1 Quantitativo de itens de Geografia revisados e pendentes por etapa de ensino

Ano	Itens revisados	Itens pendentes	Porcentagem
5º ano	3 itens revisados	1 item pendente	33,3%
6º ano	9 itens revisados	6 itens pendentes	66,6%
7º ano	26 itens revisados	7 itens pendentes	26,9%
8º ano	14 itens revisados	8 itens pendentes	57,1%
9º ano	10 itens revisados	8 itens pendentes	80%

⁴ Os erros mais comuns estão ligados a aplicação de conceitos estruturantes da ciência geográfica, como espaço, região e território. Além disso, percebe-se, ainda, o uso de termos que não remetem, diretamente, ao correto emprego do conceito.

Ano	Itens revisados	Itens pendentes	Porcentagem
1º ano	80 itens revisados	35 itens pendentes	43,7%
2º ano	90 itens revisados	66 itens pendentes	73,3%
3º ano	85 itens revisados	35 itens pendentes	41,1%
Total	317 itens revisados	166 itens pendentes	52,3%

Fonte: Pesquisa de campo documental.

A tabela 1 demonstra a recorrente necessidade de revisão dos itens produzidos após o primeiro contato dos revisores com eles. A partir desses valores, entende-se que o elevado número de itens pendentes demonstra a necessidade de se desenvolver reflexões acerca de quais são os elementos contribuintes para que os itens não alcancem um padrão adequado de formulação técnica e pedagógica e sejam considerados como itens pendentes. A superação desse problema torna-se fundamental para o desenvolvimento das atividades internas de elaboração do CAEd/UFJF, já que o elevado número de itens pendentes gera um “re”trabalho por parte de elaboradores e revisores, e, por consequência, um déficit de itens que chegam ao repositório para formar o banco de itens de Geografia.

Em um segundo momento, conforme a lógica de trabalho do processo de revisão, foi possível rastrear a quantidade de vezes que um item passou por revisões e se os problemas apontados nesse processo foram superados. Nesse momento, é importante ressaltar que um item pode ser revisado por inúmeras vezes, até que atenda de fato a todos os direcionamentos técnicos e pedagógicos estipulados pela instituição. No caso da Geografia, tradicionalmente, opta-se por evitar ao máximo a exclusão de determinado item, buscando valorizar o trabalho realizado. A tabela 2 apresenta um total de 33 itens revisados. Além disso, há um total de 16 itens em que não foi possível determinar a quantas revisões foram submetidos.

Tabela 2 Quantitativo de itens revisados e pendentes por número de revisões

Etapa de revisão	Itens revisados	Itens pendentes	Porcentagem
2ª revisão	8 itens revisados	8 itens pendentes	100%
3ª revisão	5 itens revisados	5 itens pendentes	100%
4ª revisão	3 itens revisados	2 itens pendentes	33,3%
5ª revisão	1 item revisado	1 item pendente	100%
Sem distinção	16 itens revisados	7 itens pendentes	43,7%
Total	33 itens revisados	23 itens pendentes	69,6%

Fonte: Pesquisa de campo documental.

Fica visível que há no processo de revisão uma lógica de “re”trabalho, uma vez que muitos apontamentos realizados na primeira revisão dos colaboradores não são resolvidos. Assim, há um atraso no processo de produção de itens e uma dificuldade em

sua consolidação enquanto instrumentos avaliativos. O quadro evidencia que, apesar de um item estar em sua segunda, terceira, quarta ou até mesmo quinta revisão, ele continua apresentando inconsistências.

Esse cenário resulta na construção de itens que não atendem às diretrizes expostas pelo CAEd/UFJF, ou seja, provavelmente a dificuldade de aplicação da técnica exposta pelos colaboradores vai resultar em um item fora dos padrões tecnicamente e pedagogicamente aceitáveis. Logo, esse item vai ser retido no processo de revisão e vai voltar para o elaborador com as ponderações necessárias.

Diante do exposto, é possível afirmar que a formulação de itens torna-se elemento central na construção das avaliações externas. Para isso, é necessário clareza dos elementos que o compõem, pedagógica e tecnicamente, para aferir os dados das diferentes redes de ensino e, assim, compreender como os profissionais responsáveis pela constante reflexão e construção desses elementos colocam em cena os pontos necessários da instituição a consolidar para seu corpo de funcionários. Pelos dados e levantamento do quantitativo de itens revisados, percebe-se a existência de um “re”trabalho gerada pela dificuldade em aprovar um item avaliativo mediante aos problemas encontrados no processo de revisão, que pode tornar o processo de trabalho mais moroso. Sendo assim, questões como quais descritores apresentam maiores dificuldades, por parte dos profissionais; como outras áreas e disciplinas constroem seus processos de revisão como desdobramentos da matriz de referência, dentro do CAEd/UFJF e em outras instituições formuladoras de avaliações externas torna-se ponto fulcral para a compreensão dos processos avaliativos em larga escala e dos dados por elas gerados.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; BRAVO, M. H. Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr., 2013.

BARBOSA, B. T.; MICARELLO, H. A. L.da S.; FERREIRA, R.V. J. **Relatório semestral da pesquisa CAEd: 2016-2019** (Língua Portuguesa 5º ao 12º ano 1º semestre de 2017). S/D.

CARRÊ, G. M. **A presença das Ciências Humanas nas avaliações externas estaduais: o caso do Sistema Baiano da Educação - SABE.** 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DA AVALIAÇÃO. **Guia de elaboração de itens.** Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2014.

_____. **Planejamento, Execução e Monitoramento da Pesquisa de Avaliação:** 2016-2019. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, S/D (documento de circulação interna).

MORAES, T. G. **Sistema de avaliação do estado de Goiás (SAEGO):** interpretação estatística e pedagógica dos itens de Matemática. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

PORTELA, M. M. **Alfabetização Matemática: um paralelo entre a avaliação nacional e cenários estaduais.** 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

RODRIGUES, M. M. M. **Avaliação Educacional Sistêmica na Perspectiva dos Testes de Desempenho e seus Resultados:** Estudos do SAEB. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação, Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SALES, F. R. de O; HORTA, P. M. do V; MACHADO, M.C.S. Política de formação de gestores escolares: as oficinas de apropriação de resultados SIMAVE/PROEB. In: MELO, M. F. P. da C. A. et al. **Casos de Gestão:** políticas e situações do cotidiano educacional brasileiro. Juiz de Fora: FADEPE, 2013.

A ELABORAÇÃO DE ITENS NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: PROPOSTA DE ANÁLISE PSICOMÉTRICA E PEDAGÓGICA DOS ITENS DE BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

*Patrícia de Lima Paula**

*Daniel Pereira Alves***

*Tufi Machado Soares****

O caso apresentado neste artigo discute o processo de elaboração dos itens que compõem os testes de proficiência de programas de avaliação em larga escala. O artigo foi desenvolvido com base na dissertação de Patrícia de Lima Paula, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com Daniel Pereira Alves, mestre em Linguística, agente de suporte acadêmico do PPGP/CAEd/UFJF, e Tufi Machado Soares, doutor em Engenharia Elétrica e orientador da pesquisa.

A pesquisa se propõe a identificar e compreender as falhas presentes nos itens do conteúdo de Biologia das avaliações do Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE), do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) e do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), tendo como base os baixos percentuais de acerto e o número elevado de itens eliminados observados nos relatórios estatísticos gerados pela instituição responsável pelas avaliações, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Com a identificação e compreensão dos fatores responsáveis por essas falhas, é possível pensar em formas de se aprimorar o processo de elaboração dos itens e, conseqüentemente, de se aumentar a sua consistência e eficácia.

As avaliações em larga escala, por permitirem um diagnóstico detalhado da qualidade do sistema educacional, vêm sendo adotadas como um recurso fundamental para o acompanhamento da educação no Brasil em seus diferentes níveis de ensino (FERNANDES et al., 2010). As informações trazidas por essas avaliações são essenciais para a promoção do debate público sobre a realidade educacional do país e para o

* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF. Professora da rede estadual de Minas Gerais.

** Mestre em Linguística (UFJF). Agente de Suporte Acadêmico do PPGP/CAEd/UFJF.

*** Doutor em Engenharia Elétrica (PUC-Rio). Orientador do PPGP/CAEd/UFJF;

fomento de ações voltadas para a democratização e melhoria do ensino (CAED, 2012). Trata-se de um importante instrumento que, quando aliado à gestão educacional, pode fortalecer a qualidade do ensino e o protagonismo dos atores comprometidos com o processo educacional (WERLE, 2011; CÁRIA & OLIVEIRA, 2015).

Nesse contexto, o CAEd atua no desenvolvimento de avaliações em larga escala em parceria com diversas redes de ensino no país, com o intuito de mensurar o desempenho dos estudantes e analisar os fatores intra e extraescolares a ele relacionados, por meio de testes de proficiência e questionários socioeconômicos, oferecendo, com isso, informações que possam fundamentar as ações de melhoria da educação (UFJF, 2017). Com objetivos e procedimentos diferentes das avaliações internas, a avaliação em larga escala busca mensurar as habilidades cognitivas dos estudantes de forma padronizada, considerando os diversos atores envolvidos no processo educacional – alunos, professores, diretores e coordenadores – e avaliando os fatores de dentro e fora do meio escolar (UFJF, 2017).

O setor responsável pela construção do banco de itens no CAEd é a Coordenação de Instrumentos de Avaliação (CIA), constituída por laboratórios especializados em diferentes áreas de conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática, Língua Portuguesa e Alfabetização. A equipe dos laboratórios é responsável pela elaboração dos itens, montagem e análise dos testes que integram as avaliações. O foco deste estudo é o laboratório de Ciências da Natureza, que fica a cargo da produção dos itens dos testes das áreas de Química, Física e Biologia.

A construção dessas avaliações é feita a partir de **Matrizes de Referência**, que definem o objeto da avaliação, sendo constituídas por um conjunto de **descritores** que estabelecem as habilidades esperadas dos estudantes em cada disciplina e em cada etapa de escolarização e o nível de operação mental considerado necessário para se atingir cada habilidade (CAED, 2008). Os descritores são organizados em domínios, de acordo com o conteúdo, competências e habilidades representativos dos eixos temáticos das áreas de conhecimento.

Os itens elaborados com base nesses descritores são submetidos a uma pré-testagem de caráter amostral, com a finalidade de calibrá-los em consonância com a TRI, de modo a corroborar a efetividade da avaliação. Os itens são organizados em um esquema otimizado, denominado **Bloco Incompleto Balanceado (BIB)**, que permite a distribuição dos itens de maneira uniforme no caderno de teste e, assim, que o estudante seja exposto a um número significativo de itens dentro de um valor aceitável de tempo de prova (BEKMAN, 2001). De acordo com o boletim pedagógico do SADEAM, de 2015,

A definição sobre o número de itens é crucial para a composição dos cadernos de teste. Por um lado, o teste deve conter muitos itens, pois um dos objetivos da avaliação em larga escala é medir de forma abrangente as habilidades essenciais à etapa de escolaridade que será avaliada, de forma a garantir a cobertura de toda a Matriz de Referência adotada. Por outro lado, o teste não pode ser longo, pois isso inviabiliza sua resolução pelo aluno. Para solucionar essa dificuldade, é utilizado um tipo de planejamento de testes denominado Blocos Incompletos Balanceados – BIB (AMAZONAS, 2015. p.18).

O BIB é um importante recurso para a montagem dos cadernos de teste, por permitir que um maior número de itens seja disponibilizado nos testes e mais habilidades sejam avaliadas, uma vez que diferentes cadernos podem ser aplicados a estudantes de uma dada série. Além disso, ele garante o equilíbrio do nível de dificuldade dos cadernos, visto que, ao se inserir os blocos em posições distintas nos cadernos, evita-se que um seja mais difícil em comparação com outro (AMAZONAS, 2015).

A Figura 1 apresenta um recorte da Matriz de Referência de Ciências da Natureza do 3º ano do Ensino Médio no projeto PAEBES, em que se pode observar um dos domínios da área, “vida e ambiente”, constituído pelo conjunto das habilidades propostas nos descritores de D48 a D60, habilidades essas, avaliadas pelos itens dos testes de proficiência. Como a matriz de Ciências da Natureza abrange os conteúdos de Física (F), Química (Q) e Biologia (B), a letra B da segunda coluna identifica os conteúdos dessa última área.

Figura 1 Recorte da Matriz de Referência de Ciências da Natureza do 3º ano do Ensino Médio do PAEBES

MATRIZ DE REFERÊNCIA CIÊNCIAS DA NATUREZA 3ª SÉRIE EM		
III. VIDA E AMBIENTE		
D48	B	Identificar a importância e o significado da nomenclatura e das classificações biológicas.
D49	B	Identificar os grupos de seres vivos dos reinos Monera, Protista, Fungi, Animalia e Plantae, quanto às características morfofisiológicas e evolutivas.
D50	B	Reconhecer a importância econômica e ecológica dos seres vivos dos reinos Monera, Protista, Fungi, Animalia e Plantae.
D51	B	Caracterizar a estrutura morfofisiológica dos vírus.
D52	B	Reconhecer a importância da reprodução sexuada e assexuada nos seres vivos.
D53	B	Reconhecer os processos de formação dos gametas.
D54	B	Identificar os componentes bioquímicos da célula e suas principais funções.
D55	B	Identificar a importância das organelas e do núcleo para o metabolismo celular.
D56	B	Associar características adaptativas dos animais vertebrados a diferentes ambientes.
D57	B	Reconhecer os processos de divisão celular.
D58	B	Compreender processo de síntese proteica.
D59	B	Identificar as relações ecológicas entre os seres vivos.
D60	B	Reconhecer causas de desastres ecológicos, relacionadas à ação antrópica.

Fonte: Espírito Santo, 2015.

No CAEd, os itens são construídos de acordo com o Guia de Elaboração de Itens (CAED, 2014), que descreve os critérios técnicos e pedagógicos a serem adotados. Os itens apresentam os seguintes elementos: o **enunciado**, que é o elemento responsável por estimular o estudante a mobilizar os recursos cognitivos necessários para a solução do problema proposto. Esse estímulo pode tanto apresentar apenas uma situação-problema, questionamento ou questão contextualizada, bem como pode contar com recursos denominados **suporte**, que consistem em textos e/ou imagens apresentados no enunciado. O enunciado deve conter, ainda, o **comando para resposta**, apresentado sob forma de complementação ou de interrogação. Além desses elementos, os itens devem incluir as **alternativas de resposta**, das quais uma delas é a única opção correta, denominada **gabarito**, e as demais são denominadas **distratores**, que também devem corresponder a raciocínios plausíveis. O número de alternativas pode ser quatro para itens do Ensino Fundamental ou cinco para itens de Ensino Médio. Na Figura 2, tem-se um exemplo de um item de Biologia elaborado para o Ensino Médio:

Figura 2 Estrutura de um item

(B120025G5) Observe as imagens abaixo. → Enunciado

Golfinho

Ictiossauro

Tubarão

→ Suporte

Disponível em: <<http://www.colegioweb.com.br/wp-content/uploads/8793.jpg>>. Acesso em: 8 nov 2014.* Adaptado para fins didáticos.

Que tipo de processo de evolução pode ser identificado nesses seres vivos? → Comando

A) Analogia.
B) Convergência adaptativa.
C) Homologia.
D) Irradiação adaptativa.
E) Seleção artificial.

→ Alternativas

Fonte: Espírito Santo, 2015.

As medidas obtidas com as aplicações dos testes de proficiência são traduzidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar, por meio de outro instrumento relevante das avaliações de larga escala, as **escalas de proficiência**, que, de acordo com Klein (2003), consistem em um conjunto de números ordenados, obtidos pela Teoria de Resposta ao Item, e que mensuram a habilidade do estudante em uma área

de conhecimento, ao modelar a probabilidade de resposta a um item em função de sua proficiência, de modo que, quanto maior for a proficiência do estudante, maior será a sua probabilidade de acerto do item.

As escalas de proficiência permitem visualizar os domínios de conhecimentos da Matriz de Referência, os conhecimentos constitutivos de cada domínio, os descritores e o grau de complexidade no desenvolvimento de cada competência. Os padrões de desempenho permitem situar os estudantes em diferentes níveis de desempenho e analisar os aspectos cognitivos referentes a cada um desses níveis e a diferença de aprendizagem entre os estudantes. A construção das escalas de proficiência é orientada por dois procedimentos básicos: a identificação dos itens âncora e a interpretação pedagógica de tais itens. Sobre o primeiro procedimento,

Para um item caracterizar um determinado nível âncora da escala, precisa ser respondido corretamente por pelo menos 65% dos indivíduos do nível de habilidade e por no máximo 50% dos indivíduos do nível de habilidade imediatamente anterior. Além disso, a diferença entre a proporção de indivíduos com esses níveis de habilidade que acertam o item deve ser de pelo menos 30%. Assim, **para um item ser âncora ele deve ser um item “típico” daquele nível, ou seja, bastante acertado por indivíduos com aquele nível de habilidade e pouco acertado por indivíduos com um nível de habilidade imediatamente inferior** (BRASIL, 2012, grifo nosso).

São os itens âncoras que direcionam as atividades de produção das escalas. A interpretação pedagógica dos resultados relacionados a esses itens, que constitui o segundo procedimento, permite o desenvolvimento de um diagnóstico do desempenho escolar fundamental para o debate sobre os problemas de aprendizagem e, conseqüentemente, para a melhoria da educação e potencial redução do fracasso escolar.

A efetividade dos itens depende da adoção de critérios que assegurem a qualidade de seu processo de elaboração, tais como a sua adequação à Teoria de Resposta ao Item (TRI), a plausibilidade dos distratores e a utilização de suportes adequados. Itens que não observam esses critérios, sobretudo os parâmetros da TRI, podem interferir na eficácia dos testes por não apresentarem o nível de precisão necessário para avaliar as habilidades dos estudantes e, por esse motivo, sua manutenção no banco de itens deve ser revista.

A Teoria de Resposta ao Item (TRI) considera que os resultados dos estudantes nas avaliações devem ser analisados segundo parâmetros que levam em conta as

habilidades demonstradas e os graus de dificuldade dos itens, de modo a se garantir a comparabilidade de resultados entre diferentes aplicações dos testes em uma série histórica e, conseqüentemente, oferecer um panorama da evolução do sistema educacional avaliado ao longo dos anos.

Os itens, na TRI, são considerados individualmente, levando-se em conta os fatores que podem intervir na probabilidade de serem respondidos corretamente. O modelo da TRI adotado pelo CAEd (2014) é o de três parâmetros, que correspondem a: (i) poder de discriminação do item, representando por a , que indica a capacidade do item de discriminar os estudantes quanto às habilidades desenvolvidas e não desenvolvidas; (ii) grau de dificuldade do item, representado por b , que corresponde ao percentual de estudantes com resposta correta ao item, de modo que quanto maior o valor desse parâmetro, maior é a dificuldade e o nível de proficiência requerido para responder ao item corretamente; e (iii) acerto casual, representado por c , que se refere à probabilidade de acerto ao acaso (ANDRADE, TAVARES & VALLE, 2000; OLIVEIRA, 2008).

O controle de qualidade dos itens é, portanto, um ponto essencial no processo de construção do banco de itens. Por esse motivo, a equipe do laboratório de Ciências da Natureza conduziu, em 2017, o projeto de pesquisa intitulado “Avaliação do Ensino de Ciências na segunda etapa do ensino fundamental no Avalia BH”, cujo objetivo era fazer uma análise dos itens utilizados nos testes aplicados no programa de avaliação do município de Belo Horizonte. Esse estudo permitiu perceber que alguns itens não se adequavam aos critérios da TRI.

Em relação ao objeto de estudo da presente pesquisa, a análise dos relatórios gerados para os testes de Ciências da Natureza demonstrou um baixo índice de acerto dos itens referentes aos conteúdos de Biologia nas avaliações do SADEAM, SABE e PAEBES, o que pode ser observado nos resultados apresentados na Tabela 1, que permitem levantar a hipótese de existirem falhas na elaboração desses itens. Para a análise dos dados, os itens foram classificados em relação ao seu percentual de acerto, seguindo a metodologia citada por Rabelo (2013).

Tabela 1 Percentual de acerto

	Total válidos	Total efetivo	Até 20%	20 a 50%	50 a 70%	70 a 100%
SADEAM	496	393	101 (26,1%)	241 (61,2%)	41 (10,4%)	9 (2,3%)
PAEBES	279	260	45 (17,3%)	162 (62,3%)	45 (17,3%)	8 (3,1%)
SABE	316	264	36 (13,7%)	191 (72,3%)	32 (12,1%)	5 (1,9%)

Fonte: CAEd.

Os dados demonstram que a maior parte dos itens teve um percentual de acerto de até 50%, sendo que, desses itens, 182 tiveram índice de acerto de até 20%. De tal constatação, originou-se a pergunta que norteia os objetivos deste estudo: **Por que vários itens dos conteúdos de Biologia apresentam baixos percentuais de acerto além de um quantitativo de itens eliminados?**

Com base nessa pergunta, o objetivo geral concebido para esta pesquisa é o de buscar a identificação e compreensão das falhas apresentadas pelos itens de Biologia constantes das avaliações do Ensino Médio dos programas SADEAM, SABE e PAEBES, durante o período de 2010 a 2015. A escolha por esses programas específicos se justifica pela correspondência entre suas matrizes de referência, entre as etapas do Ensino Médio avaliadas e entre os períodos considerados para análise.

O SADEAM, concebido pela Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM), é aplicado anualmente e tem como objetivo coletar informações detalhadas dos estudantes da rede pública de ensino de seu estado (VIEIRA, 2015). Foi criado em 2008 e estabeleceu parceria com CAEd em 2011, que assumiu a sua realização, avaliando estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (CAED, 2017).

O PAEBES, por sua vez, é um programa criado em 2009 pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU) do Espírito Santo em cooperação com o CAEd, para avaliar o desempenho dos estudantes da educação básica, nos níveis Fundamental e Médio, da rede estadual, das redes municipais associadas e de escolas particulares participantes. A avaliação da área de Ciências da Natureza ocorre em anos alternados com a de Ciências Humanas (CAED, 2017).

Por último, o SABE foi implantado pelo Governo do Estado da Bahia em 2007 como uma política pública de avaliação da qualidade da educação em seu estado (BAHIA, 2013). Em 2010, firmou-se a parceria com o CAEd para a elaboração e aplicação das avaliações conjuntamente com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Suas primeiras edições foram produzidas com base na Matriz do ENEM, sendo que as matrizes específicas para o programa foram desenvolvidas somente após a parceria com o CAEd, estabelecida em 2010.

Do objetivo geral da pesquisa, desdobram-se os objetivos específicos a seguir: 1) Descrição das análises estatísticas dos relatórios gerados pelo CAEd; 2) Realização de análise psicométrica dos itens com baixos índices de acertos referentes ao conteúdo

de Biologia das avaliações do Ensino Médio dos programas selecionados para estudo; 3) Realização de análises pedagógicas com base na análise psicométrica previamente conduzida; 4) Proposição de medidas para a melhoria do processo de elaboração dos itens e aumento da efetividade nos testes.

A metodologia empregada baseia-se em uma abordagem de pesquisa qualitativa, com foco em análise documental baseada na proposta de Yin (2005), segundo a qual a coleta e análise de materiais respaldam o processo de investigação ao permitir a ampliação de informações e a validação das evidências de outras fontes. O material sobre o qual se fundamentam as análises da pesquisa são os itens de Biologia elaborados pelo CAEd e aplicados nos testes de proficiência dos programas de avaliação escolhidos para estudo (SAEB, SADEAM, PAEBES) e seus respectivos parâmetros estatísticos, disponíveis nos relatórios gerados pela mesma instituição.

Os dados que constituem as evidências do problema de pesquisa foram obtidos junto ao CAEd, por meio do levantamento da documentação pela Coordenação de Instrumentos de Avaliação (CIA), com o apoio da equipe de estatística. Dado o seu caráter sigiloso, a liberação do acesso ao material coletado foi obtida mediante solicitação ao Departamento Jurídico e assinatura de termos de confidencialidade. Por não poderem ser publicizados, os itens passaram por um processo de adequação, em que itens análogos foram criados, com base nos mesmos procedimentos de elaboração dos originais. Uma vez que os itens adaptados mantenham os mesmos descritores, temas, tipos de suportes, comandos e tipos de alternativa, esse recurso permite que os elementos constituidores dos itens que são relevantes para análise possam ser apresentados pela pesquisa ao mesmo tempo em que a imagem dos itens originais aplicados é preservada.

A análise inicial dos dados terá como foco a correlação bisserial, que é uma medida estatística que correlaciona o desempenho de um estudante em um item com seu desempenho no teste de proficiência. Será analisada a correlação bisserial entre o resultado de um item específico sob estudo e o resultado do teste, a fim de se verificar se os estudantes proficientes na habilidade avaliada pelo item realmente acertaram o item ou foram atraídos para outra alternativa. Um item é considerado de boa qualidade quando se observam valores positivos da bisserial apenas para o gabarito, visto que valores positivos para as demais alternativas indicam que alunos com escores elevados estão sendo atraídos para os distratores, sinalizando um possível problema na elaboração do item. Em outro momento, serão considerados para análise os parâmetros

de discriminação do item, de grau de dificuldade e de acerto casual, a fim de se constatar possíveis falhas de elaboração que estejam influenciando os dados produzidos. Caso não sejam constatadas falhas, os fatores externos e internos que podem intervir no desempenho escolar serão levantados para discussão.

Os objetivos propostos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), em ciências da Natureza, demonstram uma preocupação com o letramento científico dos jovens, o que requer a concentração de esforços para o aperfeiçoamento da educação em Ciências da Natureza no Brasil. As avaliações em larga escala, como visto, têm papel fundamental na promoção de melhorias educacionais, e, para que seus resultados sejam mais precisos, é necessário minimizar as possíveis falhas em seu processo de construção. Nesse sentido, ao investigar as falhas presentes nos itens de Biologia dos programas analisados, o presente estudo procura contribuir para a construção de testes de proficiência confiáveis desse conteúdo e garantir a eficiência dos programas de avaliação.

Como foi discutido até o momento, um número baixo de itens confiáveis para a avaliação das habilidades desenvolvidas pelos estudantes é um dificultador para a construção e manutenção de um banco de itens, interferindo na eficiência dos testes de proficiência elaborados. Diante desse quadro, medidas que tenham como objetivo aumentar a eficácia na produção de itens que atendam aos critérios da TRI podem contribuir para a melhoria dos processos de produção dos laboratórios de elaboração de itens em Ciências da Natureza da Coordenação de Instrumentos de Avaliação. A partir do cenário aqui descrito, emergem questões fundamentais para a condução da presente pesquisa: (i) "Por que vários itens dos conteúdos de biologia apresentam baixos percentuais de acerto além de um quantitativo de itens eliminados?"; (ii) Quais falhas podem estar ocorrendo no processo de elaboração desses itens?; (iii) Quais outros fatores internos e/ou externos ao desempenho escolar podem estar influenciando os resultados produzidos?; (iv) Como aperfeiçoar os procedimentos técnicos e pedagógicos envolvidos na construção dos itens para assegurar a sua confiabilidade, seu poder avaliativo e, como consequência, a eficiência dos testes de proficiência de Biologia e dos programas de avaliação?

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC. SADEAM.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2015.

_____. SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Revista Pedagógica. Ciências da Natureza – Ensino Médio e EJA Ensino Médio.** SADEAM – 2015, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2015.

_____. SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Revista do Sistema de Avaliação.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2015.

_____. Secretaria de Educação do Estado. **SADEAM** - Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas, S/D. Disponível em: <<http://www.sadeam.caeduff.net/>>. Acesso em: 18 set 2017.

ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. **Teoria da Resposta ao Item:** Conceitos e Aplicações. Projeto Temático da FAPESP no. 96/01741-7 e PRONEX no. 76.97.1081.00. 2000.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. **SABE** - Sistema de Avaliação Baiano de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2013.

_____. Secretaria da Educação. **Revista Pedagógica:** Ciências da Natureza e suas tecnologias Ensino Médio. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2013.

_____. Secretaria da Educação. **Revista do Sistema de Avaliação.** Avalie Ensino Médio – 2013, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2013.

BRASIL. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC, 2018.

_____. **SAEP** - Avaliação de desempenho de estudantes, 2012. Disponível em: <<http://www.avaliacaosenai.caeduff.net/wp-content/uploads/2013/10/MG-CENTRO-INTEGRADO-SESI-SENAI-DONA-NENEM-SCARIOLLI.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

BEKMAN, R. M. Aplicação dos blocos incompletos balanceados na teoria de resposta ao item. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 24, jul./dez, 2001.

CAED/ UFJF. **Guia de Elaboração de Itens**. Juiz de Fora, 2008.

_____. **Guia de Elaboração de Itens**. Juiz de Fora, 2014.

_____. **Guia de Estudos elaborado para Curso para Professores do Estado do Amazonas**. S/L, 2012..

CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA, S. M. S. S. Avaliação Em Larga Escala e a Gestão da Qualidade Da Educação. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 16, n. 26, p. 22- 40, 2015.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Educação. **PAEBES – 2015/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Revista Pedagógica**. Ciências da Natureza – 3º ano do Ensino Médio. PAEBES – 2015/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Revista do Sistema de Avaliação 2015**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2015.

FERNANDES, N. S.; SOARES, T. M.; PENA, A. C.; CUNHA, I. C. O conhecimento do professor em avaliação educacional e a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 569-590, set./dez. 2010.

KLEIN, R. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 125-140, mai./ago. 2003.

OLIVEIRA, L. K. M. **Três Investigações sobre escalas de proficiência e suas interpretações**. 2008. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RABELO, M. L. **Avaliação Educacional: fundamentos, metodologia e aplicações no contexto brasileiro**. Coleção PROFMAT. Sociedade Brasileira de Matemática, Rio de Janeiro, 2013.

UFJF. Carta de Serviço ao Cidadão. **Centro de Políticas Públicas da Educação (CAEd)**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/servicos/2014/01/24/centro-de-politicas-publicas-e-avaliacao-da-educacao-caed/>>. Acesso em: 19 maio 2017.

VIEIRA, M. **Escola Estadual André Vidal de Araújo**: desequilíbrio entre rendimento escolar interno e desempenho nas avaliações do SADEAM. 2015. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 769-792, 2011.

YIN, R. K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookmann, 2010. **Wsis - the world summit on the information society**. Geneva 2003 / Tunis 2005. Disponível em: <<http://www.itu.int/wsis/index.html>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

DESAFIOS PARA O PROGRESSO DO DESEMPENHO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS NO SIMAVE/PROEB: UM CASO DE GESTÃO

*Carmélia Aparecida de Souza Martins**

*Vítor Fonseca Figueiredo ***

*Alessandra Maia Lima Alves ****

O caso apresentado neste artigo aborda as dificuldades encontradas para obter a melhoria no desempenho dos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual José Sabino da Paixão no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica (Simave). O artigo foi elaborado a partir da dissertação de Carmélia Aparecida de Souza Martins, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com Vítor Fonseca Figueiredo, assistente de orientação do PPGP, e Alessandra Maria Lima Alves, orientadora do estudo.

No cenário educacional contemporâneo, os fatores que dificultam o avanço no desempenho dos alunos nas avaliações externas têm sido objeto de investigação de vários pesquisadores. A intenção dos estudiosos é encontrar formas para superar os desafios para a melhora dos indicadores educacionais, o que pode contribuir para a promoção de uma educação com qualidade e equidade. Neste sentido, o presente estudo analisa as dificuldades da Escola Estadual José Sabino da Paixão na melhoria dos resultados do Ensino Médio no Sistema de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica de Minas Gerais/Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Simave/Proeb). Ao analisar os resultados obtidos pelos alunos desta escola, nas avaliações do período de 2010 a 2016, fica evidente que o avanço registrado nos resultados desta avaliação não é satisfatório.

* Mestranda no PPGP/CAEd/UFJF. Gestora escolar da rede estadual de Minas Gerais.

** Doutor em História (UFJF). Membro do Núcleo de Dissertações do PPGP/CAEd/UFJF.

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

O Simave/Proeb foi implementado no início da década de 1990 e, gradualmente, ampliado a toda rede pública educacional mineira. Atualmente, as avaliações deste sistema são aplicadas a todos os alunos das redes públicas estadual e municipais das cidades conveniadas que cursam o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio. Esta avaliação educacional utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI) como metodologia para elaborar, interpretar e compreender as informações fornecidas pelos testes. Estes, por sua vez, são compostos por itens que, após serem testados em uma população com características semelhantes, irão fazer parte da avaliação. O principal objetivo do Simave/Proeb é fornecer subsídios ao governo estadual e às prefeituras para a tomada de decisões relativas às políticas públicas educacionais e às escolas, para a reflexão quanto ao direcionamento de suas práticas pedagógicas. Para tanto, o sistema avalia os alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Entretanto, utilizar os dados do Simave/Proeb para a melhoria das práticas pedagógicas tem sido o desafio de várias instituições de ensino, inclusive do colégio analisado, a Escola Estadual José Sabino da Paixão. Esta instituição está situada no município de Medeiros, na região Oeste de Minas Gerais, a 322 km da capital mineira, Belo Horizonte, e a 209 km de Divinópolis, onde está sediada a Superintendência Regional de Ensino da qual faz parte, a SRE/Divinópolis. Em termos econômicos, a região na qual está sediada a escola possui como principal atividade a produção de Queijo Minas Artesanal e o plantio de café. Esta base econômica regional impacta na frequência escolar, pois vários alunos deixam de frequentar escola para trabalhar no período de plantio e de colheita da rubiácea.

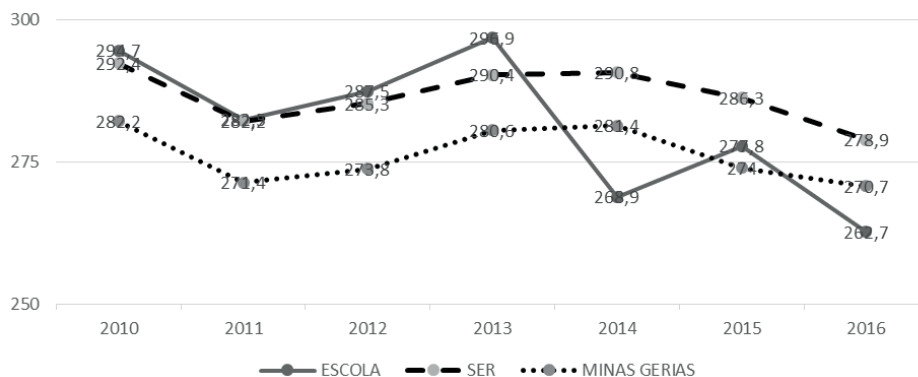
Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017, o município conta com um total de 3.765 habitantes (IBGE, 2017). A referida instituição de ensino oferece ao público o Ensino Médio na modalidade regular nos turnos matutino e noturno. Esta é a única escola da rede estadual em Medeiros e a única a ofertar o Ensino Médio no município. Por este motivo, a escola recebe alunos egressos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Sebastião Lemos Torres, pertencente à zona urbana do município, e da Escola Municipal Capitão Carlos Rodrigues da Cunha Oliveira, localizada na zona rural. Ainda há casos de matrículas no decorrer do ano letivo, principalmente na época de colheita do café (maio a agosto), quando são matriculados adolescentes de diversos lugares, principalmente do estado de Alagoas da região Norte do Estado de Minas.

Conforme dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade), houve um total de 118 alunos matriculados nesta instituição no ano de 2017. Esses alunos estão agrupados em turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio dos turnos matutino e noturno (SIMADE, 2017). A enturmação dos discentes realizada pela escola leva em conta as necessidades individuais de cada aluno, tais como: transporte escolar para os residentes na zona rural, bem como o horário de trabalho no caso do aluno trabalhador.

Um dos problemas que tem acometido a equipe gestora e pedagógica desta instituição são os resultados do 3º ano do Ensino Médio, marcados nos últimos anos por uma situação de baixo desempenho. Os dados do Simave/Proeb, do período de 2010 a 2016, indicam que a Escola Estadual José Sabino da Paixão não tem apresentado resultados satisfatórios nas avaliações externas. Ao observar a proficiência da escola nessa avaliação, mais especificamente dos alunos do 3º ano, a série avaliada na escola por este sistema, constata-se que a situação tem se agravado ao longo dos anos. Em Língua Portuguesa e em Matemática, os alunos apresentam um baixo desempenho. Frente a esse cenário, infere-se que o “efeito escola” desta instituição não tem sido o desejável, pois os alunos chegam a ela com defasagens no aprendizado e não se recuperam no Ensino Médio.

Uma análise importante a fazer para se ter um parâmetro sobre a situação do desempenho da Escola José Sabino da Paixão é a comparação de sua proficiência nas disciplinas avaliadas no Simave/Proeb, Língua Portuguesa e Matemática, com as proficiências médias da SRE/Divinópolis, à quais a referida escola pertence, e também com a do Estado de Minas Gerais. Para tanto, no Gráfico 1, são apresentados dados de Proficiência média em Língua Portuguesa da escola analisada, da SRE e do Estado de Minas Gerais no 3º ano do Ensino Médio nas avaliações aplicadas entre 2010 e 2016.

Gráfico 1 Proficiência em Língua Portuguesa no Simave/Proeb (2010-2016)

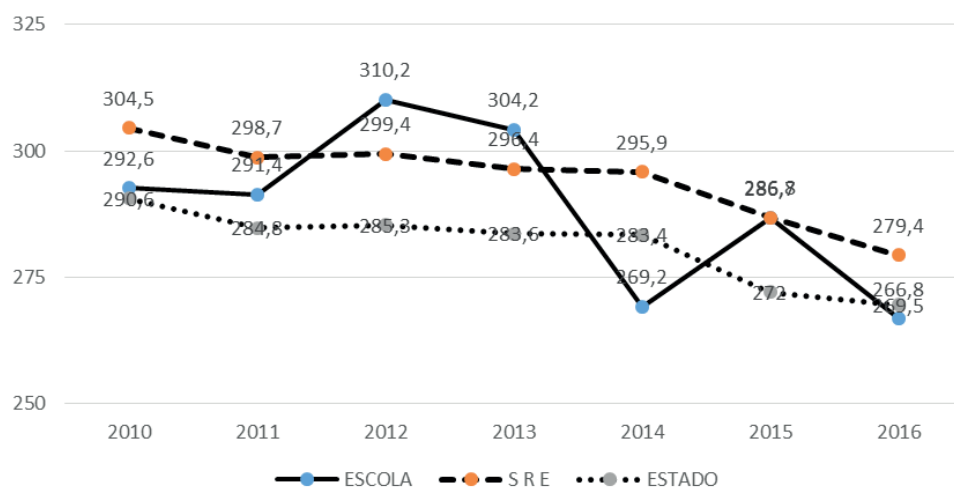


Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Simave (CAED, 2016).

De acordo com os dados do Gráfico 1, percebe-se que a proficiência da escola apresenta uma oscilação no período de 2010 a 2015 e uma queda acentuada em 2016. Vale ressaltar que, com base nos dados, fica evidente que a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa nas avaliações do Simave/Proeb apresentou uma redução significativa no ano de 2014, quando ficou abaixo das médias obtidas pela SRE e pelo Estado de Minas. Ainda com base nos dados do gráfico, para o ano de 2016 a proficiência da escola ficou novamente abaixo da média do estadual e da SRE/Divinópolis; um decréscimo ainda maior foi registrado em comparação com os resultados de 2014. Tais informações evidenciam a dificuldade da escola em avançar nos resultados do seu desempenho nas avaliações do Simave/Proeb, principalmente a partir do ano de 2014. Pelas informações gráfico, podemos perceber que a SRE/Divinópolis apresenta uma maior estabilidade em seus resultados em Língua Portuguesa nas edições da avaliação analisada. Enquanto isso, os dados do estado de Minas Gerais e da Escola Estadual José Sabino da Paixão são mais voláteis, mas se mantém nos mesmos padrões de desempenho.

A dificuldade da escola analisada com relação ao desempenho nas avaliações do Simave/Proeb não se limita à Língua Portuguesa; também é verificada no outro componente avaliado, a Matemática. A fim de analisarmos e compararmos a proficiência dos alunos nesta disciplina no período de 2010 a 2016, tal como feito para verificar os dados obtidos nos testes de Português, no Gráfico 2, comparamos a média de proficiência da escola, da SRE/Divinópolis e de Minas Gerais.

Gráfico 2 Proficiência em Matemática no Simave/Proeb (2010-2016)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Simave (CAED, 2016).

Com base nos dados apresentados no Gráfico 2, é possível identificar que, para os anos de 2012 e 2013, houve avanço na média proficiência obtida pela escola em Matemática, inclusive ficou acima do resultado da SRE e do Estado. Já em 2014, houve uma diminuição significativa: a escola ficou abaixo dos resultados médios das outras duas instâncias, situação que se repetiu em 2015. Em 2016, houve uma nova redução na proficiência em Matemática da escola, o que colocou a instituição em posição inferior à média da SRE e do Estado. O conjunto do desempenho médio obtido pela escola na série analisada apresenta considerável oscilação, inclusive superior ao verificado na análise das informações sobre os resultados obtidos em Língua Portuguesa. Todas as informações indicam que a Escola José Sabino da Paixão enfrenta problemas que têm impactado nos resultados da avaliação externa então analisada. Por este motivo, é importante investigar os fatores que estão impedindo o avanço dos resultados desta escola e que acometem o trabalho desenvolvido por todos os atores escolares envolvidos com este caso de gestão, ou seja, a gestora da escola, a coordenadora pedagógica e o corpo docente, especialmente os professores cujas disciplinas são avaliadas pelo Simave/Proeb.

O conjunto de dados anteriormente apresentado evidencia que os resultados de proficiência da Escola José Sabino no Simave/Proeb têm oscilado nos últimos anos, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, e, em várias edições do teste, os resultados ficaram abaixo das médias obtidas nas escolas da região e do estado. Para efetuar uma análise mais apurada do problema apresentado, é importante também consultar como o desempenho dos alunos da escola nesta avaliação foi distribuído ao longo dos anos em cada padrão de desempenho. Deste modo, é possível verificar melhor a situação da escola, mais especificamente se os seu corpo docente tem sido classificado em padrões de desempenho que indicam maiores ou menores defasagens no aprendizado.

Os padrões de desempenho são agrupamentos conforme cortes numéricos previamente estabelecidos que compõem a Escala de Proficiência. Esta é dividida em quatro níveis, a saber: baixo, intermediário, recomendado e avançado. No caso do Simave/Proeb, os padrões de desempenho de Língua Portuguesa e de Matemática possuem cortes diferentes em Português: baixo até 250; intermediário de 250 a 300; recomendado de 300 a 350 e avançado acima de 350. Em Matemática, o nível baixo abrange a proficiência até 275; intermediário de 275 a 350; recomendado de 350 a 375 e avançado acima de 375. Vale ressaltar que os alunos que se encontram no nível baixo de desempenho são aqueles que desenvolveram as competências e habilidades aquém do esperado

para o período de escolarização em que se encontram. Já no nível intermediário os alunos demonstraram terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas para esse período de escolaridade, enquanto, no nível recomendável, eles já ampliaram tais habilidades quanto à quantidade e complexidade. Por fim, os alunos que se encontram no nível avançado conseguiram resolver questões que exigem habilidades que vão além das expectativas.

Para complementar as reflexões sobre os resultados obtidos pela escola em cada edição do Simave/Proeb, na Tabela 1, apresentamos a proficiência média na disciplina de Língua Portuguesa dos discentes do 3º ano do Ensino Médio com as porcentagens de alunos em cada padrão de desempenho, bem como o percentual de participação nas edições de 2011 a 2016.

Tabela 1 Distribuição da proficiência da Escola José Sabino da Paixão no Simave/Proeb em Língua Portuguesa por padrões de desempenho (2011-2016)

Edição	Proficiência Média	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado	Percentual de Participação
2011	282,5	27,3	39,4	24,2	9,1	100
2012	287,5	20,5	29,5	47,7	2,3	89,8
2013	296,9	5,7	45,7	40	8,6	94,6
2014	268,6	28,6	42,9	25,7	2,9	94,6
2015	277,8	25	46,4	28,6	0	96,6
2016	262,7	40	45,7	11,4	2,9	81,4

Fonte: CAED (2016).

Após a análise dos dados apresentados na Tabela 1, percebemos que, nas edições de 2011 a 2016 do Simave/Proeb, a porcentagem de alunos em cada padrão de proficiência oscila nas edições da avaliação. Podemos notar que o nível baixo tem aumentado de 2010 para 2016, assim como o nível intermediário, em contraponto, o recomendado tem reduzido, o que evidencia que a maior parte dos alunos estão em níveis abaixo do que deveriam, ou seja, em 2016, 40% dos estudantes estavam no nível baixo e 45,7% no intermediário. Apenas 11,4% estavam no nível recomendado e 2,9% no avançado. Isto implica que, em curto e médio prazo, o desempenho dos alunos desta escola na avaliação tende a cair, o que indica que as ações pedagógicas da escola não têm sido efetivas para melhorar o desempenho dos seus discentes.

Para melhor compreender a situação da Escola José Sabino nas edições do Simave/Proeb, convém também estudar a distribuição dos discentes conforme cada padrão de desempenho em Matemática, tal como feito para a disciplina de Língua Portuguesa.

Neste sentido, na Tabela 2, apresentamos a proficiência média naquela disciplina, assim como as porcentagens em cada padrão de desempenho e a participação dos estudantes no dia da prova das edições de 2011 a 2016.

Tabela 2 Distribuição da proficiência da Escola José Sabino da Paixão no Simave/ Proeb em Matemática por padrões de desempenho (2011-2016)

Edição	Proficiência Média	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado	Percentual de Participação
2011	291,4	34,4	59,4	6,3	0	97
2012	310,2	17,1	68,3	12,2	2,4	83,7
2013	304,2	17,1	74,3	8,6	0	94,6
2014	269,2	54,3	42,9	2,9	0	94,6
2015	286,7	50	39,3	7,1	3,6	96,6
2016	266,8	54,3	45,7	0	0	81,4

Fonte: (CAED, 2016).

De acordo com os dados apresentados na Tabela 2, percebe-se que a escola analisada possui fatores que dificultam o avanço da proficiência no Simave/Proeb. Podemos verificar que, para o nível baixo, houve aumento de 2010 para 2011, enquanto deveria apresentar redução e, conseqüentemente, aumento na proficiência. Entre 2011 e 2013, houve diminuição significativa no nível baixo, o que significa aumento da proficiência. Já para as edições de 2014 e 2015, houve redução na porcentagem de discentes no nível baixo, o que indica melhora na proficiência. Em 2016, a defasagem foi ainda maior em Matemática, devido ao fato de que nenhum aluno ficou no nível recomendável e no avançado, o que sugere a ampliação na defasagem de conhecimentos adquiridos pelos alunos nesta disciplina. Neste ano, mais da metade dos discentes apresentou conhecimentos categorizados no nível baixo, 54,3%, e os outros 45,7% no nível intermediário. Os dados, portanto, indicam acentuadas deficiências na aprendizagem e o fracasso da instituição em obter melhora em seus resultados.

Tendo em vista que à medida que as edições das avaliações no Simave/Proeb avançam, a porcentagem de alunos no padrão de desempenho no nível baixo deveria diminuir e a porcentagem dos níveis superiores aumentar. Porém, observa-se, de acordo com as informações apresentadas nas tabelas 1 e 2, que esta situação não acontece. Pelos resultados, verifica-se que há um grande número de alunos no nível baixo, principalmente em Matemática, o que evidencia que os estudantes não têm adquirido as competências necessárias que os permitam melhorar o desempenho na avaliação do Proeb.

Na realidade do caso de gestão ora apresentado, alguns aspectos devem ser considerados como possíveis fatores que dificultam a melhora da proficiência da Escola José Sabino da Paixão no Simave/Proeb. São eles: i) o reduzido número de alunos da instituição e a sua participação nos testes; ii) a rotatividade do corpo docente, o que impede a continuidade e o desenvolvimento de um espírito colaborativo entre os envolvidos com o corpo pedagógico da escola.

A Escola Estadual José Sabino da Paixão possui número limitado de alunos. A quantidade de matriculados no 3º ano do Ensino Médio da instituição é pequena, uma média anual de 38 discentes. Isso significa que quando alguns estudantes deixam de fazer o teste, pode provocar uma oscilação no resultado de proficiência da escola. A título de exemplo, no ano de 2016, foram matriculados 46 alunos. Destes, 3 foram transferidos, dos demais (43 discentes), apenas 35 fizeram o teste do Simave/Proeb nesse ano, ou seja, 8 não participaram da avaliação externa. Embora a quantidade total seja pequena para a realidade desta instituição de ensino, o percentual de alunos que deixou de fazer a avaliação foi significativo: 17,4%. Esse fato tem como consequência uma “elasticidade” no que diz respeito aos resultados apresentados nas avaliações externas no Simave/Proeb. Isso significa que quando poucos estudantes deixam de fazer o teste, pode provocar uma oscilação no resultado de proficiência.

Outro aspecto a ser analisado na realidade da Escola José Sabino da Paixão e que pode ter impacto nos resultados obtidos pela instituição no Simave/Proeb é a situação funcional do corpo docente. Dos 11 professores da escola, 8 são designados, ou seja, contratados temporariamente pelo Estado de Minas Gerais por processo seletivo. A rotatividade de professores provoca uma alteração nas práticas pedagógicas da escola, isto é, uma descontinuidade do processo de ensino, o que pode comprometer o aprendizado dos alunos e, conseqüentemente, as possibilidade de avanço nos resultados das avaliações externas. Portanto, a troca anual de professores deve também ser considerada como um dos possíveis fatores que provocam a oscilação dos resultados dos alunos do 3º ano do Ensino Médio nos testes do Simave/Proeb.

Como se pode notar, o grau de participação dos alunos nos testes e a rotatividade do corpo docente são fatores que devem ser investigados e ponderados sobre o seu possível impacto na obtenção das médias de proficiência da escola nas avaliações externas dos últimos anos. Por esse motivo, a pergunta norteadora definida para este estudo é: quais os desafios da Escola Estadual José Sabino da Paixão para elevar o desempenho de seus alunos no Proeb? A partir desse questionamento, o objetivo do

estudo é o de compreender os desafios da escola para melhorar o desempenho de seus alunos nesta avaliação. Para tanto, a pesquisa a ser realizada para obtenção dos dados necessários ao aprofundamento das análises deve ser pautar na perspectiva qualitativa, e deve ser constituída por pesquisa documental – em que documentos como diários de professores com notas e registros dos docentes podem ser consultados – e a realização de um grupo focal com a equipe gestora, pedagógica e com o corpo docente da instituição. Estes procedimentos para obtenção de informações serão úteis para compreender as práticas da escola que têm impactado nos resultados dos discentes em sua participação nas avaliações externas.

Portanto, neste estudo, compreendemos que avaliar a aprendizagem dos alunos não é o suficiente tampouco pode ser considerada uma tarefa fácil, visto que a educação é um tema de larga abrangência e complexidade, perpassada por diversos aspectos. Nessa vertente, Locatelli (2002, p.5) afirma que “[...] o grande desafio é o de envolver professores, diretores, pais, alunos, membros das universidades e da sociedade civil, em geral, na participação do processo em seus vários momentos”. Diante disso, é importante a verificação sobre como se dá esse envolvimento no interior da escola no que se refere às avaliações do Simave/Proeb. Ainda de acordo com Locatelli (2002), se os resultados das avaliações externas não forem apropriados tempestivamente pela equipe escolar, de nada adiantarão, pois não serão capazes de nortear e reestruturar as práticas pedagógicas dos docentes.

Nessa linha de raciocínio, percebemos que os resultados das avaliações em larga escala não podem se restringir ao objetivo de monitoramento e implementação de políticas públicas. Os dados e as informações oferecidas por elas em relação ao desempenho dos alunos devem ser usados no cotidiano da escola, paralelamente aos resultados das avaliações internas aplicadas pelos professores. Nessa vertente, Machado (2012) afirma que:

As pesquisas e estudos mencionados convergem para fortalecer a premência de uma reflexão profunda e ampla sobre o significado de uso dos resultados da avaliação externa, que não pode se resumir na busca por melhores resultados. Usar os resultados das avaliações é colocar os dados obtidos no alicerce da construção de novas oportunidades de ensinar todos os alunos (MACHADO, 2012, p.76).

Portanto, torna-se necessária a ação gestora, de modo a promover a coordenação da divulgação e apropriação correta dos dados da avaliação externa, levando os diversos atores da escola à interpretação clara e concisa dos seus resultados. Daí a importância do gestor escolar exercer uma liderança no sentido de implementar ações que

fomentem um trabalho colaborativo, voltado para a observação e reflexão da realidade em que a escola está inserida. Vieira (2007 p.9) destaca que “[...] a tarefa de construir uma cultura de avaliação requer coragem, determinação e discernimento”, o que vem a colocar a gestão pedagógica do diretor escolar na lista de suas prioridades. Sem essa iniciativa, o sucesso escolar da instituição que o mesmo gere está fadado ao fracasso. Isso não o desresponsabiliza de gerir de forma articulada com os outros setores, além do pedagógico, que compõem uma instituição escolar, tais como: o administrativo, o financeiro, o de pessoal e demais afazeres e imprevistos que acontecem todos os dias.

Posto isso, é imprescindível que a gestão escolar acompanhe de perto o desenvolvimento do seu alunado, e, nesse ponto, os resultados das avaliações externas podem ser um aliado da gestão de resultados. Ademais, podemos acrescentar que não basta conhecer os resultados, é necessário fazer uma leitura correta dos mesmos, de modo a estruturar um diagnóstico da realidade escolar e, assim, detectar as fragilidades que precisam ser repensadas e reestruturadas. Nesta vertente, Machado (2016, p.16) propõe a ideia de que:

Caso as escolas se apropriarem de forma mais detalhada dos resultados das avaliações em larga escala, com intuito de compreender, analisar e traçar ações estratégicas em torno da perspectiva de garantir que o ensino ganhe contornos cada vez mais consistentes, poderemos a médio e longo prazos ter outro retrato da educação nacional (MACHADO, 2016, p.16).

Ao refletir sobre as ideias da autora, inferimos que é relevante a apropriação dos resultados das avaliações externas no contexto escolar. Marques (2017) vai ao encontro dessas ideias ao afirmar que “[...] os resultados das avaliações em larga escala podem propiciar momentos de reflexão em busca da melhoria da prática pedagógica através do conhecimento das informações que essas avaliações proporcionam à escola” (MARQUES, 2017.p.96). Desta forma, a autora entende que as ações da escola sofrerão transformações a partir do momento que os profissionais da educação se conscientizarem da responsabilidade de refletirem e se apropriarem dos dados obtidos com as avaliações, de forma a transformar suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Diante de tudo que foi exposto, é evidente a relevância da investigação do caso de gestão apresentado, cujos problemas impedem a Escola Estadual José Sabino da Paixão de melhorar a qualidade do ensino ofertado por ela, o que é corroborado pelos dados apresentados no Simave/Proeb. Portanto, é necessário pesquisar e compreender os fatores que têm dificultado o avanço da proficiência dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola José Sabino no Proeb. Devemos buscar respostas para questionamentos

como: a escola tem falhado na apropriação dos resultados? Quais são os procedimentos de apropriação de resultados da escola? Como é planejada e desenvolvida a prática pedagógica desta instituição? O que pode ser feito para que os alunos compareçam no dia de aplicação dos testes? E como promover um trabalho colaborativo entre os docentes?

REFERÊNCIAS

CAED. Centro de Políticas e Avaliação da Educação. Resultados por Escola. **Sistema Mineiro de Avaliação – SIMAVE**. S/D. Disponível em: <<http://www.simave.caedufff.net/proeb/resultado-por-escola/>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

CAED. Centro de Políticas e Avaliação da Educação. Padrões de Desempenho. **Sistema Mineiro de Avaliação – SIMAVE**. S/D. Disponível em: <<http://www.simave.caedufff.net/revista/entendendo-como-e-a-avaliacao/entendendo-a-escala-de-proficiencia-e-os-padroes-de-desempenho/padroes-de-desempenho/>>. Acesso em: 27 maio 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Medeiros**. 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/medeiros/panorama>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e Indicadores de Rendimento: o modelo do SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 25, p.3-21, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://publicações.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/2189/2146>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

MACHADO, A.S.R.C. **O gestor escolar e os desafios da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala: impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses**. 2016. 161f. Dissertação. (mestrado profissional em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufff.net/o-gestor-escolar-e-os-desafios-da-apropriacaodos-resultados-das-avaliacoes-em-larga-escala-impactos-de-intervencoespedagogicas-em-quatro-escolas-amazonenses/>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista ambiente educação**. Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 70-82. jan./jun. 2012. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.

MARQUES, M. V. S.. **Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de Ensino Médio**: limites e possibilidades de ações gestoras. 2017. 183f. Dissertação (mestrado profissional em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/menu/dissertacoes-defendidas/defendidas-2017/?s=maria+vanderli&orderby=title&order=asc>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

MINAS GERAIS. **Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE**. S/D. Disponível em: <<http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/menuRelatorio.faces>>. Acesso em: 10 maio 2017.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**. v. 21, n. 60. São Paulo, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200004>. Acesso em: 20 abr. 2018.

COMO ELEVAR E MANTER O DESEMPENHO DOS ALUNOS NO ENSINO MÉDIO: UM DESAFIO

*Ramon Neves de Oliveira**

*Beatriz de Basto Teixeira***

*Marina Furtado Terra****

O caso apresentado neste artigo aborda os desafios enfrentados por uma escola estadual em Minas Gerais frente à oscilação do desempenho de seus alunos, em Língua Portuguesa e Matemática, nas avaliações em larga escala realizadas mais recentemente. O artigo foi elaborado a partir da dissertação de Ramon Neves de Oliveira, diretor escolar, em parceria com Beatriz de Basto Teixeira, orientadora do trabalho e Marina Furtado Terra, assistente do PPGP.

O sucesso escolar de estudantes de Ensino Médio é condição de sua permanência na escola e conclusão dessa etapa da escolarização. Por isso, pode instigar a todos nós a reflexão sobre o que está causando a situação apresentada pelos dados informados ao longo do artigo.

As informações que constroem o cenário da escola e do desempenho de seus alunos foram obtidas por meio de recurso a dados secundários junto a uma série de instituições, pesquisa documental e entrevistas com gestores da escola, além de observação *in loco*.

A Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves (EECJG) está localizada no município de Contagem. Esse município faz parte da região metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), integrando a área de abrangência chamada de "Grande BH". É considerado um dos mais importantes municípios da RMBH, principalmente, por seu parque industrial, com uma população, estimada pelo IBGE, em 2017, de 658.680 pessoas. A economia do município, segundo dados do IBGE (BRASIL, 2010), é fundamentada em três setores: comércio, indústria e serviços. Contagem apresenta um bom Índice de Desenvolvimento Humano

* Mestrando do PPGP/CAEd/UFJF. Gestor escolar da rede estadual de Minas Gerais.

** Doutora em Educação USP. Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF.

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

Municipal (IDHM)¹¹, que, de acordo com dados do Censo de 2010, era de 0,756. Em comparação aos municípios vizinhos, Contagem possui o IDHM inferior apenas ao de Belo Horizonte, 0,810, segundo maior IDHM do Minas Gerais. Contudo, baseando-nos no Censo de 2010, mais de 40% da população contagense tinha rendimento domiciliar per capita de até 1 salário mínimo.

De acordo com as informações do Qedu (2017), o nível socioeconômico (NSE) das famílias dos alunos da escola pesquisada é considerado “médio alto”, assemelhando-se ao das outras escolas públicas da região. O NSE é dividido em sete níveis qualitativos: “Mais Baixo”, “Baixo”, “Médio baixo”, “Médio”, “Médio Alto”, “Alto” e “Mais Alto”. Portanto, a escola em estudo encontra-se no quinto nível em uma escala de sete. Conhecer o contexto das famílias dos estudantes é fundamental, devido à correlação entre resultados escolares e aspectos socioeconômicos, algo evidenciado desde a década de 1960, em vários países do mundo.

A violência urbana é um dos grandes problemas enfrentados na cidade de Contagem e nas outras cidades da RMBH. Segundo a classificação elaborada pela revista Exame (2013), com base no mapa da violência de 2013, entre as cidades com mais de 500.000 habitantes, Contagem ocupava a 18ª posição no Brasil, entre as cidades mais violentas. De acordo com informações fornecidas pela Secretaria de Segurança Pública, os crimes violentos na cidade vêm aumentando de 2012 a 2016, variando de 7700 a 14389 casos no período.

Nesse cenário, baseando-se no número de ocorrências registradas no âmbito escolar, a EECJG convive com problemas de violência ligados ao tráfico de drogas e furtos, tanto no ambiente escolar, quanto no seu entorno. Essa situação pode comprometer o desempenho de alunos, gestores e professores. Com base nos registros disciplinares, percebemos que a violência influencia negativamente nos trabalhos desenvolvidos dentro do ambiente escolar.

Quanto aos aspectos históricos da escola em análise, a instituição foi criada no ano de 1978, no governo de Francelino Pereira, período da ditadura militar. Seu funcionamento foi autorizado pelo Decreto nº 1.9470/1978 (MINAS GERAIS, 1978).

Inicialmente, foram ofertadas as séries iniciais do Ensino Fundamental, com uma expansão gradativa até atingir o Ensino Fundamental completo, em 1983. O Ensino

¹¹ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano.

Médio iniciou suas atividades no ano de 1984, por meio da Resolução nº 4514/83 da SEE-MG.

Atualmente, funcionam, na escola, 13 turmas de Ensino Médio, 13 de Ensino Fundamental e quatro de Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No total, são 1.030 alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno.

O quadro de pessoal da escola, no ano de 2017, foi estabelecido pela Resolução SEE/MG nº 3205, de 26 de dezembro de 2016 (MINAS GERAIS, 2016), que distribui os cargos na escola conforme o que segue: um diretor, três vice-diretores, três pedagogos, 43 professores, três professores responsáveis pela biblioteca, um professor de apoio, dois professores de ajustamento funcional, uma secretária, sete auxiliares da educação básica (ATB), 17 auxiliares de serviços da educação básica (ASB).

No quadro do magistério, em que se incluem, direção, pedagogos e professores em atividade na sala de aula, todos os profissionais possuem licenciatura plena, sendo 32 concursados²², 17 designados e quatro professores trabalhando com extensão de carga horária em cargos vagos. Há de se ressaltar que, em dezembro de 2015, por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4876³³, o quadro de funcionários para o ano de 2016 passou por significativas mudanças que trouxeram muita rotatividade. Também, em 2016, cumprindo uma promessa de campanha eleitoral, o governador de Minas Gerais, Fernando Damata Pimentel, iniciou um grande processo de nomeações de servidores concursados no setor da educação, o que contribuiu para aumentar a rotatividade na escola. Entretanto, é uma situação que tende a ser minimizada na medida em que as vagas forem preenchidas por servidores concursados.

A Tabela 1, a seguir, apresenta a variação no quadro de funcionários da escola entre os anos de 2011 a 2017.

² Se levarmos em consideração apenas os docentes em atividade em sala de aula, retirando do computo pedagogos e servidores que estão exercendo cargos de direção, este número se reduz para 26 concursados.

³ O Superior Tribunal de Justiça (STF) julgou inconstitucionais, em março de 2014, os dispositivos da Lei Complementar Estadual (LCE) nº 100/2007, "Lei 100", que permitiram a efetivação de servidores da área de educação sem concurso, no estado de Minas Gerais. A Lei 100, proposta pelo então governador Aécio Neves (PSDB) e aprovada pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais, entrou em vigor, em novembro de 2007. No período, havia aproximadamente 98 mil designados, lotados em escolas e universidades em funções de professores, vigilantes e faxineiros. O estado com a medida garantiu o ajustamento de contas com o Ministério da Previdência estimado em R\$ 10 bilhões, conseguindo o certificado de regularização previdenciária (CRP) fundamental à obtenção de novos financiamentos internacionais. Em 31 de dezembro de 2015, 59.412 servidores, na condição de "Efetivados" pela lei 100/2007, foram desligados de suas funções.

Tabela 1 Variação no quadro de docentes em atividade nos anos de 2011 a 2017 na EECJG

Ano	Concursados	Efetivados ⁴	Designados
2011	17	17	15
2012	16	17	16
2013	23	17	12
2014	28	20	12
2015	19	13	11
2016	20	0	23
2017	26	0	17

Fonte: Tabela elaborada pelos autores com base em informações cedidas pela escola.

Na Tabela 1, podemos verificar o aumento de docentes designados a partir do ano de 2016, consequência do desligamento de servidores efetivados pela “Lei 100”. No mesmo ano, cumprido as determinações do STF, em relação à ADI nº 4876, o governo mineiro acelerou o processo de nomeação de docentes aprovados em concurso público, substituindo designados por concursados. Diante disso, a escola viveu um agravamento da rotatividade de professores, visto que, durante os anos de 2016 e 2017, dez servidores nomeados entraram em exercício na escola, substituindo servidores que foram designados no início dos respectivos anos letivos, ou que tinham se afastado por motivo de aposentadoria. Além do aumento na rotatividade provocado pelas designações e nomeações, entre janeiro de 2016 e julho de 2017, quatro professores efetivos chegaram à escola por remoção de outras unidades, o que também contribuiu para o aumento das substituições de docentes.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), a escola tem instalações e equipamentos adequados ao exercício do ensino. Essa avaliação é importante, porque contribui para a compreensão sobre o nível de estrutura que a escola oferece para a comunidade escolar e para o corpo docente.

A EECJG possui uma estrutura com 13 salas de aula equipadas com boa iluminação e ventiladores. Possui laboratório de ciências, laboratório de matemática, sala de informática equipada com vinte computadores, biblioteca, sala de vídeo com data show, duas quadras esportivas em condições regulares de uso, além de jardim e estacionamento para funcionários.

⁴ Servidores efetivados sem concurso público, beneficiados pela LCE nº 100/2007.

Os alimentos dos alunos são preparados na cozinha da escola, que conta com dispensa para armazenamento dos alimentos e local para a guarda de utensílios. O refeitório da escola foi improvisado no pátio da escola em uma área coberta, com mesas e bancos em alvenaria, e não tem capacidade para atender o número de alunos que a escola possui. Muitos alunos realizam suas refeições espalhados pelo pátio da escola.

A escola possui sala de professores, sala de supervisão, sala de direção e vice-direção, e duas secretarias que dividem os serviços de escrituração escolar e recursos humanos.

No que diz respeito à disponibilização de recursos eletrônicos, atualmente, a escola conta com equipamento multimídia fixo na sala de vídeo, computador conectado à internet e projeção em data show. Dispõe, também, de TVs de LED nos laboratórios de matemática e no de ciências, conectados a DVDs, com opção para uso de *laptop*. A escola disponibiliza, ainda, um notebook com data show avulso, para ser montado nas salas de aula quando solicitado. Porém, não dispõe de pessoal técnico capacitado para solucionar problemas de configuração e ligação dos equipamentos, ficando a cargo dos professores e da direção a solução das dificuldades com esses equipamentos.

Em 2017, a escola contabilizou 1030 matrículas, sendo 476 no Ensino Médio regular, em funcionamento no turno da manhã; 434 no Ensino Fundamental II, em funcionamento no turno da tarde; e 120 matrículas na Educação de Jovens e Adultos, em funcionamento no turno da noite.

Tabela 2 Variação número de matrículas de 2011 a 2017 na EECJG

Ano	Nº Matrículas
2011	1241
2012	979
2013	1010
2014	972
2015	816
2016	849
2017	1030

Fonte: Tabela elaborada pelos autores com base em informações cedidas pela escola.

Na Tabela 2, percebe-se a variação de matrículas no período de 2011 a 2017. Podemos notar que, após um período de redução do número de matrículas, a partir de 2016, o número de alunos matriculados volta a apresentar crescimento.

Com relação à análise dos resultados no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) da referida escola, aludimos, para fins de comparação,

primeiramente, à apreciação da tabela de proficiência média dos resultados obtidos pelo estado de Minas Gerais, pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) Metropolitana B e pela EECJG, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, no período compreendido entre os anos 2011 e 2016. A Tabela 3, a seguir, demonstra a proficiência em Língua Portuguesa.

Tabela 3 Proficiência média no PROEB em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio

Ano	Escola	SRE	Minas Gerais
2011	274,9	263,1	271,4
2012	282,0	271,6	273,8
2013	283,7	280,9	280,6
2014	290,2	280,0	281,4
2015	283,1	274,2	274,0
2016	259,1	266,4	270,7

Fonte: CAED, 2017. Tabela elaborada pelos autores.

Na disciplina de Língua Portuguesa, em Minas Gerais, os índices evoluíram modestamente até o ano de 2014. A partir de 2015, os resultados iniciam uma trajetória de queda, reduzindo-se, em 2016, a patamares inferiores aos de 2011, início da série. Comparando aos resultados da SRE Metropolitana B, verificamos um movimento parecido, com o recuo dos resultados iniciado em 2014. Na EECJG, o comportamento dos índices também foi semelhante, contudo, observa-se uma redução mais acentuada dos resultados no ano de 2016, deixando a escola pela primeira vez abaixo da média da SRE e do estado.

Tabela 4 Proficiência média no PROEB em Matemática do 3º ano do Ensino Médio

Ano	Escola	SRE	Minas Gerais
2011	284,9	271,9	284,8
2012	295,0	276,6	285,3
2013	281,5	280,0	283,6
2014	284,3	276,4	283,4
2015	280,5	269,1	272,0
2016	249,8	264,1	269,5

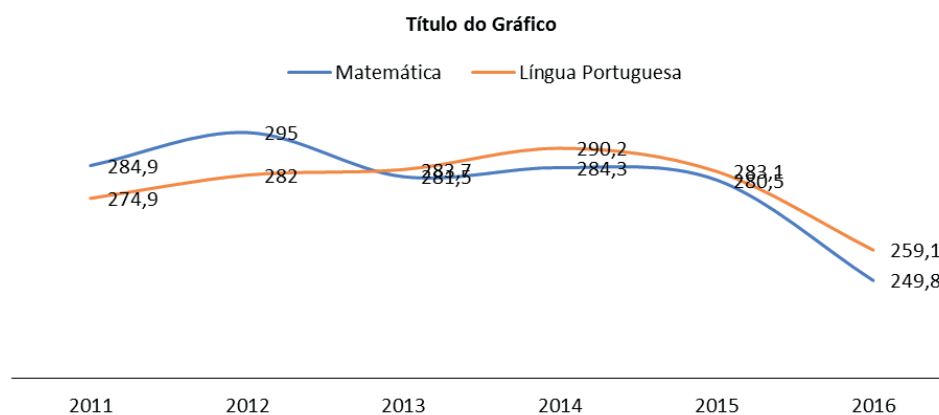
Fonte: CAED, 2017. Tabela elaborada pelos autores.

Na Tabela 4, observamos que na disciplina de Matemática em Minas Gerais, os resultados se mantiveram próximos da estabilidade até o ano de 2014. A partir de 2015, inicia-se uma retração que coloca os índices de 2016 abaixo dos de 2011. O comportamento dos resultados da SRE Metropolitana B também se assemelha aos resultados de Minas Gerais, apresentando um recuo maior nos anos de 2015 e 2016. Na EECJG um recuo mais significativo nos índices foi verificado no ano de 2016, quando os resultados estão abaixo da média do estado e da SRE.

Quando comparamos os dados de 2011 a 2016, percebemos que a situação de recuo dos índices foi comum ao estado de Minas Gerais, à SRE Metropolitana B. Com relação à EECJG, podemos observar uma queda muito acentuada, de 30 pontos (de 280,5 para 249,8), retratando uma situação que requer investigação.

Analisando as variações de proficiência do PROEB, relativos ao 3º ano do Ensino Médio, na EECJG, podemos verificar, também, uma variação pouco significativa nos índices educacionais de 2011 a 2015, e uma queda acentuada no ano de 2016 nas duas disciplinas avaliadas. Os índices são divulgados ano a ano aos envolvidos no processo educacional, entretanto, observa-se que a escola não tem conseguido fazer com que os resultados evoluam.

Gráfico 1 Proficiência média em Matemática e Língua Portuguesa no PROEB da Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves no período de 2011 a 2016



Fonte: CAEd, 2017. Gráfico elaborado pelos autores.

No Gráfico 1, podemos verificar que, de 2011 a 2016, os índices de proficiência média da EECJG, na disciplina de Língua Portuguesa, sofreram pequenas variações positivas até o ano de 2014, depois recuam a patamares inferiores a 2011. Na disciplina de Matemática, as variações mostram-se oscilantes, com uma queda acentuada em 2016. Quando analisamos os níveis de proficiência dos alunos avaliados, que são as sínteses numéricas do nível de domínio sobre um determinado conteúdo, observamos que os percentuais por nível de proficiência também tendem a se manter, como podemos verificar na tabela 4 a seguir.

Tabela 4 Percentual de alunos por padrão de desempenho no PROEB em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio

Ano	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2011	25,0	46,0	27,0	2,0
2012	24,6	47,7	30,5	4,2
2013	19,7	43,0	34,5	2,8
2014	15,1	41,5	39,6	3,8
2015	17,3	48,0	30,6	4,1
2016	42,4	32,3	19,2	6,1

Fonte: CAED, 2017. Tabela elaborada pelos autores.

Na Tabela 4, podemos observar a variação dos percentuais dos estudantes em cada padrão de desempenho, na disciplina de Língua Portuguesa. O nível recomendado, apesar de ter evoluído entre 2011 e 2014, em 2015, recuou a patamares inferiores aos de 2011. Já o nível intermediário sofreu pequenas oscilações até 2015, no ano seguinte, teve queda acentuada. O nível recomendado comportou-se de forma parecida como o intermediário, com modestas oscilações até o ano de 2015 e recuando acentuadamente em 2016. O nível avançado apresentou uma pequena melhora em relação aos anos anteriores, elevando-se 4,1 pontos em relação a 2011. O nível baixo, entretanto, em 2016, atingiu o maior percentual desde 2001, abarcando mais do que o dobro de estudantes dos três anos anteriores (2013, 2014 e 2015), neste nível. Em relação aos percentuais de estudantes em cada padrão de desempenho na disciplina de Matemática, a Tabela 9 apresenta também uma piora dos resultados a partir de 2015, ao ponto de, em 2016, não ter nenhum aluno nos níveis recomendado e avançado.

Tabela 5 Percentual de alunos por padrão de desempenho no PROEB, em Matemática no 3º ano do Ensino Médio de 2011 a 2016

Ano	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2011	37,2	56,9	3,6	2,2
2012	28,2	62,4	7,7	1,7
2013	44,8	48,3	2,8	4,2
2014	36,5	58,7	2,9	1,9
2015	49,0	45,9	5,1	0,0
2016	65,7	34,3	0,0	0,0

Fonte: CAEd, 2017. Tabela elaborada pelos autores.

Na Tabela 5, verificamos a variação entre os padrões de desempenho em Matemática. Constatamos que, nessa disciplina, existem muitas oscilações em todos os níveis de desempenho. Contudo, o nível baixo, em 2016, apresenta um aumento acentuado, reduzindo o número de alunos no nível intermediário, e zerando os níveis recomendado e avançado. Tais resultados são preocupantes e necessitam de investigação para detectarmos os possíveis fatores que contribuíram para essas ocorrências, no intuito de se averiguar seu significado no contexto educacional.

A participação dos alunos nos testes também é um importante indicador para uma melhor compreensão acerca dos problemas evidenciados. São apresentados, a seguir, os percentuais que correspondem à diferença entre o número previsto de alunos para a avaliação e a quantidade de alunos que participaram efetivamente do exame. Na tabela 6, os percentuais de participação no período pesquisado são evidenciados.

Tabela 6 Percentual de alunos participantes dos exames do PROEB na EECJG no 3º ano do Ensino Médio de 2011 a 2016

Ano	Língua Portuguesa	Matemática
2011	84,9	72,9
2012	78,1	78,1
2013	81,6	82,2
2014	74,3	72,9
2015	79,7	79,7
2016	81,8	81,8

Fonte: CAEd, 2017. Tabela elaborada pelos autores.

A Tabela 6 demonstra que os níveis de participação nas avaliações se mantiveram sempre acima de 70% e que apresentaram pouca oscilação no período.

A seguir, apresentamos os dados relativos ao rendimento escolar dos alunos da escola investigada. Podemos observar as taxas de aprovação, reprovação, e abandono entre o período de 2011 a 2016. A taxa de aprovação e reprovação é dada pelo percentual de alunos aprovados ou reprovados nas etapas de escolaridade. Já a taxa de abandono é o percentual de alunos que, matriculados em uma etapa de escolaridade em determinado ano, não se matriculam no ano subsequente.

Tabela 7 Taxas de rendimento dos alunos do Ensino Médio Regular da EECJG de 2011 a 2016

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono
2011	64,61	9,74	18,79
2012	65,02	12,91	18,92
2013	65,07	14,24	16,39
2014	73,26	10,73	10,73
2015	78,35	7,36	8,23
2016	64,66	14,53	2,71

Fonte: CAEd, 2017. Tabela elaborada pelos autores.

Na Tabela 7, verificamos que a taxa de aprovação vinha subindo até o ano de 2015, e em 2016, recua aos patamares de 2011. A taxa de reprovação sofreu pequenas variações no período, tendo uma alta de 7,17%, em 2016, em relação ao ano de 2015. A taxa de abandono vem sofrendo, desde 2012, sucessivas retrações até atingir o valor de 2,71% no ano de 2016.

Segundo as atas de reunião, no aludido período, os gestores da escola adotaram algumas medidas que empregaram a divulgação de análise dos dados. Por meio de reuniões pedagógicas de módulo II⁵, os resultados das avaliações externas foram analisados pelos pedagogos, docentes e pela direção da escola. Entretanto, a forma com que esses dados foram apropriados por esses profissionais é uma questão que carece de investigação.

As estratégias de desenvolvimento de projetos de leitura e escrita também foram trabalhadas no período analisado, na disciplina de Língua Portuguesa. Muitas vezes, isso se deu em parceria com outras disciplinas. Na disciplina de Matemática, foram desenvolvidos trabalhos de análise dos resultados das avaliações externas junto aos alunos, também com a parceria de outras disciplinas.

A utilização do Currículo Básico Comum (CBC) de Minas Gerais sempre foi cobrada pela equipe gestora, mas como ocorreu, efetivamente, em prática pelos pedagogos e dentro das salas de aula mostra-se uma questão a ser verificada.

Nas semanas que antecederam as avaliações do PROEB, durante o período pesquisado, os professores e as equipes gestoras procuraram preparar os alunos, para uma

⁵ O módulo II se dá conforme dispõe a Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, a carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de 24 horas compreende: I – 16 horas semanais destinadas à docência; II – oito horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observadas a seguinte distribuição: a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor; b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões.

participação nos exames de forma mais responsável, por meio de conversas e trabalhos que envolviam alunos de todas as séries, elaborando mensagens de incentivo.

No entanto, nos parece que todas essas ações não têm impactado na evolução do desempenho dos alunos do Ensino Médio nas avaliações externas, mais especificamente, no Proeb. Verificamos que, de fato, muitas dessas ações tiveram caráter esporádico, não havendo um monitoramento sistemático que poderia explicar, em parte, o baixo desempenho nas avaliações externas. O comportamento semelhante aos indicadores do estado de Minas Gerais e aos da SRE Metropolitana B pode indicar problemas de planejamento, execução e monitoramento de políticas públicas educacionais implementadas no período pesquisado, no estado como um todo.

Ao longo deste artigo já sinalizamos alguns aspectos relacionados à compreensão desse quadro de oscilação dos resultados de avaliação dos alunos da EECJG que merecem investigação. Para finalizar, cabem ainda algumas perguntas que podem não encontrar resposta apenas no contexto da EECJG, mas também nela, e isso nos ajuda a entender melhor os muitos desafios postos ao Ensino Médio. Qual a trajetória de nossos alunos que chegam ao Ensino Médio? Como são recebidos nesse momento de sua escolarização? Como a escola se prepara para recebê-los? Como professores e gestores escolares se organizam para o desenvolvimento do processo educativo? Como vencer as mudanças realizadas na escola por agentes, por assim dizer, externos a ela ou mesmo os órgãos superiores do sistema de ensino? Preparar os alunos para os exames tem surtido efeito positivo em relação aos resultados ou apenas reforma o que Stephen Ball (2005) chama de performatividade?

Eis algumas perguntas que podem dar início a uma conversa sobre este caso. Muito mais pode ser inquirido.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesqui.** São Paulo , v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jun. 2018.

_____. IBGE. **Censo Demográfico**, 2000. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 3 mar. 2017.

CAED. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública**, s/d. Disponível em: <<http://www.simave.caeduff.net/proeb/resultado-por-escola>>. Acesso em: 19 maio 2017.

EXAME. **Grandes cidades brasileiras onde a violência virou epidemia**, 2013. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/as-grandes-cidades-do-brasil-onde-a-violencia-virou-epidemia/>> Acesso em: 22 ago. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2015**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-senso-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 21 abr. 2017.

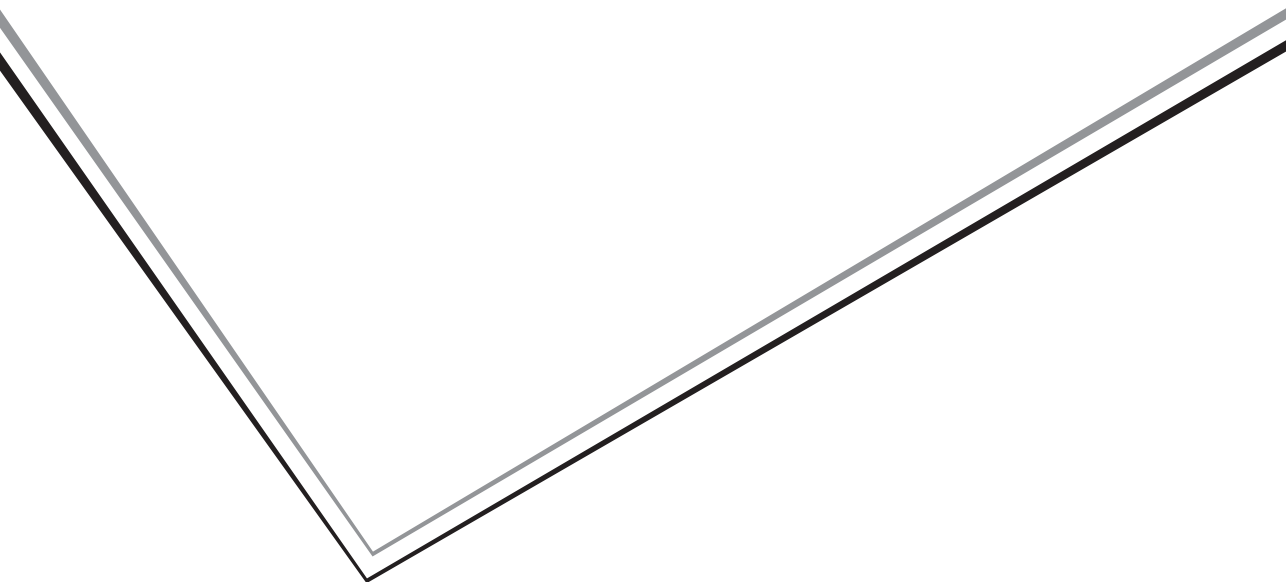
MINAS GERAIS. Decreto nº 19470, de 1978. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte. out. 1978.

_____. Secretaria do Estado de Educação. Resolução nº 3205 de 26 de dezembro de 2016. 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 a partir de 2017 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2016.

QEDU. **Nível Socioeconômico (NSE)**, 2017. Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/glossario/nivel-socioeconomico-nse>>. Acesso em: 24 maio 2017.

SEÇÃO 2

Gestão escolar



GESTÃO E COTIDIANO ESCOLAR: UM DIÁLOGO SOBRE O CONCEITO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

*Tatiana Pinheiro de Assis Pontes**

O tema qualidade da educação tem sido objeto de discussões há décadas no Brasil. Entre os fatores que contribuíram para a difusão da crítica sobre esse tema, podemos citar a questão de ampliação de matrículas, resultante das políticas da abertura da escola às camadas populares. A esse respeito, Beisiegel (2005) enfatiza que o processo de transformação social pelo qual o Brasil passou no final do século XX e no início do século XXI impulsionou a expansão de oportunidades de acesso das classes populares, dos “excluídos da sociedade brasileira”, à educação básica, e isso pode ser considerado um indicador de melhoria na qualidade educacional.

O fenômeno de ampliação de matrículas escolares provocou alterações impactantes no contexto educacional brasileiro, tanto no que se refere à necessidade de ampliações das estruturas físicas escolares, visando ao atendimento adequado da demanda estudantil, até a questão tangível à ressignificação de conceitos em torno das finalidades da educação escolar (BEISIEGEL, 2005).

Dessa análise, emerge a reflexão sobre qual conceito de qualidade educacional representa, de fato, o direito humano fundamental e inalienável que é preconizado na legislação de maior importância para este país, a Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Nas análises de Dourado e Oliveira (2009), os conceitos e as representações em torno da educação de qualidade sofrem alterações conforme o tempo e o espaço. As transformações sociais, as novas demandas e exigências das sociedades, a influência dos organismos internacionais, entre outros, imprimem sentidos e/ou objetivos que vão definir o que se tem entendido por qualidade educacional.

No caso do Brasil, referente às reformas educacionais contemporâneas, motivadas pelas alterações de concepções sobre a educação escolar, vale destacar o período

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação (DECED) na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

compreendido entre 1980 e 1990. Após o processo de redemocratização na década de 1980, o país enfrentou inúmeras mudanças, destacando-se a promulgação da CF/88, que, entre outras questões, garantiu a inscrição da educação escolar como um direito social inalienável e ampliou a concepção de educação e de gestão educacional quando estabeleceu o regime de colaboração federativa, ou seja, definiu o desenvolvimento da educação escolar como ação político-administrativa a ser compartilhada entre os entes federativos.

Vale lembrar que, antes da promulgação da CF/88, os encontros e as conferências internacionais já davam sinais de grande influência sobre a educação brasileira. A articulação com os organismos internacionais fortaleceu o cenário de implementação de políticas educacionais que viriam a ser materializadas por meio de planos, programas, documentos oficiais e dispositivos legais, principalmente a partir da década de 1990.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtiem, na Tailândia em 1990, resultou em diversas propostas que vislumbravam a evolução da educação brasileira. Entre os temas debatidos no período, o modelo de gestão educacional vigente na época ganhou destaque por ser considerado um dos pontos diretamente ligados ao êxito da qualidade educacional. Motivado pelo referido evento, foi criado, no Brasil, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos. Entre as necessidades e prioridades apontadas no referido documento, o eixo temático 'gestão educacional' enfatiza veementemente a participação popular nos rumos da escola. Com o discurso de defesa à gestão democrática, o plano define objetivos voltados à mobilização da sociedade civil em prol da corresponsabilização do projeto educacional. O *slogan* de que todos podem e devem fazer muito pela escola traz a seguinte ideia:

A escola é pública quando pertence ao público. É um lugar onde todos devem trabalhar para a realização de um projeto pedagógico coletivo, com o qual todos se comprometem e ao qual têm o dever de respeitar. Em uma escola comprometida com a gestão democrática todos se realizam com os sucessos obtidos, responsabilizam-se pelos insucessos e se empenham por sua superação. (BRASIL, 1993, p. 10).

A questão da participação popular nos rumos da escola foi radicalmente defendida por Paulo Freire em toda a sua obra e em sua militância de vida e de educador, no entanto, sua tese se refere à participação conscientemente crítica da pessoa ou do grupo e é oposta ao sentido restrito de mera informação ou execução de tarefas. Para Freire (2003), a participação popular no projeto educativo, que dá corpo ao que a Lei de

Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB – trata como gestão democrática, requer organicidade, o que pressupõe a conscientização da comunidade escolar quanto as suas responsabilidades, que se convertem em decisões tomadas a partir do amplo processo de diálogo entre escola e sua comunidade.

Com vistas às abordagens de Freire (2003), cabe questionar se o que foi exposto no plano decenal do Brasil coaduna-se com os princípios da gestão democrática, voltados aos interesses das comunidades escolares. A respeito da bandeira do trabalho voluntário como forma de participação social, Neves (2005) e Dourado (2009) salientam que esse tipo de participação social caracteriza o cenário de intervenção cada vez menor do Estado e o desenvolvimento cada vez maior da responsabilização social pela precarização da escola.

É fato que a promulgação da LDB, normatizando o desenvolvimento da gestão democrática nos sistemas de ensino e nas escolas públicas de todo o país, ampliou as possibilidades de materialização da gestão educacional voltada ao exercício da democracia, conforme propõe Freire (2003). Ao mesmo tempo em que conferiu maior autonomia às escolas, ao estabelecer a incumbência à cada unidade de ensino de elaborar a sua proposta pedagógica, definiu como princípio fundamental a integração das famílias e da comunidade no trabalho escolar.

Todavia, em observância ao referencial teórico que fundamenta o tema proposto neste texto e aos estudos compartilhados nesta seção, podemos observar que a questão da qualidade da escola brasileira, sobretudo, no setor público, é marcada por representações sociais, por vezes, controversas. Por outro lado, o amplo debate sobre a questão, presente nos estudos que aqui seguem, renova as expectativas de possibilidades de avanço na realidade educacional.

Alinhados com a perspectiva do desenvolvimento da educação escolar de boa qualidade para todos, os textos que compõem esta seção reverberam os desafios enfrentados pela gestão escolar em seus mais diversos e diversificados contextos. Trata-se de oito estudos compartilhados, casos de gestão escolar, que foram realizados no âmbito da educação básica e revelam que a qualidade educacional é prejudicada pelas lacunas tanto na esfera extra como na esfera intraescolar. A partir desses estudos, notamos, de um lado, a carência de implementação e/ou de continuidade de políticas educacionais que atendam às reais expectativas e necessidades das escolas e, do outro, percebemos que, apesar dos esforços empreendidos, há fragilidades nas ações educativas no interior

das unidades escolares, pois essas não têm sido suficientes para garantir o cumprimento das finalidades educacionais definidas pelas mais importantes legislações do setor educacional.

O primeiro artigo, com o título “Gestão escolar, fatores intraescolares e resultados educacionais: o caso de três escolas de ensino médio de Sete Lagoas – MG”, de autoria de Keyla Máry Goulart em parceria com Luciana da Silva de Oliveira e Marcelo Tadeu Baumann Burgos, é resultado de um estudo motivado pelo contexto educacional brasileiro após a implementação do novo Plano Nacional de Educação e pelas discussões em torno dos desafios do Ensino Médio impactados pela reforma instituída pela Lei Federal 13.415/2017. A pesquisa assumiu o objetivo de “compreender o papel das práticas de gestão escolar para a promoção da melhoria do desempenho dos alunos do Ensino Médio frente à influência dos fatores intraescolares”. Para isso, são consideradas as características dos estudantes (sexo, cor/raça) e as características das escolas: a infraestrutura, a proposta pedagógica, e demais fatores.

O segundo trabalho, cuja autoria é de Aline Ferreira Rodrigues em parceria com Luciana Verônica Silva Moreira e Alexsandra Zanetti, intitulado “Os colegiados escolares e o discurso da gestão democrática: a situação da participação em uma escola estadual de Minas Gerais”, analisa o papel do Colegiado Escolar na unidade de ensino pesquisada. Busca, assim, problematizar os distanciamentos e aproximações entre o que está estabelecido nas legislações, no âmbito federal e no estado mineiro, e a forma como se desenvolve na realidade da escola em questão. Os autores compreendem que o colegiado escolar é um órgão fundamental para a efetiva promoção da gestão escolar democrática, pois se trata de um espaço de representação de sua comunidade. Conforme definido pela legislação mineira, o colegiado escolar tem “caráter deliberativo e consultivo em relação a assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da instituição estadual de ensino”. O texto apresenta reflexões em torno do conceito de participação no trabalho escolar, enfatizando a necessidade de participação coletiva como requisito ao desenvolvimento da gestão democrática. Elucida que essa participação vai além de consultas apresentadas aos pais dos alunos, pois se trata de um movimento amplo a ser desenvolvido no interior da escola com vistas ao conceito de democracia que se deseja para a sociedade.

Na sequência, o artigo intitulado “Desafios na utilização das tecnologias digitais em uma escola estadual de Divinópolis-MG”, de autoria de Kênio Cristino Borba em conjunto com Juliana de Carvalho Barros e Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim, propõe

a discussão sobre os desafios enfrentados por uma escola estadual mineira no que se refere à utilização das tecnologias. Por meio de uma pesquisa exploratória, o estudo busca analisar e diagnosticar os recursos tecnológicos disponibilizados/utilizados na referida escola. A partir disso, apresenta um plano de ação com o intuito de sistematizar o uso desses recursos como ferramentas pedagógicas, com vistas ao processo de aprendizagem mais significativo aos alunos. Os autores partiram da hipótese de que, embora sejam disponibilizados recursos tecnológicos na escola, o cotidiano escolar apresenta a subutilização dessas ferramentas por parte dos docentes, o que pode ser justificado pela carência de formação para esse fim, bem como pela “pela ausência da definição de propostas e projetos ligados às tecnologias no âmbito do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola”. O texto ainda afirma que a questão alusiva ao uso das tecnologias nas escolas está “presente nos discursos governamentais de democratização do acesso aos estudos e de avanços na viabilização da qualidade na Educação Básica”, no entanto, o que se nota no cotidiano das escolas é que a falta de condições estruturais básicas inviabiliza a implementação efetiva desses investimentos.

Semelhante ao eixo temático apresentado acima, no artigo “Tecnologias da informação e comunicação na escola: para que servem, professor?”, a autora Léa Marques Fernandes, em parceria com Helena Rivelli de Oliveira e Liamara Scortegagna, visa abordar os desafios da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no espaço escolar. O texto enfatiza as dificuldades dos professores do Ensino Médio de uma escola estadual de Minas Gerais em refletir e trabalhar as TIC em sua prática docente. O estudo salienta os desafios da gestão escolar no que tange à aproximação dos professores às possibilidades de uso das TIC. Nessa intenção, salienta-se que, entre as ações desenvolvidas, torna-se primordial a iniciativa de desenvolvimento da compreensão do papel desempenhado por essas ferramentas.

Dando continuidade às reflexões aqui empreendidas, o quinto trabalho, com a autoria de Marluccio Edson Pereira e com as contribuições de Mayanna A. Martins Santos e Alexandre Chibebe Nicolella, apresenta um estudo voltado à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com o título “O baixo percentual de conclusão das etapas da educação básica: o caso do Centro Estadual de Educação Continuada de Itamarandiba”, o texto traz à luz a fundamentação legal que ampara a implementação dessa modalidade de ensino, ressaltando que a educação é um direito de todos, inclusive daqueles que não tiveram acesso na idade recomendada. Todavia, segundo o texto, “compreende-se que muito ainda precisa ser feito para que este direito seja concretizado e todos tenham, além de

acesso à educação de qualidade, condições necessárias para que possam permanecer estudando”. Diante dessa questão fundamental, o estudo tem como objetivo “investigar quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos matriculados no Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) do município de Itamarandiba para a conclusão das etapas da educação básica”. Elucida-se que os CESECs são escolas públicas, com oferta de EJA na modalidade semipresencial, que visa oferecer um ensino tangível à diversidade e às necessidades dos estudantes, partindo do princípio do respeito às especificidades “desse público que demanda de atendimento individualizado de qualidade”. Visando ao direito de permanência do aluno na instituição, a hipótese apresentada no texto considera a necessidade de conhecimento quanto ao perfil dos alunos em questão, quais os motivos do retorno deles aos estudos e quais os fatores extra e intraescolares contribuíram para a não conclusão dos estudos nessa instituição.

De maneira semelhante, o estudo de Mirlene Rios Elias Fernandes, escrito em parceria com Priscila Fernandes Sant’Anna e Ana Rosa Picanço Moreira ^{intitulado} “Desafios na EJA: a experiência do CESEC de Formiga/MG”, investiga um centro de Educação de Jovens e Adultos (EJA) vinculado à rede estadual de Minas Gerais. A pesquisa foi motivada pela busca de respostas para a seguinte questão: quais os fatores intraescolares estão contribuindo para o elevado índice de alunos que não concluem o Módulo I no CESEC de Formiga? As autoras elucidam que a problemática, possivelmente, emerge de fatores intra e extraescolares. O fato é que a instituição pesquisada conta com a estimativa de 500 alunos matriculados anualmente, entretanto, o índice de evasão é alto. Entre os fatores que contribuem para a desistência dos estudos nesse segmento de ensino e/ou nessa instituição, o texto sugere que podem estar relacionados à fragilidade/vulnerabilidade do contexto de vida desses alunos.

O sétimo artigo, “Desafios e possibilidades durante a transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental no colégio de aplicação João XXIII”, escrito por Pâmella de Paula e por suas parceiras Mônica da Motta Salles Barreto Henriques e Laura Silveira Botelho, discute a questão voltada à transição dos alunos dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, que compreende a passagem do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. A pesquisa busca compreender quais fatores corroboram para o aumento expressivo de reprovação dos alunos no sexto ano, visto que as taxas chegam a atingir 26% de retenção, nessa etapa educacional. O texto analisa que os dispositivos legais tratam o Ensino Fundamental como etapa única de nove anos, porém, na prática, esse nível de ensino é organizado de

maneira distinta, conforme a distribuição dos anos iniciais e dos anos finais. Entre essas mudanças, podem ser citadas: a unidocência nos anos iniciais e a pluridocência nos anos finais. Outro fator de mudança significativa para os alunos na transição supracitada, segundo o texto, está relacionado ao desenvolvimento humano e ao processo de transição da infância para a adolescência. Na análise das autoras, a concorrência de múltiplas transições nesse período requer um adequado processo de adaptação dos alunos, pois esses impactos refletem no desempenho escolar.

O último artigo desta seção gira em torno da educação inclusiva e traz o seguinte título: “Uma educação pública inclusiva: o caso de uma escola estadual em Lima Duarte-MG”. Nesse estudo, o autor Paulo Afonso Vieira, em parceria com Marina Furtado Terra e Denise Rangel Miranda, procura investigar o caso de uma escola pioneira na organização de uma sala de recurso, que se manteve única por aproximadamente dez anos em seu município, mesmo com a existência de outras escolas públicas. Os autores elucidam que as salas de recurso se referem aos “espaços físicos localizados nas escolas públicas onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos de Educação Especial, que são estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Segundo os autores, o AEE oferece o atendimento de forma diferenciada, conforme as necessidades de cada aluno, sendo que o planejamento das ações desenvolvidas é feito com base no diagnóstico das dificuldades dos(as) estudantes. A partir do projeto elaborado pela equipe pedagógica, os estudantes são encaminhados à Sala de Recurso para que tenham um atendimento específico e especializado. São destacados no texto fatores que impactam o desenvolvimento desse trabalho, com destaque a questão da rotatividade de docentes em virtude de o ingresso não ocorrer por meio de concurso público. Além disso, ressaltam a necessidade de capacitações para esses profissionais e de áreas correlatas.

Os estudos apresentados acima indicam que o atual cenário educacional brasileiro é caracterizado por desarticulações entre a implementação de políticas educacionais e a garantia de um projeto educativo escolar que cumpra com a finalidade de promover a formação plena dos alunos. Essa formação, conforme estabelecido pelas principais legislações educacionais, deve favorecer aos alunos condições condignas de existência e de coparticipação no desenvolvimento da sociedade.

Nesse intuito, os estudos em torno de experiências de gestão escolar são de suma importância, pois contribuem para o fortalecimento do debate em torno da questão referente à qualidade educacional no Brasil, sobretudo, nas escolas públicas e,

concomitantemente, imprimem perspectivas de melhorias vindouras, já que, múltiplas ações estão sendo empreendidas, bem como pesquisas e análises sobre essas ações são cada vez mais efetivas.

Os textos que seguem motivam essa reflexão crítica e esperançosa sobre os limites e as possibilidades da educação escolar. Vale encerrar este texto com a “voz” de Paulo Freire (2006, p. 30): “A eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria porque falar de seus limites. Falamos deles porque, não podendo tudo, pode alguma coisa”. Quanto a nós, educadores, “nos cabe ver o que podemos para competentemente realizar”.

REFERÊNCIAS

- BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino a escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.
- _____. Lei Federal nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais** (LDB). Brasília, DF, 1996.
- _____. **Plano Decenal para Todos**. Brasília. MEC, 1993.
- DOURADO, L. F. (Org.). **Políticas e Gestão da Educação no Brasil**: novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009.
- DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

GESTÃO ESCOLAR, FATORES INTRAESCOLARES E RESULTADOS EDUCACIONAIS: O CASO DE TRÊS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE SETE LAGOAS - MG

*Keyla Máry Goulart**
*Luciana da Silva de Oliveira***
*Marcelo Tadeu Baumann Burgos****

O atual cenário educacional brasileiro, após a aprovação e início de implementação do novo Plano Nacional de Educação, Lei 13.005 de 2014 e, pouco depois, a aprovação da Lei Federal 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, impactou as discussões sobre os desafios enfrentados por esta etapa de ensino. Tal contexto motiva o presente estudo, um caso que visa compreender o papel das práticas de gestão escolar para a promoção da melhoria do desempenho dos alunos do Ensino Médio frente à influência dos fatores intraescolares. O lócus consiste em três escolas do município de Sete Lagoas, Minas Gerais.

Uma das autoras é Analista Educacional da equipe pedagógica da Superintendência Regional de Ensino (SRE) do referido município. Tomando por base o resultado de avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica (SIMAVE), foi constatado que algumas escolas se destacavam positivamente, com melhor desempenho e ritmo de crescimento nas médias, enquanto outras registravam grandes oscilações. Os resultados chegavam à variação de 30 a 100 pontos nas escalas de proficiência.

Há de se considerar que as práticas de gestão são desenvolvidas de forma diferenciada no contexto de cada unidade escolar, o que incide, dentre outros fatores, no alcance de resultados de desempenho diferenciados. Outrossim, ainda que seguindo as mesmas determinações legais e recebendo os mesmos incentivos financeiros, as escolas com semelhanças de demanda de atendimento e infraestrutura apresentam

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Analista Educacional da SRE Sete Lagoas.

** Doutora em Educação (UFMG). Membro colaborador do PPGP/CAEd/UFJF.

*** Doutor em Sociologia (IUPERJ). Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Professor e pesquisador da PUC-Rio.

diferentes resultados. Desse modo, torna-se fundamental compreender quais práticas são desenvolvidas no contexto de cada unidade escolar, e quais fatores intraescolares estariam envolvidos na promoção da almejada melhoria do desempenho de alunos do Ensino Médio.

Entre os desafios da educação contemporânea, cumpre destacar aqueles relacionados aos modelos de gestão escolar. Estes precisam se adequar às novas tecnologias e à democratização da informação, o que incide na responsabilização concernente ao alcance de resultados e metas no contexto das avaliações externas.

No âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), para acompanhar as pressões internas e externas por melhores resultados, foram implementadas algumas estratégias operacionais e pedagógicas, principalmente no Ensino Médio nos últimos anos: o Currículo Básico Comum (CBC), o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), entre outros. Como ponto comum, ambas iniciativas destacam a formação continuada dos professores, especialmente no que concerne à análise e apropriação dos resultados das avaliações externas e internas. A partir do diagnóstico, podem ser propostos Planos de Intervenção para o devido atendimento às especificidades discentes.

Conforme já mencionado, o lócus de pesquisa engloba três escolas de Ensino Médio do município de Sete Lagoas: a Escola Estadual João Fernandino Júnior (EEJFJ), a Escola Estadual Maurílio de Jesus Peixoto (EEMJP) e a Escola Estadual Professor Rousset (EEPR). Tais instituições apresentam características semelhantes, como a diversificada composição socioeconômica do corpo discente e o funcionamento em dois turnos, sendo o matutino exclusivamente para turmas de Ensino Médio.

Nesse cenário, o objetivo geral do presente estudo é compreender o papel das práticas de gestão escolar para a promoção da melhoria do desempenho dos alunos do Ensino Médio frente à influência dos fatores intraescolares, no município de Sete Lagoas. No presente texto, é abordado o objetivo específico de compreender os resultados alcançados pelas três escolas em foco. Aqui, serão considerados o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a classificação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como os resultados apresentados pelos alunos do terceiro ano no Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) do SIMAVE nos últimos anos.

Para fins de contextualização, cabe citar que Sete Lagoas é um município brasileiro considerado polo industrial. Sua população está estimada em 236.228 habitantes. Quanto à localização, está a cerca de 72 quilômetros da capital, Belo Horizonte. O município conta com 28 escolas de Ensino Médio, atendendo a 213 turmas com aproximadamente 6800 alunos, entre 15 a 24 anos. Em 2017, pela primeira vez, os alunos do terceiro ano do Ensino Médio foram avaliados de forma censitária pelo SAEB.

Como em outros municípios, muitos pais se perguntam sobre onde matricular seus filhos. Aqueles que possuem maior acesso à informação verificam a localização das instituições, além de seus resultados no IDEB e no ENEM. Esse dado é evidenciado a partir das atividades atreladas à Semana Escola em Movimento. Tal evento foi criado em 2015, pelo governo do estado de Minas Gerais, e acontece anualmente, em todas as escolas estaduais, após a divulgação dos resultados das avaliações do SIMAVE. O objetivo é propiciar um momento de diálogo, reflexão e planejamento coletivo, a fim de empreender ações e estratégias para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. Essas ações devem ser concebidas como parte do currículo escolar, em um diálogo interdisciplinar, de modo que promovam o desenvolvimento das mais variadas habilidades e competências dos estudantes (SEE-MG, 2017).

Os gestores escolares precisam, enfim, acessar os dados disponíveis nas plataformas digitais do SIMAVE, bem como do Sistema de Monitoramento da escola, e envolver toda a comunidade escolar na análise dos resultados. Tal iniciativa reitera a valorização do processo de apropriação de resultados das avaliações externas, no sentido de promover melhorias na qualidade da educação pública. Nesse sentido, é fundamental que este estudo siga um percurso de análise pontual dos atuais indicadores da educação básica no lócus em foco.

A criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, seguido pela implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998, bem como o estabelecimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, ilustram consideravelmente a política nacional de avaliação externa no país. Gradualmente, estados e municípios constituíram sistemas próprios e específicos de avaliação externa, com vistas a melhor atender às especificidades locais. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino são avaliados, e os resultados, disponibilizados nas mídias oficiais das Secretarias de Educação. A partir do diagnóstico obtido, os governantes elaboram políticas públicas para melhoria dos resultados. As escolas, por sua vez, acompanham seus dados de desempenho para a elaboração de novas estratégias de atendimento aos alunos.

Em Minas Gerais, o SIMAVE foi criado em 2000, com o propósito de fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade. Esse sistema teve início com o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e, com seu desenvolvimento, surgiram, também, o Programa de Avaliação da Aprendizagem (PAAE), no ano de 2005, e o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), no ano de 2006. Esse conjunto de avaliações contribui para que os dados apresentados pelo SIMAVE sejam cada vez mais abrangentes.

Através dos resultados das avaliações aplicadas do PROEB, PROALFA e PAAE, a SEE/MG objetiva identificar as carências e necessidades do sistema educacional e de suas unidades de ensino. A partir disso, é possível desenvolver projetos estruturadores que busquem suprir essas necessidades, promover a valorização da rede pública de ensino, promover a formação continuada aos docentes e, em suma, melhorar a qualidade da educação oferecida em Minas Gerais.

O PROEB integra o SIMAVE desde sua primeira edição, em 2000, avaliando os estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das escolas municipais e estaduais de Minas Gerais, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Até 2014, o PROEB era aplicado apenas nos quinto e nono anos do Ensino Fundamental, e no terceiro ano do Ensino Médio, ou seja, apenas no final de cada etapa de ensino. A partir de 2015, também passaram a ser avaliados os estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio. Além disso, a escala de proficiência passou a ser composta por quatro, e não três, padrões de desempenho: baixo, intermediário, recomendável e avançado. Ao introduzir tais mudanças, a SEE/MG almeja visualizar a realidade do aluno que está na escola e atuar nas dificuldades que surgem no processo de aprendizagem. Para seus implementadores, o dado da avaliação nos anos intermediários permite visualizar os desafios que estão em curso. Esta concepção de avaliação pode fortalecer o compromisso dos educadores com a melhoria da qualidade da educação, por meio da socialização e da apropriação de seus resultados (SIMAVE, 2015).

No site do SIMAVE, foi criado um novo *link* para acesso ao chamado Sistema de Monitoramento. Trata-se de um sistema *online* que reúne informações e indicadores educacionais de toda a rede de ensino, para o uso dos gestores, técnicos da secretaria, diretores escolares e professores. O objetivo é apresentar, de forma consolidada, dados provenientes de sistemas de gestão e avaliação – como o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e o SIMAVE, que passou a receber a denominação de

Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública –, reunindo informações administrativas e medidas educacionais. Tais recursos possibilitam a análise comparativa dos indicadores ao longo do tempo (SIMAVE, 2015).

Quanto à divulgação dos resultados por município e por escola, no caso do município de Sete Lagoas e de suas respectivas escolas de Ensino Médio, registram-se no SAEB – Prova Brasil, com ampla divulgação a partir de 2007, com a concomitante apresentação do IDEB, mas apenas do Ensino Fundamental, uma vez que somente a partir de 2017 o terceiro ano do Ensino Médio passou a ser avaliado de forma censitária. Dessa forma, toda análise de resultados do IDEB, utilizada neste estudo, incide sobre os resultados do nono ano do Ensino Fundamental, sendo que estes são os dados dos alunos que logo ingressam no Ensino Médio.

O resultado do ENEM por escola, que passou a ser divulgado em 2009, teve, como último ano de divulgação, 2015, já que a atual proposta do MEC é evitar o estabelecimento de um *ranking* entre escolas públicas e privadas. A partir de 2017, o foco tornou-se a divulgação dos dados da Prova Brasil para ambas as redes, uma vez que, neste ano, a mesma foi estendida de forma censitária a todas as escolas públicas e privadas.

Neste ponto, torna-se justificável a opção pelo ano base de 2015 para este estudo, uma vez que se encontram disponíveis todos os dados (IDEB, ENEM por escola e PROEB) para a delimitação das escolas foco deste estudo. O período de 2011 a 2015 foi considerado relevante, uma vez que representa as últimas avaliações divulgadas por ambos indicadores.

Cabe destacar que vários são os indicadores que apontam as dificuldades apresentadas no Ensino Médio, mas algumas escolas ainda conseguem se destacar com bons resultados, como é o caso das escolas foco deste estudo. Apesar de apresentarem estruturas e condições semelhantes às outras escolas que se situam próximas, apresentam um diferencial quanto aos resultados alcançados.

O grande diferencial das escolas, considerando os indicadores analisados, levam à sua seleção, principalmente aliando estes dados à distribuição dos alunos nos padrões de desempenho. Tratam-se de categorias definidas a partir de cortes numéricos em que se agrupam os níveis da escala de proficiência, com base nas projeções educacionais estabelecidas pelo SIMAVE. Esses cortes deram origem a quatro padrões de desempenho, os quais apresentam o perfil de desempenho dos estudantes. No nível baixo, encontram-se alunos abaixo do mínimo esperado. Já no nível intermediário, estão

alocados os alunos caracterizados por um processo básico inicial de desenvolvimento das competências e habilidades. Quanto ao nível recomendável, estão aqueles alunos que apresentam desenvolvimento adequado à etapa. Por fim, no nível avançado, estão aqueles que possuem o desempenho além do esperado. Todos esses níveis consideram a etapa de escolaridade e a área do conhecimento avaliados (SIMAVE, 2015).

Esses níveis de desempenho são analisados dentro da escala de proficiência. As escalas de Língua Portuguesa e Matemática variam de 0 a 500 pontos, de modo a conter, em uma mesma “régua”, a distribuição dos resultados do desempenho dos estudantes no período de escolaridade avaliado. Pedagogicamente, a média de proficiência deve ser alocada, na régua da escala de proficiência, no ponto correspondente para se localizar em que medida as habilidades e competências avaliadas foram ou não alcançadas.

Passando à análise preliminar dos resultados das escolas, vale reiterar que as discussões acerca da qualidade da educação e dos resultados educacionais obtidos no Brasil consideram, essencialmente, a importância do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Além de esse índice considerar as médias de desempenho obtidas por meio da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb, mais conhecida como SAEB) e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, mais conhecida como Prova Brasil), o IDEB considera o fluxo escolar, ou seja, as taxas de aprovação e reprovação dos estudantes, obtidas a partir do Censo Escolar.

Cabe esclarecer que as médias de proficiência da Prova Brasil possibilitam o cálculo do IDEB do quinto e do nono ano do Ensino Fundamental, para escolas e municípios. Quanto às médias do SAEB, incidem sobre o IDEB do terceiro ano do Ensino Médio, dos estados e do país como um todo.

Na visão de Soares e Xavier (2013, p. 915),

[...] rapidamente, o IDEB tornou-se o único indicador da qualidade do sistema de ensino fundamental brasileiro, passou a orientar as políticas públicas educacionais, impactou a cobertura da mídia dos assuntos educacionais e, ainda que mais lentamente, trouxe novas dimensões na pesquisa educacional.

Percebe-se, enfim, a importância do IDEB de várias formas, entre elas, o destaque dado pela mídia nacional e internacional aos resultados publicados anualmente. Há, também, a discussão provocada na comunidade escolar na ocasião da publicação dos resultados das instituições escolares. É considerável o uso dos resultados pelo poder público para amparar as decisões sobre as políticas públicas educacionais. Como exemplo desta

última, destaca-se a Reforma do Ensino Médio, que teve como principal argumento apresentado pelo MEC, ratificado pelo Governo Federal, os baixos resultados de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio no IDEB. A inserção desta e de outras discussões relacionadas ao índice, pela mídia, envolve as famílias brasileiras em certa popularização do debate sobre a qualidade da educação.

Nesta perspectiva, é evidente a tentativa de identificar escolas com bons resultados, inclusive no município de Sete Lagoas. Aqui foram considerados os resultados do nono ano, em 2015, uma vez que não existem, na base do INEP, dados referentes ao Ensino Médio do município de Sete Lagoas. Foi possível constatar que algumas escolas da localidade alcançaram desempenho muito próximo à meta nacional (6,0) para o nono ano. Todavia, houve, também, discrepância nos resultados, considerando que algumas escolas, mesmo em condições de oferta semelhantes às demais, apresentaram resultados mais vantajosos.

Neste primeiro momento, considerando que o resultado do IDEB do estado de Minas Gerais e do município de Sete Lagoas, em 2015, para o nono ano, foi de 4,5 para ambos, é possível obter um primeiro ponto de corte para a definição e a análise dos melhores resultados. Em outras palavras, entende-se que as escolas que já obtiveram resultado igual ou superior à média do estado desenvolvem práticas pedagógicas e de gestão que podem ser consideradas relevantes para disseminação e socialização à toda a rede de ensino, com vistas à promoção da melhoria dos resultados.

Neste contexto, na ordem do maior ao menor resultado, houve nove escolas acima da média do município, a saber: E. E. Dr. Arthur Bernardes (5,9); E. E. Deputado Renato Azeredo (5,1); E. E. Prof. João Fernandino Júnior (5,0); E. E. Maurílio de Jesus Peixoto (5,0); E. E. Bernardo Valadares de Vasconcelos (5,0); E. E. Prof. Cândido Azeredo (4,9); E. E. Governador Juscelino (4,7); E. E. José Evangelista França (4,7) e E. E. Professor Rousset (4,5). Na terceira, quarta e nona posição, estão as escolas tomadas como locus de investigação do presente estudo.

Quanto ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) e vem sendo realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desde 1998. O objetivo era avaliar o desempenho do estudante ao final da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio. A partir de 2009, passou a ser utilizado, também, como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Desse modo,

ao longo dos 20 anos de existência, o ENEM vem assumindo grande importância no cenário educacional brasileiro.

Na atual perspectiva das avaliações sistêmicas, o ENEM vem certificar a qualidade da educação básica, apontando as competências e habilidades que deveriam ser de domínio dos jovens ao egressarem do Ensino Médio. Nesse sentido, o seu resultado mostra o perfil do concluinte da educação básica e oferece ao participante do exame a possibilidade de obter uma referência de seu desempenho.

A utilização dos resultados do ENEM para efeitos do presente caso de gestão considerou as nove escolas do município de Sete Lagoas que apresentaram participação superior a 50% dos estudantes, entre 2011 e 2015, em pelo menos três edições.

Os dados evidenciaram que das nove escolas com médias do IDEB acima do estado e do município, algumas se encontram novamente em situação privilegiada em relação às demais. Quando analisados os dados do ENEM, as três escolas em foco (EEJFJ, EEMJP e EEPR) apresentaram médias acima dos 500 pontos no intervalo temporal pesquisado a partir de 2012, continuamente elevando seus resultados. Tais escolas chegam a obter uma diferença superior a 50 pontos com relação às demais observadas.

Tomado aqui como terceira fonte de dados, o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) integra o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Este, desde sua primeira edição, em 2000, vem avaliando o desempenho de estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das escolas municipais e estaduais de Minas Gerais, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

No presente caso, foram considerados os resultados das turmas de terceiro ano do Ensino Médio no PROEB, entre 2011 e 2015, com enfoque nas três escolas do *locus* de investigação. De modo geral foi possível observar que houve uma oscilação nos resultados do ensino médio da EEPR. Quanto à EEJFJ, apesar de uma queda de 6,2 em Língua Portuguesa, entre os anos de 2013 e 2014, houve uma melhoria contínua nos demais anos do intervalo. O destaque, no entanto, foi a EEMJP, mantendo os melhores resultados apresentados. Ainda nos momentos em que as médias do estado, da SRE e das demais outras escolas declinaram, a EEJFJ manteve-se em elevação. Em 2015 a diferença da média desta escola com relação às demais alcançou mais de 30 pontos.

Com relação aos níveis de desempenho (baixo, intermediário, recomendável e avançado), em Língua Portuguesa e em Matemática, entre os anos de 2011 a 2015, o grande ápice da melhoria foi registrado no ano de 2014. Neste ano, as três escolas em foco

chegaram à concentração de mais 50% de desempenho em Língua Portuguesa. Em 2015, o destaque ficou para a EEJFJ, que chegou à concentração de mais de 27% dos alunos nos níveis recomendável e avançado, desempenho inédito no período analisado.

A respeito da Matemática, em geral, houve concentração de um percentual superior a 80% de alunos alocados nos níveis baixo e intermediário, com pouca movimentação para os níveis recomendável e avançado. Foi destaque, apenas, a EEJFJ, em 2015, quando alcançou um percentual de 27% dos alunos nos níveis recomendável e avançado.

Em síntese foi possível constatar que as três escolas analisadas apresentaram médias de desempenho melhores em relação àquelas do estado e da SRE Sete Lagoas, sendo bem aproximados os resultados entre ambas. Tais dados reiteram a pertinência do presente estudo ao buscar compreender as práticas intraescolares focadas na melhoria do Ensino Médio.

Em termos de desvio padrão, cabe ponderar que, apesar de as três escolas apresentarem (no IDEB, no ENEM e no PROEB) melhores resultados em relação às demais escolas do município, não apresentaram um grande diferencial. É possível inferir que tais instituições estão alcançando êxito nos processos de ensino e de aprendizagem, mas este êxito não é proporcionalmente distribuído entre os estudantes. Cabe questionar: que práticas são desenvolvidas no cotidiano de cada escola em termos de promoção da equidade?

Como aponta o INEP, no texto “Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil” (2010, p.31):

[...] é preciso estar atento ao fato de que as políticas e práticas voltadas para melhorar a qualidade da educação eventualmente aumentam a desigualdade na distribuição social do rendimento escolar. Os resultados sugerem que tais políticas precisam ser acompanhadas por outras que busquem promover a equidade intraescolar, abandonando o pressuposto de que, por tentarem aprimorar a qualidade da educação, podem equacionar, automaticamente, as diferentes dimensões da equidade.

A questão central, portanto, é identificar os fatores ou os aspectos que potencializam a aprendizagem em todas as escolas, independentemente da origem dos alunos que as frequentam. Quais seriam esses fatores? Eles podem ou não ser generalizados para as diferentes escolas? Cabe lembrar que uma escola envolve diferentes disciplinas e diferentes objetivos a serem alcançados nos campos cognitivo, afetivo e social. Assim, é

possível que determinado fator atinja apenas uma área do conhecimento ou um grupo de objetivos? Ou, ao contrário, esse mesmo fator poderia influenciar todos os outros?

A intenção deste caso de gestão é verificar o papel das práticas de gestão escolar para a promoção da melhoria dos resultados do Ensino Médio. Tal questão está atrelada à perspectiva dos indicadores educacionais como instrumentos necessários para descrever e analisar as diversas dimensões do trabalho pedagógico. Esse abrange desde aspectos mais especificamente relacionados aos processos internos às escolas, como os resultados educacionais alcançados pelos alunos, até considerações de caráter externo a tais instituições, como os aspectos demográficos associados às demandas da clientela atendida. Entender os indicadores, como instrumentos capazes de numericamente sintetizar aspectos relevantes da situação educacional, e discutir as suas especificidades, particularmente em contraste com os chamados índices educacionais, é essencial (PONTES, s/d).

Diante de tais ponderações, é importante considerar, ainda, os dados contextuais dos sistemas de avaliação externa. No presente estudo, foram analisados dados a respeito das características dos estudantes (sexo, cor/raça) e características gerais das escolas (infraestrutura geral e pedagógica, percepção sobre os professores e percepção sobre a violência). Foi possível constatar que a proporção da distribuição dos alunos por sexo e cor/raça é semelhante entre as três escolas em foco e o estado, o que acorda com os demais dados analisados. Nesse sentido, é possível inferir que as diferenças recaem sobre as práticas intraescolares.

Em suma, compreender o que se passa no interior da escola, no seu dia a dia, como são tomadas as decisões, o que elas priorizam e quem as executa, quais são as estratégias selecionadas para executá-las, se são tomadas da mesma forma frente a diferentes atores (professores, alunos, família etc.), é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que o que se pretende é evidenciar que práticas de gestão diferenciadas acontecem no contexto dessas escolas e como elas promovem a melhoria dos resultados.

A proposta é prosseguir a análise do caso a partir da ancoragem teórica em Lück (2009) e em Brooke e Soares (2008), considerando o impacto dos fatores intraescolares nos processos de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 09 jan. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid=>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 23 jan. 2018.

BROOKE, N. & SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CENTRO DE AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO. **Boletim Pedagógico do PROEB/SIMAVE**. 2015. Disponível em: <<http://resultados.caedufff.net/resultados/publicacao/publico/escola>>. Acesso em 30 out. 2016.

IBGE. **Conheça as cidades e estados do Brasil**. 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sete-lagoas/pesquisa/37/30255>>. Acesso em: 20 set. 2017.

INEP. **Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.

_____. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **NOTA TÉCNICA Nº 020/2014**. Indicador de adequação da formação docente para a educação básica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

_____. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **NOTA TÉCNICA Nº 039/2014**. Indicador de Esforço Docente. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

_____. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **NOTA TÉCNICA Nº 11/2015**. Indicador de regularidade do docente da educação básica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

PONTES, L.A. F. **Indicadores Educacionais no Brasil e no mundo: As diversas faces da educação**. PPGP/CAEd/UFJF, S/D. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufff.net/mod/forum/discuss.php?d=1835#unread>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SOARES, J. F., XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Revista Educação e Sociedade**, v. 34, n. 124, jul./set., 2013, p. 903-923.

OS COLEGIADOS ESCOLARES E O DISCURSO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: A SITUAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

*Aline Ferreira Rodrigues**
*Luciana Verônica Silva Moreira***
*Alexsandra Zanetti****

O caso apresentado neste artigo analisa o papel desempenhado pelo Colegiado Escolar de uma escola estadual de Minas Gerais, procurando problematizar os distanciamentos e aproximações entre o que preconiza a legislação federal e mineira e a forma como este funcionou na unidade escolar entre os anos de 2014 e 2015. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Aline Ferreira Rodrigues, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com Luciana Verônica Silva Moreira e com a orientadora Alexsandra Zanetti.

No Brasil, a defesa da constituição de conselhos e órgãos colegiados enquanto esferas de participação da sociedade nos processos de tomada de decisão dos órgãos públicos e governos ganhou força no contexto de redemocratização ocorrido entre as décadas de 1970 e 1980. A sociedade, que vivera longos anos em uma ditadura militar, clamava pelo retorno da democracia e por maior participação popular na política. A Constituição Federal, promulgada em 1988, respondia em grande parte a estes anseios ao prever a participação da sociedade civil nos diferentes níveis de governo por meio de conselhos ou órgãos colegiados. Na Carta Magna, também foram estabelecidos os princípios da educação brasileira, entre eles a liberdade, a gratuidade, a obrigatoriedade, a igualdade e a gestão democrática. No âmbito educacional previa-se que a adoção de práticas de gestão democrática contribuísse para o alargamento da participação da comunidade nas tomadas de decisão, inclusive nas escolas (BRASIL, 1988).

* Mestranda no PPGP/CAEd/UFJF. Gestora escolar na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

** Doutora em História (UFRJ). Professora da Educação Básica (SEEMG).

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

Em Minas Gerais, a rede estadual de ensino já contava com uma legislação a respeito desde a década de 1977, mas foi a partir da Constituição de 1988 e, principalmente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996 que os princípios da gestão democrática foram firmados. Segundo a LDB, em seu artigo 14, os sistemas de ensino devem se pautar na gestão democrática, por meio da participação da comunidade em Conselhos Escolares (BRASIL, 1996). A legislação mineira seguiu aperfeiçoando seus marcos legais à luz das legislações nacionais, sendo as mais recentes alterações feitas no âmbito do Plano Estadual de Educação em 2015 e por meio da resolução nº 2.958 de 29 de abril de 2016, que dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Atualmente, a função do Colegiado Escolar enquanto órgão de fundamental importância para a efetiva promoção da gestão democrática e como local de representação da comunidade escolar é definida pela legislação mineira que também delimita suas atribuições, sendo elas de caráter deliberativo e consultivo em relação a assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da instituição estadual de ensino. No entanto, a função deliberativa ocorrerá se as decisões forem relativas às diretrizes pedagógicas, administrativas e financeiras. Porém, se as questões encaminhadas ao colegiado forem oriundas dos diversos segmentos da escola, (classe de docentes, discentes, técnicos ou pais de alunos), o Colegiado possui apenas função de caráter consultivo, e não mais deliberativo.

O processo de constituição de um órgão colegiado escolar, em qualquer escola da Rede Estadual mineira, se dá por meio de eleição ou recomposição cujos processos explicaremos a seguir. Primeiramente, no processo de eleição, os membros do Colegiado, tanto os titulares como seus suplentes, são provenientes de uma lista de nomes que são indicados pela comunidade escolar para exercerem, um mandato de três anos sem a possibilidade de prorrogação direta (sem processo de eleição ou recomposição) desse mandato.

Para a preparação de um novo processo de eleição de colegiado escolar, o colegiado vigente deve sempre escolher um membro da categoria profissional em exercício para ser o coordenador do processo. Depois dessa escolha, este servidor juntamente com o diretor da escola faz uma convocação para um dia de reunião aberta à comunidade, chamada “Dia D” (MINAS GERAIS, 2014a) para a explicação das fases do processo, com pauta fechada e definida pela Secretaria de Educação para todas as escolas da Rede.

Antes de passar o mandato para o novo colegiado eleito, são funções últimas dos membros anteriores: a organização, o planejamento e a divulgação de todo o processo de eleição, bem como realizar a convocação da comunidade para a participação das eleições. Devem também realizar a indicação de mesários e o treinamento para o recebimento, escrutínio e divulgação dos resultados. No processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar, podem candidatar-se:

o Profissional em Exercício na Escola: o Professor de Educação Básica regente de turmas e de aulas; o Professor de Educação Básica ou Especialista em Educação Básica exercendo outras funções, Especialista em Educação Básica e demais servidores das outras carreiras. Comunidade Atendida pela Escola: o aluno regularmente matriculado e frequente no ensino médio e aluno de qualquer nível de ensino com idade igual ou superior a 14 anos; [...] o pai ou responsável por aluno com idade inferior a 14 anos regularmente matriculado e frequente no ensino fundamental. (MINAS GERAIS, 2014a, p.10-11)

No dia da eleição, o processo de votação é realizado nas próprias escolas, que ficam abertas das 07h00 às 17h00, se a escola atender à comunidade, nos dias de aulas, nos turnos matutino e vespertino. Caso a escola, em dias normais, ofereça atendimento à comunidade nos três turnos, então, no dia da eleição, ela deverá realizar o processo das 07h00 às 20h00, sempre em um dia de sábado, reservado no calendário escolar para essa finalidade. O voto é secreto e não é permitido o voto por procuração.

Após decorrido todo o processo, os candidatos que obtiverem maior número de votos por segmento passarão a compor o Colegiado Escolar como membros titulares (MINAS GERAIS, 2014a). Cada segmento tem seus membros titulares, suplentes e integrantes de uma listagem prevista de recomposição. Quando ocorre a impossibilidade da atuação do membro titular (por desligamento do vínculo com a escola que originou sua condição de participar do processo de eleição, por faltar a mais de 03 reuniões convocadas ou até mesmo pelo pedido de destituição), seu suplente é colocado para exercer as funções da titularidade do cargo, e esse processo é convocatório. O processo descrito poderá ocorrer em qualquer época do mandato, sempre que houver a precisão, sem a necessidade da provisão prévia no calendário para a sua realização.

As reuniões do Colegiado Escolar podem ocorrer por convocação de três formas: pelo presidente; por, no mínimo, dois terços de seus membros titulares ou, ainda, pelo diretor da Superintendência Regional de Ensino à qual a escola pertence. A frequência das reuniões obrigatórias é, ordinariamente, uma vez por mês. Para a realização das reuniões do Colegiado Escolar, devem ser observados os procedimentos de convocação por

escrito dos membros, com antecedência mínima de 48 horas, apresentação da pauta anexa ao documento de convocação, com especificação do local, da data e do horário de realização da reunião.

Conforme discutido anteriormente, o conceito e a prática da gestão escolar democrática remetem a um contexto muito específico da história brasileira sendo sua implementação garantida por um conjunto de leis que são resultado do empenho da sociedade e dos governos em promover a participação política da sociedade. Nesse sentido, os órgãos colegiados escolares adquirem fundamental importância, pois seus membros, vindos de diferentes setores da comunidade escolar, têm a responsabilidade de auxiliar a gestão nos assuntos pedagógicos, financeiros e administrativos. Os encontros do colegiado escolar devem ser mais do que encontros burocráticos e procedimentais, constituindo-se em oportunidades de discussão e encaminhamento de decisões. Desta forma, ao estudar a realidade de uma escola específica, pretendeu-se verificar de que forma a escola cumpre o que é previsto na legislação e se o Colegiado Escolar cumpre a função de ser um canal de participação da comunidade escolar junto à gestão.

Conforme nos esclarece Dallari (1984), a participação coletiva, mesmo que realizada em pequenos grupos, gera energia de mobilização para alcance de um bem comum, mas é importante que cada membro seja consciente de suas funções nesse grupo e do objetivo da instituição.

A escola estudada pertence a uma rede composta por 18 escolas estaduais, atende a 400 alunos distribuídos em 02 turnos matutino e vespertino, em 18 turmas distribuídas da seguinte maneira: 06 turmas de Ensino Fundamental I – anos iniciais; 08 Turmas de Fundamental II – anos finais e 04 Turma de Educação Integral. Neste artigo, receberá o nome fictício de Escola Estadual Nuvem Branca.

O levantamento de dados e informações foi realizado por meio de pesquisa documental nas atas de reuniões do Colegiado Escolar, no Regimento Interno da escola e nas legislações em vigor. Nas pesquisas efetuadas, constatou-se que, entre os anos de 2014 e 2015, apesar da existência de atas de reunião relativas a esse período, não existem indícios de convocação por escrito, nem pauta anexa ou menção por escrito que a convocação foi realizada. Não foram observados avisos colocados no mural da sala de professores, próximo ao bebedouro interno, refeitório ou sala dos supervisores, lugares geralmente utilizados para a divulgação de avisos e convocações. Como vimos anteriormente, há uma premissa da convocação realizada por escrito, segundo inciso I, art. nº 11 da Resolução nº 2. 554/14 (que dispõe sobre a estrutura e funcionamento

dos CE em Minas Gerais), porém, não foram encontrados registros com assinaturas de algum membro do Colegiado Escolar em algum formulário que atestasse o prévio conhecimento da reunião a ser realizada. Sendo assim, a pesquisa documental reportou a ausência, no período de 2014 a 2015, de convocações prévias para as reuniões do Colegiado Escolar, que, em linhas gerais, ocorreram no número de doze registros. Com frequência, a pesquisadora era chamada a assinar a ata dias após o encontro já ter sido realizado ou a ata ter sido elaborada.

As últimas eleições para o colegiado foram realizadas para o triênio 2016-2018 conforme legislação em vigor. Em 2016, a resolução nº 2.958 de 29 de abril modificou o quantitativo de membros em relação ao número de alunos. Anteriormente, escolas que possuísem entre 251 e 1400 alunos deveriam ter 8 membros titulares e 8 membros suplentes e, a partir de 2016, a resolução passou a indicar que escolas com até 500 estudantes deveriam contar com 6 membros titulares e 6 membros suplementes (MINAS GERAIS, 2016).

No que se refere à caracterização do Colegiado Escolar da escola estudada, no mandado de 2014/2015, era composto por 8 conselheiros. Entretanto, a partir de junho de 2014, com a desistência de participação do representante dos pais, ele passou a funcionar apenas com 7 representantes. Na oportunidade, não foi realizado processo para a recomposição, conforme previsto pela legislação. Esse fator fez com que o Colegiado funcionasse, de acordo com as atas de 2014 analisadas, apenas com esse número de representantes, ainda com a ausência de quantitativo para a recomposição de membros na suplência da função.

A Resolução nº 2.554 de fevereiro de 2014 estabelecia, em seu Art.4º, que a definição do número de membros do Colegiado Escolar deve observar o quantitativo de 251 a 1.400 alunos efetivamente matriculados para a composição do CE com 8 membros titulares e 8 suplentes, perfazendo um total de 16 membros. Conforme constado, em 2014 o Colegiado funcionou com 7 membros ao todo, o que demonstra o descompasso em relação à resolução mineira. Ficou evidenciado ainda que a dificuldade em compor o colegiado escolar de acordo com a legislação tem sido um desafio para a gestão da escola (MINAS GERAIS, 2014b).

Ao final de 2015, a escola contava em seu Colegiado com dois alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, duas mães de alunas menores de 14 anos, um pai de alunos menores de 14 anos, uma secretária, uma professora e uma especialista em educação básica. A maior parte dos membros titulares pertencentes à categoria de profissionais

em exercício na escola eram membros efetivos com mais de cinco anos de lotação na instituição e geralmente atuavam por mais de um mandato como membros conselheiros, o que mais uma vez pode demonstrar dificuldades na composição do Colegiado. Destes, apenas uma professora possui um contrato temporário com a Secretaria de Educação, porém, há mais de 08 anos renova anualmente seu contrato na referida escola.

De acordo com o parágrafo único do Art. 14 da Resolução 2.958/16, “nas escolas onde não for possível a composição com o número previsto de membros, o Colegiado Escolar pode ser constituído por número menor, nunca inferior a 50% do número previsto, assegurada a paridade entre as duas categorias” (MINAS GERAIS, 2016, p. 3).

Desta forma, ainda que funcionando com um quadro incompleto de membros e sem a representação em par da categoria pais de alunos, o colegiado permanecia funcionando dentro dos parâmetros legais. Um Conselho Escolar em Minas Gerais deve ser constituído em proporcionalidade, ou seja, se houver dois pais titulares, deve haver também dois pais suplentes, preferencialmente (MINAS GERAIS, 2016, p. 3). Porém, no setor de pais de alunos, essa categoria abrange toda a comunidade atendida pela escola. Sendo assim, a proporcionalidade pode ser compreendida se o quantitativo de alunos somarem proporção juntamente com a categoria de pais. Assim, o valor do voto de um aluno é igual, legalmente, ao voto de um pai de aluno, por estarem dentro da mesma categoria de comunidade atendida pela Escola.

Na escola pesquisada às funções consultiva e deliberativa do regimento escolar interno, foram acrescentadas ainda mais duas, conforme os trechos a seguir:

Art. 66 – O Colegiado da Escola Estadual “Nuvem Branca” terá como objetivo a participação de professores, servidores, alunos e família na gestão escolar e no fortalecimento da autonomia da escola.

Art. 67 – O Colegiado Escolar é órgão representativo da comunidade escolar com função **deliberativa, consultiva, de monitoramento e avaliação** nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitadas as normas legais vigentes.

§ 1º - As funções deliberativas compreendem **as decisões** relativas às diretrizes pedagógicas, administrativas e financeiras, previstas no Projeto Pedagógico da Escola.

§ 2º - As funções consultivas referem-se à **análise** de questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentação de sugestões para solução de problemas.

§ 3º - As funções de monitoramento e avaliação referem-se ao **acompanhamento** da execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras e à avaliação do cumprimento das normas da escola e de seu Projeto Pedagógico. (ESCOLA ESTADUAL NUVEM BRANCA, 2015a grifos meus).

A ampliação das funções com a inclusão das atribuições de monitoramento e avaliação dos processos financeiros, das decisões pedagógicas e das ações dos servidores com relação ao cumprimento de normas administrativas pode indicar um desvirtuamento de seus objetivos ou mesmo uma sobrecarga a seus componentes. Compreende-se o Colegiado Escolar como um órgão representativo da comunidade escolar, com funções que o caracterizam como canal institucionalizado de participação. Ele deveria, segundo normatizações, ser composto nas unidades escolares como uma instituição que democratizasse todas as ações decisórias que influenciam na vida dessa comunidade. Porém, o que as atas de encontros do órgão colegiado e assembleias de eleições do colegiado escolar nos mostram é que, mesmo possuindo caráter participativo e devendo ser um espaço no qual os indivíduos que têm relações de estudo/trabalho com a escola possam participar dos processos resolutivos de forma efetiva, existem entraves que podem comprometer essa atuação.

Todas as reuniões do Colegiado Escolar foram realizadas na sede da escola, e as conclusões dos assuntos tratados terminaram com a redação de um texto de aprovação. Nos mesmos registros das reuniões nas Atas do Colegiado, não foi encontrada descrição de falas de contestação, diálogo ou inferência. De acordo com o Regimento Escolar da Escola Estadual Nuvem Branca de 2015, no § 3º, art. nº 72: "... as decisões do Colegiado Escolar serão registradas em ata que, após aprovada e assinada pelos presentes, deverão ser divulgadas à comunidade escolar, sendo de livre acesso a todos os interessados." (ESCOLA ESTADUAL NUVEM BRANCA, 2015a, p. 46).

No entanto, todas as atas findam com um "(...) nada mais a tratar, lavrei a presente ata que após lida e aprovada será pelos presentes assinada." (ESCOLA ESTADUAL NUVEM BRANCA, 2015b). Não há referência de divulgação ampla, debates, diálogos ou participação de outros membros da comunidade escolar que não integram o Colegiado, que, se fosse o caso, poderiam participar das reuniões, com direito a voz, mas sem direito a voto. Pelas atas, ficou evidenciada, ainda, a baixa participação dos moradores e até mesmo dos outros profissionais escolares não pertencentes ao Colegiado.

Essas evidências iniciais já apontam para o delineamento de limitações, geralmente ligadas às dificuldades de composição de seus membros e também às características da gestão na unidade escolar, que era a mesma há 16 anos. As transcrições a seguir mostram a dinâmica dos encontros que, na maioria das vezes, se resumem em apresentar algo já decidido, sem discussões, debates ou qualquer registro de fala de qualquer outro membro da reunião a não ser o presidente. Eis alguns trechos:

Ata do Colegiado Escolar da E. E. Nuvem Branca. [...] Aos 20 (vinte) dias do mês de março de 2014, às 13 horas no refeitório da escola, reuniu-se mais uma vez o Colegiado Escolar para resolver assuntos e **ser informado das tomadas de posição**. A Presidente do Colegiado, a diretora vendo que havia quórum deu início da fala cumprimentando e agradecendo os membros presentes a colaboração incondicional dada à escola. Logo deu abertura, tratando dos seguintes temas: 1 – A chamada pública de 01/02/14 foi frustrada, visto que não houve ninguém interessado em atender nenhum dos anexos que consta na mesma e a data limite para a entrega dos envelopes que foi 19 (dezenove) de março de 2014; 2 – Será aberta nova chamada pública em 02 de abril de 2014; 3 – será iniciado processo de licitação, edital nº01. 2014(...)6 – Comunicado sobre o processo de eleição do Colegiado Escolar 2014-2016, tendo como coordenadora A e auxiliar B. A eleição será realizada no dia 25 de março de 2014 e a posse será 31 de março de 2014. **A sessão foi aberta a sugestão e críticas, mas nada tiveram a acrescentar. Nada mais a tratar, lavrei a presente ata que após lida e aprovada será por todos os presentes assinada.** [rubrica da diretora e de mais 5 membros do colegiado] (grifos nossos). (ESCOLA ESTADUAL NUVEM BRANCA, 2014b).

Ata do Colegiado Escolar da E. E. Nuvem Branca. [...] Aos 25(vinte e cinco) dias do mês de maio de 2014, **reuniu-se na sala dos professores para aprovação** do Regimento Escolar/2014 e Projeto Político Pedagógico/2014. Os membros presentes analisaram os documentos já revisados outras vezes. (...) Nada mais a tratar, lavrei a presente ata que após lida e aprovada será pelos presentes assinada (grifos nossos). (ESCOLA ESTADUAL NUVEM BRANCA, 2014b).

Estas duas transcrições de encontros do Colegiado Escolar da escola supracitada podem nos trazer a reflexão de alguns pontos, como, por exemplo, como as reuniões pareciam ocorrer, nos casos acima, para a apresentação de alguma decisão já tomada, uma posição já consolidada. Não houve transcrição de fala de nenhum outro, mesmo pertencente ao colegiado, nas atas dos dois dias. Como conselheira, a pesquisadora não estava presente em nenhuma dessas reuniões, e a membro titular, que assinou para representar a mesma categoria, só assinou a ata em momentos depois, conforme relato passado pela mesma.

Uma das poucas reuniões descritas nas atas, em que foi possível perceber uma maior participação com relação às anteriores, ocorreu quando foi preciso decidir os rumos da gestão da escola diante da iminente saída da gestora. Nessa ocasião, a pesquisadora pôde participar do encontro marcado. Sobre esse dia, é importante dizer que não houve comunicação por escrito da reunião, mas a diretora chamou a todos, por telefone, para comparecerem, pois o assunto a ser tratado era de elevada importância. Essa foi a única reunião em que foi possível perceber a presença de todos os membros titulares do colegiado escolar e dois suplentes. A condução feita pela presidente do Colegiado, contudo, não deixou outra opção para a escolha dos membros, como se observa no fragmento a seguir:

(...). A diretora e Presidente **convocou em tempo hábil** de forma extraordinária o colegiado deste estabelecimento para tratar de assunto de **suma importância à escola**. Ela vendo a existência de quórum regimental deu início à reunião explicando a todos os presentes que pretende afastar-se preliminarmente à aposentadoria, por isso, coloca o seu cargo à disposição, ressaltando que o Colegiado Escolar deverá aprovar o novo diretor. A Presidente esclareceu os requisitos para que seja indicado ao cargo de diretor que são: ser servidor concursado/nomeado e ter o certificado ocupacional de gestor escolar. Ela continuou dizendo que na E. E. Nuvem Branca, a única servidora que possui os dois requisitos para a função de Diretor Escolar é a Especialista de Educação Básica, masp: XXX e CPF XXX. A diretora informou que permanece no cargo enquanto não publicar o seu afastamento à aposentadoria. A diretora e Presidente do Colegiado Escolar agradeceu os membros presentes pelo apoio sempre dispensado à escola em seus anos no cargo de diretora escolar. Em seguida **o Colegiado Escolar fez a indicação da servidora para o cargo de diretora**; a mesma teve a aprovação unânime dos membros sendo a melhor decisão até a próxima eleição para o cargo. (ESCOLA ESTADUAL NUVEM BRANCA, 2014b).

O que se pôde apreender é que as reuniões são informativas e não constituem momentos de discussão das possibilidades argumentativas frente às tomadas de decisão. Anteriormente, vimos que o Regimento Escolar prevê que, em assuntos pedagógicos, o colegiado escolar tem a função deliberativa, de tomada de decisão quanto ao Projeto Político Pedagógico e, como percebemos nos trechos pesquisados, quanto à indicação de nome de servidor para que assuma a função de direção da própria instituição em casos em que a necessidade antecipe o processo de eleição. Porém, mesmo nessa ata, que tem relevância deliberativa considerável, posto que altere a presidência do próprio colegiado, o que vemos é uma descrição de um momento de análise de algo já revisado, mas não sabemos por quem e por qual motivo em tal ocasião não houve perguntas,

sugestões, inferências, haja vista a composição de um Colegiado pela categoria de pais e alunos que, a priori, podemos estabelecer que não são conhecedores especialistas do texto de Regimento Escolar ou Projeto Político Pedagógico.

Segundo nos afirma Conti e Silva (2010), a participação dos membros de um colegiado escolar traz em si funções e responsabilidades que vão

muito além de meras consultas sobre eventuais temas que são apresentados aos pais dos alunos, ocorre no interior do amplo movimento que se deseja democrático na sociedade brasileira, nos limites da reforma do Estado e das novas demandas do capital transnacional que se impõem aos países como uma nova forma de colonização econômica (CONTI e SILVA, 2010, p. 60).

Neste aspecto, deveria envolver participação efetivamente evidenciada em diálogos pertinentes e conscientemente formados que rompessem com os entraves da efetivação de uma atuação democrática e autônoma.

Assim, no que tange a essas reuniões e a outras analisadas, essa característica de conformação à aprovação de propostas predefinidas pode ter gerado restrições na participação e na atuação dos membros do colegiado, ficando restrita a sugestão de soluções para a direção da escola, ou apenas realizar referências e respaldos para as decisões já tomadas. Tentamos analisar esse aspecto pela Tabela 1:

Tabela 1 Relação do número de participações registradas nas Atas de Reuniões do CE da EE Nuvem Branca 2014-2015

	Quant. Definida na Legislação	Quant. Realizada pelo CE da EENB	Nº de vezes em que aparece a referência à voz e voto de algum membro do Colegiado	Nº de vezes em que aparece a referência à aprovação de algum membro do Colegiado ¹	Atas redigidas e assinadas pela própria Presidente do Colegiado	Atas redigidas por outro redator, como observador da reunião	Referência à participação dos demais membros da Escola, não pertencentes ao Colegiado
Reuniões Ordinárias ² Realizadas em 2014	11	11	0	11	11	0	0
Reuniões Ordinárias Realizadas em 2015	11	12	0	12	3	9	0

	Quant. Definida na Legislação	Quant. Realizada pelo CE da EENB	Nº de vezes em que aparece a referência à voz e voto de algum membro do Colegiado	Nº de vezes em que aparece a referência à aprovação de algum membro do Colegiado ¹	Atas redigidas e assinadas pela própria Presidente do Colegiado	Atas redigidas por outro redator, como observador da reunião	Referência à participação dos demais membros da Escola, não pertencentes ao Colegiado
Reuniões Extraordinárias Realizadas em 2014	Sempre que houver necessidade	5	1	5	5	0	0
Reuniões Extraordinárias Realizadas em 2015	Sempre que houver necessidade	22	3	22	0	33	2

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de ESCOLA ESTADUAL NUVEM BRANCA (2014b; 2015b; 2016).

Na Tabela 1, no item “Atas redigidas e assinadas pela própria Presidente do Colegiado”, esclarecemos que, quando a presidente conduz uma reunião presencial, é complexa a realização da escrita concomitante e em tempo real com a mediação das situações que estão sendo colocadas para o debate. Desta forma, constatamos que é muito difícil que se façam a condução da reunião e o registro em ata do que está sendo discutido ao mesmo tempo.

Sendo assim, as atas pesquisadas revelam que a presidente do colegiado, com sua grafia, redige-a, refere-se a si mesma na 3ª pessoa e depois é a primeira a assinar. Não encontramos em nenhum registro do período pesquisado algum registro de designação de um secretário ou redator que transcreva o que está acontecendo na reunião, como observador, que depois tenha feito a leitura para todos, para posterior aprovação. Sendo assim, para a boa condução de uma reunião pela Presidência de uma Caixa Escolar, Diretoria ou similar, faz-se importante a presença de um redator externo à participação efetiva no encontro, para que possa registrar todos os elementos importantes dos debates construídos.

De acordo com as pesquisas preliminares realizadas na Escola Estadual Nuvem Branca, foram encontradas evidências de um nível insatisfatório de participações efetivas, com ausência de registros de debates, opiniões, dúvidas e posicionamentos de diferentes

¹ Essas referências são somente ao final, em textos como “...após lida e aprovada foi pelos presentes assinada.” (ESCOLA ESTADUAL NUVEM BRANCA, 2014), ou seja, não encontramos trechos que transcrevem dúvidas, acréscimos, inferências, nenhum tipo de fala.

² As reuniões ordinárias são obrigatórias e definidas previamente na construção do calendário escolar das Escolas Estaduais Mineiras em cada início de ano efetivo. Assim como a previsão de recessos e feriado, há a indicação de dias de Reuniões Ordinárias de Colegiado Escolar, obrigatoriamente 11, de Fevereiro à Dezembro, pois mês de janeiro não há a possibilidade do encontro de membros que não tem exercício letivo na escola.

membros que ali representavam a comunidade escolar. Quando estes debates não são travados, as atas revelam, em seu texto, autoritarismos e a falta da promoção de espaços para debate e reflexões acerca da vida escolar na busca por soluções dos problemas da própria comunidade.

Com os dados coletados e colocados em evidência, também se pode inferir a presença de um discurso participativo, uma vez que, apesar das falas oficiais pretenderem a aprovação de todos os membros do Colegiado Escolar, identificamos decisões centralizadas e centralizadoras, além da ausência do registro do debate, da articulação coletiva e da confirmação da compreensão de todos os membros sobre suas reais funções dentro do Colegiado Escolar.

A análise das Atas do Colegiado Escolar, dos anos de 2014 e 2015, revelou que a maioria das falas evidencia o protagonismo da figura da presidente do Colegiado, e os principais assuntos tratados dizem respeito à gestão financeira. Evidencia-se que os sujeitos escolares não fizeram uso das reuniões como forma de propor e participar, transformando os momentos de encontro com os representantes da categoria em espaços de reflexão e tomada de decisões.

A ausência participativa ocasiona uma desarticulação entre o que é esperado de uma gestão democrática, que tem o Colegiado Escolar como uma das ferramentas de garantia da participação coletiva, e o que realmente é resolvido nas reuniões: aprovação de decisões já previamente tomadas, sem falas dos membros e sem discussões.

O que, por ora, discutimos através das descrições trazidas é que há fragilidades no processo de participação e, como afirma Paro, a democracia “... não se concede a outro, se realiza” (2008, p. 19). Desta forma, nossa intenção neste artigo foi buscar refletir e encontrar caminhos para responder às questões: quais fatores dificultam a participação do Colegiado Escolar da Escola Estadual Nuvem Branca nos processos consultivos e deliberativos da gestão escolar? Como tornar o Colegiado Escolar um local propício ao debate e à efetiva participação da comunidade escolar?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 de nov. de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/9394htm>>. Acesso em: 07 de dez. de 2016.

CONTI, C.; SILVA, F. C. Conselho escolar: alguns pressupostos teóricos. In: LUIZ, Maria Cecília (org.). **Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação**. São Paulo: Xamã, 2010. 151 p.

DALLARI, D. A. **O que é participação política**. São Paulo: Abril Cultural Brasiliense, 1984.

ESCOLA ESTADUAL NUVEM BRANCA. **Regimento Escolar**. Araguari, MG, 2014a.

ESCOLA ESTADUAL NUVEM BRANCA. **Regimento Escolar**. Araguari, MG, 2015a.

ESCOLA ESTADUAL NUVEM BRANCA. **Livro de Atas do Colegiado Escolar**. Araguari, MG, 2014b.

ESCOLA ESTADUAL NUVEM BRANCA. **Livro de Atas do Colegiado Escolar**. Araguari, MG, 2015b.

ESCOLA ESTADUAL NUVEM BRANCA. **Livro de Atas do Colegiado Escolar**. Araguari, MG, 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de gestão de recursos humanos. Superintendência de Recursos humanos. Diretoria de Gestão e desenvolvimento de servidores administrativos e de Certificação Ocupacional. **Manual de orientação do processo de eleição dos membros dos colegiados das escolas estaduais de Minas Gerais -2014**. 2014a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2.254, de 26 de fevereiro de 2014**. Dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do Colegiado Escolar na estadual de ensino de Minas Gerais. Resolução. 2014b. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado da Educação**. Resolução n.º 2.958, 29 abr. 2016. Dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais. 2016.

PARO, V. H. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Org.). **Políticas Educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. P. 11-38.

DESAFIOS NA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE DIVINÓPOLIS - MG

*Kênio Cristino Borba**

*Juliana de Carvalho Barros***

*Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim****

O caso de gestão abordado neste artigo discute os desafios na utilização das tecnologias digitais na Escola Estadual Dona Antônia Valadares (EEDAV) em Divinópolis - MG. O artigo foi elaborado a partir da dissertação de Kênio Cristino Borba, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), em parceria com Juliana de Carvalho Barros, colaboradora do PPGP/CAed/UFJF e a Prof^a. Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim, orientadora da pesquisa.

O estudo pretende, por meio de uma pesquisa exploratória, analisar e diagnosticar o uso dos recursos tecnológicos na EEDAV, bem como propor um plano de ação a fim de sistematizar o uso desses recursos como ferramentas pedagógicas possibilitando aos alunos uma aprendizagem mais significativa. Para tal, assume-se como hipótese que, apesar de contar com recursos tecnológicos disponíveis, há uma subutilização desses pelos docentes da instituição, o que ocorre por uma carência de capacitação para esse fim, bem como pela ausência da definição de propostas e projetos ligados às tecnologias no âmbito do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

No que tange ao uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação (TIC), Almeida (2009) discute que é preciso considerar que os avanços nos diferentes recursos tecnológicos disponíveis, aliados à diminuição dos custos dos mesmos, possibilitaram o uso mais frequente das TIC nos dias atuais, inclusive nas escolas. Essa disponibilidade

* Mestranda no PPGP/CAEd/UFJF. Professora de Língua Portuguesa da Rede Pública do Estado de Minas Gerais.

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

*** Doutor em História e professor do Colégio de Aplicação da UFJF e do PPGP/CAEd/UFJF.

¹ Tais aspectos são tão importantes que no Dicionário de Educação, organizado por Agnès van Zanten e dirigido para o entendimento do sistema educacional francês, inexistiu o verbete evasão, o que pode indicar que tal questão não possui relevância para a sociedade francesa. Cf. (ZANTEN, 2011).

tornou possível o uso dos novos recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas capazes de dinamizar os processos de ensino e aprendizagem.

Tal disponibilidade somada às mudanças sociais nos leva a refletir sobre como compartilhamos informações e conhecimentos. Silveira e Bazzo (2009, p.183) afirmam que “é necessário fazermos uma avaliação crítica sobre a tecnologia, sua constituição histórica e sua função social, no sentido de não só compreender o sentido da tecnologia, mas também de repensar e redimensionar o papel da mesma na sociedade”.

Assim, é fundamental saber até que ponto as técnicas, inseridas na educação, dialogam com os princípios pedagógicos que norteiam as escolas, em especial, as da rede pública. A análise de Pinto (2005) mostra que o principal desafio posto em relação à tecnologia está em compreendê-la no seu devido lugar, que é o de uma atividade humana referida à produção de métodos e artefatos. Trata-se de resgatar, especialmente para o campo pedagógico, uma compreensão histórica que situa a tecnologia como uma atividade humana subordinada a outras dimensões humanas, como a ética, a qual, por sua vez, depende da verdade; trata-se da necessidade de consolidação de uma epistemologia da tecnologia (PINTO, 2005).

Dessa forma, faz-se necessária a regulamentação do uso das tecnologias dentro do espaço escolar, tendo em vista que recursos tecnológicos despertam maior interesse do aluno, fazem as aulas tornarem-se mais atraentes e dinâmicas, ajudam no ensino e na aprendizagem. Segundo Almeida e Valente (2011, p. 51), “o conhecimento técnico e pedagógico deve crescer juntos numa mesma direção. [...]. O professor não só está adquirindo competências técnicas, mas mudando suas concepções e crenças pedagógicas, passando a trabalhar em patamares mais inovadores”.

Ainda segundo Moran (2006, p. 32) “é importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades e de avaliar”, portanto, é fundamental compreender como essas novas tecnologias estão sendo incorporadas pelas escolas, o que perpassa pelo conhecimento das políticas públicas voltadas para o fomento das novas tecnologias no espaço escolar.

Acerca do fomento ao uso dos recursos tecnológicos nas escolas, destacamos dois importantes programas dos quais a EEDAV recebeu recursos: um federal, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e o Projeto Escolas em Rede da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

O ProlInfo é o principal programa da política de disseminação das novas tecnologias da informação e comunicação na escola pública. Ele foi instituído pela Portaria MEC nº 522/1997 e reformulado pelo Decreto 6.300, de 13 de dezembro de 2007, que estabeleceu a formação de parcerias entre a União, os estados e os municípios por meio de secretarias de educação. O objetivo é promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de Educação Básica para, assim, contribuir para a inclusão digital com a ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais (ESTEVÃO E PASSOS, 2015).

O referido programa prevê, em seu desenho institucional, que as responsabilidades sejam divididas entre a União e os entes federados infranacionais, cabendo ao governo federal disponibilizar os recursos, indicar as escolas candidatas a recebê-los, coordenar, acompanhar e avaliar o programa. Já aos demais entes federados compete escolher, entre as escolas indicadas, aquelas que receberão os recursos; e implementar o programa, inclusive com pessoal e meios necessários a sua execução.

Por meio do relatório da CGU (BRASIL, 2013), percebe-se que a União equipou parte das unidades escolares com as tecnologias, em especial, os laboratórios de informática. Entretanto, estados e municípios não cumpriram ou cumpriram parcialmente suas obrigações com essa política pública.

Nesse sentido, Reis (2014) adverte que, embora esta questão esteja sempre presente nos discursos governamentais de democratização do acesso aos estudos e de avanços na viabilização da qualidade na educação básica, no cotidiano das escolas, identifica-se a falta de condições estruturais básicas, evidenciando que os investimentos não foram suficientes.

Já o Projeto Escolas em rede, implementado no âmbito estadual – 2004 a 2014 – se dedicava, segundo informações divulgadas pela SEE/MG, à compra de computadores para as escolas, ao provimento de conexão à internet, à instalação do sistema informatizado de gestão escolar, à melhoria dos laboratórios de informática, à preparação das equipes e à implantação do Centro de Referência Virtual do Professor (MINAS GERAIS, 2004).

Segundo o Relatório Circunstanciado Projeto Escolas em Rede, publicado pela SEE em 2010, “seu objetivo primordial é contribuir para a redução das desigualdades regionais por meio do desenvolvimento da cultura do trabalho em rede nas escolas públicas e da incorporação das novas tecnologias ao trabalho educativo” (MINAS GERAIS, 2010, p. 4). Ressalta-se que, passados sete anos da elaboração desse relatório, são necessárias

novas pesquisas para uma melhor reflexão sobre o andamento do Projeto Escolas em Rede.

A implantação do Projeto Escolas em Rede aconteceu gradualmente até alcançar todas as 3831 escolas estaduais. O Projeto envolveu toda a rede estadual de ensino, tendo como público alvo os docentes, os servidores administrativos das escolas e os estudantes, além dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs). O universo atingido pelo projeto é de 47 SREs, aproximadamente 200 mil professores e 2 milhões e 250 mil alunos (MINAS GERAIS, 2010).

As unidades escolares receberam máquinas, distribuídas por etapas ao longo do projeto. A SEE/MG realizou pregões para a aquisição e distribuição de equipamentos em todas as escolas estaduais, tanto para os laboratórios de informática quanto para os setores administrativos. A SEE ressalta, no Relatório Circunstanciado Projeto Escolas em Rede, que todas as escolas estaduais passaram a contar com a conexão à internet, sendo que 2438 apresentam mais de uma conexão (MINAS GERAIS, 2010).

Em 2009, foi criado pela SEE, sob a coordenação da Diretoria de Tecnologias Aplicadas à Educação (DTAE), o Programa de Conectividade do Projeto Escolas em Rede, com o objetivo de possibilitar a conexão das escolas à internet de modo a facilitar a comunicação, o acesso e a publicação de informação. Dentro desse programa, todas as escolas públicas urbanas e rurais estaduais receberam os benefícios, sem a necessidade de adesão prévia (MINAS GERAIS, 2017).

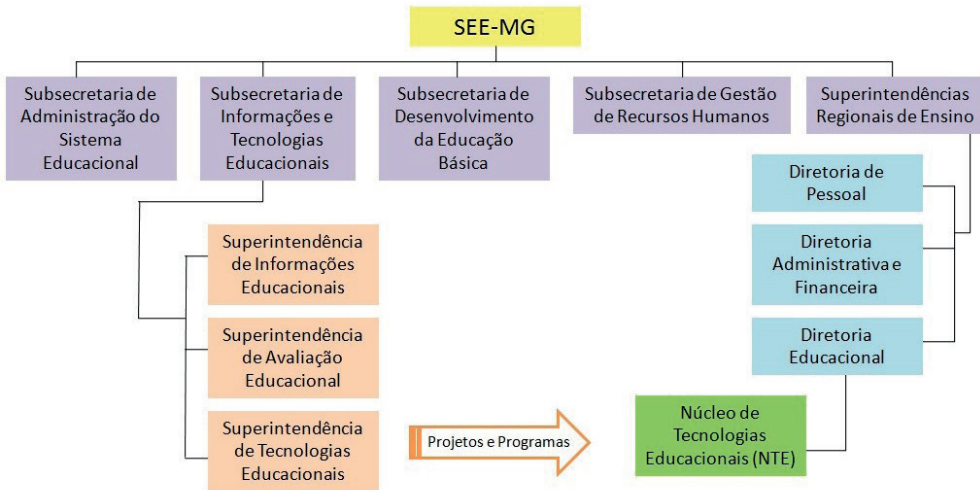
Além de equipar as escolas com computadores, o Projeto disponibilizou conexão à internet via satélite, provida, em grande parte, pelo programa Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão, do Ministério das Comunicações. Em 2008, o curso de Técnico em Informática foi incluído no Programa de Educação Profissional (PEP), criado com o objetivo de profissionalizar alunos dos 2º e 3º anos do Ensino Médio e demais jovens na faixa etária de 18 a 24 anos que já haviam concluído a Educação Básica (MINAS GERAIS, 2008).

Ainda no contexto do Projeto Escolas em Rede, a SEE/MG criou os cursos de Formação Inicial para o Trabalho (FIT), incluindo-os como parte diversificada do currículo do Ensino Médio. Essa iniciativa resultou na oferta de 12 cursos na área da informática (MINAS GERAIS, 2010), levando para o interior das escolas públicas estaduais possibilidades mais efetivas de utilização das TIC como recurso pedagógico.

Também para fomentar a incorporação das TIC na educação, a SEE/MG está organizada com a seguinte estrutura: Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais (SI), a Superintendência de Tecnologias Educacionais (STE), Diretoria de Tecnologias Aplicadas à Educação (DTAE), Diretoria de Recursos Tecnológicos (DTEC) (MINAS GERAIS, 2017).

A Diretoria de Tecnologias Aplicadas à Educação (DTAE) da SEE/MG transmite às SREs as políticas públicas planejadas em relação ao uso educacional das TIC por meio dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE). Criados em 2005, os NTEs fazem parte da Diretoria Educacional das SREs e têm como objetivo promover a utilização pedagógica das Tecnologias de Informação e Comunicação no âmbito das escolas estaduais.

Figura 1 Núcleo de Tecnologias Educacionais no contexto da SEE/MG



Fonte: Elaboração própria.

Os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) “preocupam-se com a formação de professores para a inserção das TIC na educação nos dois sentidos: técnico e pedagógico.” A Resolução da SEE nº 2972/2016, publicada em 16 de maio de 2016, define as atribuições e funções dos técnicos e/ou analistas que atuam nos NTEs. Entende-se que a norma é um avanço na medida em que padroniza as orientações que norteiam a atuação do Setor no que concerne à intermediação das políticas públicas voltadas à aplicação TIC nas unidades estaduais de ensino.

Embora a normatização das ações do NTE seja recente, o setor atua, desde os primeiros anos do Projeto Escolas em Rede promovendo capacitações com vistas ao fomento da inclusão digital nas escolas. Os cursos são ministrados pelos próprios profissionais

do NTE e envolvem servidores administrativos e docentes das unidades de ensino (MINAS GERAIS, 2010). Contudo, devido ao número reduzido de servidores do Núcleo de Tecnologias Educacionais¹¹ perante a grande quantidade de escolas (muitas vezes, localizadas em endereços distantes do município sede da SRE), os treinamentos, normalmente, se limitam a transmitir conceitos básicos de informática e suas possíveis aplicações para o planejamento e execução das práticas pedagógicas.

Além disso, por meio de uma licitação aberta pelo governo federal, com recursos do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Plano de Ações Articuladas (PAR), a SEE distribuiu *tablets* educacionais para todos os professores que atuavam no Ensino Médio no segundo semestre de 2013.

Como financiador da Educação Básica por meio do repasse de verbas do PDDE, o governo federal cumpre a suplementação de recursos às escolas por meio do FNDE, possibilitando à comunidade escolar eleger prioridades para aplicação dos valores recebidos. Os recursos são distribuídos anualmente em duas parcelas de igual valor, sendo uma parte destinada a produtos de consumo e outra ao material permanente. Nesta última categoria, a EEDAV priorizou, no período compreendido entre 2012 e 2016, a aquisição de projetores para as salas de aula.

Existem ainda as ações agregadas ao PDDE, como o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), em que a adesão da escola à proposta de redesenho curricular possibilitou à EEDAV, nos últimos quatro anos, o repasse de verbas que foram destinadas à aquisição de projetores e notebooks, dentre outros itens, a fim de favorecer a realização de práticas pedagógicas mais atrativas e capazes de atender aos interesses e expectativas dos estudantes do Ensino Médio.

Dessa forma, por meio de esforços conjuntos dos governos federal e estadual, foi possível equipar a EEDAV com projetores em todas as 16 salas de aula, na biblioteca, no auditório e na sala de informática. Entretanto, Soares (2016) adverte que não basta equipar as escolas com recursos tecnológicos. É preciso incluir o uso das tecnologias como recursos didáticos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Seguindo na direção do que se refere especificamente à escola selecionada para a pesquisa, sua equipe gestora é constituída por um diretor, com carga horária semanal de

¹¹ O Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da SRE Divinópolis conta, em seu quadro de pessoal, com três servidores, todos efetivos, sendo que apenas um tem formação específica em Sistemas de Informação. Esses servidores atendem às demandas dentro da sede da SRE (que porta cerca de 150 computadores), além de todas as escolas estaduais pertencentes à jurisdição da SRE Divinópolis, ou seja, 161 escolas, distribuídas em um total de 30 municípios.

40 horas e em regime de dedicação exclusiva, e três vice-diretoras, sendo uma para cada turno, com carga horária de 30 horas semanais. O diretor possui licenciatura plena em Biologia, com pós-graduação lato sensu na mesma área de conhecimento. Duas vice-diretoras são professoras e possuem licenciatura plena em seus respectivos conteúdos: Matemática e Biologia. Já a terceira vice-diretora é especialista em educação básica, graduada em Pedagogia.

A equipe pedagógica conta com quatro especialistas de educação básica e 64 professores, sendo 50 deles efetivos e 14 designados. Entre os efetivos, 44 exercem a docência, enquanto os outros seis integram o quadro administrativo, executando rotina burocrática. Entre os 14 professores designados, oito atuam na regência de aulas e os outros seis estão alocados em atividades de apoio, uso da biblioteca ou atuando como docente intérprete de libras. Todos os professores contam com formação específica em seus respectivos conteúdos. A escola conta, ainda, com uma secretária escolar, dez assistentes técnicos de educação básica e 24 auxiliares de serviço de educação básica, totalizando 104 servidores.

A escola atende 1614 alunos, todos no Ensino Médio, sendo 587 matriculados no 1º ano, 537 no 2º ano e 490 no 3º ano, distribuídos em três turnos, com 16 turmas no matutino, 16 no vespertino e 7 no noturno. Os alunos da EEDAV apresentam nível socioeconômico alto. De acordo com o sistema de monitoramento da SEE, o Índice Socioeconômico (ISE) é uma importante ferramenta de controle, que auxilia na compreensão dos resultados obtidos pelas escolas nos testes de proficiência. O ISE reúne informações relacionadas à posse de bens materiais e culturais, e à escolaridade dos pais dos alunos.

Com relação à proficiência aferida por avaliações externas, a EEDAV apresenta resultados acima da média estadual apurada nos últimos cinco anos. Em Língua Portuguesa e Matemática, a proficiência está concentrada no estado de Minas Gerais, entre 250 e 300 pontos nas avaliações do PROEB realizadas entre 2011 e 2016 para o terceiro ano do Ensino Médio. Os resultados obtidos anualmente no mesmo intervalo pela EEDAV ultrapassam os 300 pontos, demonstrando que a unidade de ensino tem reiteradamente alcançado desempenho escolar acima da média estadual para o terceiro ano do Ensino Médio.

A maioria dos alunos do terceiro ano desta unidade de ensino tiveram, em 2016, padrão de desempenho intermediário para os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, o que demonstra que esses estudantes iniciaram o processo de sistematização e

domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram, contudo, demandam mais estímulos para que atinjam o nível de conhecimento apropriado ou recomendado para a sua etapa de escolaridade.

Sobre a estrutura dos recursos tecnológicos, os primeiros computadores chegaram à EEDAV no ano de 2006, para a área administrativa. Em 2008 a escola recebeu pelo FNDE, via ProInfo, por meio do pregão 83/2008, dez computadores para a sala de informática. Outros dez computadores foram recebidos em 2010 para o laboratório de informática, também com recursos do FNDE por meio do ProInfo, adquiridos pelo pregão 71/2010. Em 2012, a escola foi contemplada pelo ProInfo com um projetor integrado com processador e uma lousa eletrônica. Decorridos cinco anos desde então, a lousa ainda não foi instalada.

Já em 2014, a escola foi contemplada com mais dez computadores para a sala de informática, adquiridos com recursos do FNDE por meio do pregão 33/2013. Esses computadores vieram substituir os dez primeiros, recebidos em 2008 e que já estavam em desuso. Ainda nesse ano, a escola adquiriu com recursos do FNDE, por meio do PROEMI, 11 aparelhos *data show* e, em 2015, com recursos do FNDE, por meio do PDDE, a escola adquiriu mais cinco projetores e dois notebooks.

Em 2016, com recurso disponibilizado pela SEE via Termo de Compromisso 800706/2015, a escola adquiriu mais um *data show* (que substituiu o aparelho que havia sido furtado), três caixas de som, um microfone sem fio duplo e um amplificador. Ainda nesse ano, com recursos do FNDE via PDDE, a escola adquiriu mais três aparelhos de *data show*, uma impressora e seis caixas amplificadoras.

No ano de 2017, com recursos do FNDE por meio do PDDE, a escola adquiriu mais seis caixas de som portáteis, e por meio do PROEMI, também com recursos do FNDE, a escola adquiriu outras seis caixas de som portáteis, dois notebooks e um *data show*. No mesmo ano, a escola recebeu da SEE sete microcomputadores para a área administrativa, uma impressora a laser e um *data show*.

Em relação à conexão à rede mundial de computadores, em 2007, a escola teve acesso à internet via satélite fornecida por meio de contrato firmado entre a SEE e a Embratel. Em 2012, a SEE descentralizou recursos por meio da assinatura de Termo de Compromisso com a Caixa Escolar para conectividade e viabilizou o contrato com uma empresa local, melhorando a velocidade de conexão. Atualmente, o contrato em vigor garante uma velocidade de conexão por fibra ótica a uma velocidade de 70 mega, o

que possibilitou a ampliação da rede lógica com a instalação de pontos de internet *wifi* no laboratório de informática, na sala de supervisão, na sala dos professores, na sala de recursos humanos, na biblioteca e no auditório.

O cenário acima evidencia os investimentos em recursos tecnológicos nos últimos dez anos na EEDAV, objetivando a inserção das TIC nas relações de ensino e aprendizagem. Entretanto, constata-se que apenas um projeto desenvolvido na escola, o “Dona Antônia Lê”, utiliza a tecnologia como instrumento pedagógico. Evidencia-se, ainda, que o PPP da escola não contempla em seu texto propostas que utilizem a tecnologia educativa nos processos de ensino e aprendizagem (EEDAV, 2015), o que demonstra que, apesar de contar com recursos como, por exemplo, *data show* em todas as 16 salas de aula, na biblioteca, no auditório e na sala de informática, os mesmos são pouco utilizados pelos professores da EEDAV.

É importante destacar que não foram realizadas capacitações ligadas ao uso pedagógico dos recursos tecnológicos para os profissionais da escola nos últimos cinco anos. Além disso, pela análise documental do PPP da escola, aprovado em 2015 pelo Colegiado Escolar, constata-se que o mesmo não apresenta na sua proposta pedagógica nenhum projeto que vise à incorporação das TIC como instrumento pedagógico (EEDAV, 2015).

Diante dessas observações, mostrou-se necessário um movimento exploratório de pesquisa que permitisse fundamentação à hipótese sobre a subutilização das tecnologias disponíveis e posterior elaboração de um plano de ação. Procedeu-se, portanto, à elaboração e à aplicação de um questionário censitário aos 50 professores efetivos atuantes nos três turnos da Escola Estadual Dona Antônia Valadares. Entre esses, 30 professores responderam à pesquisa exploratória.

Quadro 1 Perfil dos 30 professores que responderam à pesquisa

Total de docentes	%	Perfil dos 30 professores que responderam à pesquisa
TEMPO NA DOCÊNCIA		
0	0	Menos que 5 anos na carreira docente
1	3,33	De 5 a 10 anos na carreira docente
23	76,66	De 10 a 20 anos na carreira docente
6	20	Mais de 20 anos na carreira docente
TEMPO NA EEDAV		
9	30	Menos que 5 anos
13	43,33	De 5 a 10 anos
8	26,66	De 10 a 20 anos
0	0	Mais de 20 anos

Total de docentes	%	Perfil dos 30 professores que responderam à pesquisa
FORMAÇÃO		
30	100	Licenciatura plena no conteúdo que leciona
ÁREA EM QUE ATUAM		
0	0	Arte
1	3,33	Filosofia
5	16,66	Língua Portuguesa
2	6,66	Biologia
3	10	Geografia
5	16,66	Matemática
3	10	Educação Física
4	13,33	História
3	10	Química
2	6,66	Física
2	6,66	Língua Inglesa
0	0	Sociologia

Fonte: Elaboração própria. EEDAV, 2017

Dos professores que responderam ao questionário, 22 declararam não haver desenvolvido nenhum projeto na escola que envolvesse o uso do computador e da internet nos últimos cinco anos. Quando questionados sobre a atualidade, ou seja, se desenvolvem, no ano letivo de 2017, algum projeto nessa escola que envolva o uso do computador e da internet, apenas quatro professores responderam afirmativamente.

Sobre a frequência com que os computadores da escola são utilizados, os dados são categóricos: o pouco uso dos aparelhos fica evidente na resposta dos respondentes. As respostas estão sistematizadas no Quadro 2:

Quadro 2. O uso dos computadores da escola pelos professores

Total de docentes	%	Uso dos computadores da escola pelos professores
22	73	Declararam não haver desenvolvido nenhum projeto na escola que envolvesse o uso do computador e da <i>internet</i> , nos últimos cinco anos.
4	13	Desenvolvem, atualmente, algum projeto nesta escola que envolva uso do computador e da <i>internet</i> .
22	73	Nunca os utilizaram para atividades como rotina burocrática.
20	66	Nunca usam os computadores da escola para digitar provas.
22	73	Raramente ou nunca usam os referidos equipamentos para pesquisa de atividades.
21	70	Raramente ou nunca usam os computadores da escola para pesquisa de textos e materiais didáticos.

24	80	Nunca participam de chats ou fóruns de discussão pedagógica utilizando computadores da escola.
26	87	Raramente ou nunca usam os referidos equipamentos da escola para troca de experiências com outros profissionais da educação.
25	83	Raramente ou nunca utilizam computadores da escola para produção de material didático.
18	60	Raramente ou nunca usam para consultar sites especializados na sua disciplina ou projeto.
28	93	Raramente ou nunca usam tais equipamentos para produção de apostilas.
25	83	Raramente ou nunca utilizam os computadores da escola para produção de material multimídia.

Fonte: Elaboração própria. EEDAV, 2017

O panorama traçado no Quadro 2 argumenta a favor da tese inicial apresentada de que a subutilização dos recursos tecnológicos é realidade na EEDAV. A partir desse diagnóstico preliminar, percebe-se que há um uso incipiente das TIC pelos professores, de modo que compreender os motivos dessa subutilização é o principal objetivo deste trabalho acadêmico. Entretanto, faz-se relevante também a compreensão de como tem se dado o uso, nos poucos momentos em que ele se desenvolve.

Nessa direção, buscou-se a compreensão sobre a instrumentalização dos alunos. O Quadro 3 traz essas informações:

Quadro 3 Como os computadores e a internet são utilizados pelos professores

	Grau de concordância	%	Uso dos computadores da escola pelos professores
Instrumentalização dos alunos	28 docentes nunca fizeram	93,33	Ensinar o aluno a utilizar os recursos de informática (editor de texto, planilha eletrônica, editor de apresentação, editor de imagens, gravação de áudio e vídeo e similares).
	27 docentes nunca ou raramente fizeram	90	Ensinar o aluno a utilizar a internet.
	26 docentes nunca ou raramente fizeram	86,66	Ensinar o aluno a pesquisar, avaliar e criticar a informação.
	28 professores nunca ou raramente fizeram	93,33	Ensinar o aluno a utilizar as redes sociais.
	27 professores nunca ou raramente fizeram	90	Desenvolver no aluno a capacidade de criar e publicar seus próprios conteúdos digitais.

Expansão da sala de aula	25 docentes nunca ou raramente fizeram	83,33	Desenvolver a participação dos alunos em ambientes colaborativos.
	23 docentes nunca ou raramente fizeram	76,66	Oferecer aos alunos um atrativo para tornar as aulas mais dinâmicas.
	24 professores nunca ou raramente fizeram	80	Apresentar os conteúdos de forma mais interessante (jogos, multimídia, demonstrações, simulações).
	27 professores nunca ou raramente fizeram	90	Organizar e acompanhar o trabalho desenvolvido pelos alunos em ambientes virtuais como comunidades, blogs e similares.

Fonte: Elaboração própria. EEDAV, 2017

O Quadro 3 demonstra ausência de preocupação dos docentes em prepararem os alunos para terem autonomia para o trânsito e para a comunicação nos espaços virtuais. Além disso, o dinamismo dos recursos digitais também é pouco explorado como instrumento capaz de favorecer o interesse e a participação nas aulas.

Sobre o uso dos aparelhos de data show das salas de aula para situações específicas, temos, no Quadro 4, as respostas sintetizadas:

Quadro 4 Frequência de uso dos aparelhos de data show das salas de aula da escola

Total de docentes	%	Frequência de uso dos aparelhos de <i>data show</i> das salas de aula da escola
20	66,66	Raramente ou nunca usam para apresentação de vídeos, filmes, músicas e similares preparados por eles próprios.
22	73,33	Nunca ou raramente utilizam os aparelhos de <i>data show</i> da escola para apresentação de vídeos, filmes, músicas e similares preparados pelos alunos.
23	76,66	Nunca ou raramente usam os aparelhos para apresentação de trabalhos e seminários pelos alunos.
21	70	Nunca ou raramente utilizam os aparelhos de <i>data show</i> das salas de aula da escola para a realização de aulas expositivas preparadas por eles próprios.

Fonte: Elaboração própria. EEDAV, 2017.

A análise das informações do Quadro 4 demonstra que a maioria dos professores raramente utiliza o *data show* como instrumento pedagógico para realização de aulas expositivas ou apresentação de filmes, vídeos, músicas e similares preparados por eles ou pelos alunos. Isso evidencia que, embora a ferramenta esteja disponível aos docentes, os mesmos não a tomam com frequência como opção para enriquecimento das aulas ou para dinamização da exposição de conteúdos.

Para a pergunta “Com que frequência você utiliza o *tablet* que recebeu da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais para as seguintes situações”, foram obtidas as seguintes respostas sistematizadas no Quadro 5:

Quadro 5 Frequência de uso dos tablets fornecidos pela SEE-MG

Total de docentes	%	Frequência de uso dos tablets fornecidos pela SEE-MG
29	96,66	Nunca usam o equipamento para rotina burocrática (lançar frequência, atualizar diário, notas, etc.).
29	96,66	Nunca ou raramente usam o tablet para digitar provas.
29	96,66	Nunca ou raramente utilizam o tablet para pesquisa de atividades.
29	96,66	Nunca ou raramente usam o tablet para pesquisa de textos e materiais didáticos.
29	96,66	Nunca usam o equipamento para participação em chats ou fóruns de discussão pedagógica.
27	90	Nunca usam o equipamento para troca de experiências com outros profissionais da educação.
29	96,66	Nunca ou raramente usam o tablet para produção de material didático.
29	96,66	Nunca ou raramente usam o tablet para consultar sites especializados na sua disciplina (projeto, etc.).
28	93,33	Nunca utilizam o tablet que receberam da SEE-MG para produção de apostilas.
27	90	Nunca usam o tablet para produção de material multimídia.

Fonte: Elaboração própria. EEDAV, 2017.

O panorama descrito no Quadro 5 demonstra que o *tablet* educacional fornecido pela SEE não é utilizado pelos professores. Entre outras questões, o presente trabalho pretende investigar os motivos que levam os professores a não usarem tal instrumento.

Pelas respostas já obtidas, é possível inferir que, apesar dessa escola contar com um aporte tecnológico considerável (laboratório de informática equipado com 20 computadores com recursos oriundos do ProInfo, projetores adquiridos nos últimos quatro anos e posicionados em todas as salas de aula, biblioteca e auditório), percebe-se que esses recursos são pouco utilizados, evidenciando a necessidade de sistematizar o uso dos aparatos tecnológicos como ferramentas pedagógicas. E, nessa direção, buscar saídas que possam, de alguma forma, visando ao objetivo da pesquisa, analisar a subutilização dos recursos tecnológicos na instituição e, posteriormente, traçar um plano de ação educacional com o intuito de reverter, ou ao menos, aprimorar esse cenário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. A. de. TIC e educação no Brasil: breve histórico e possibilidades atuais de apropriação. **Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educação**, vol. 5, n. 2, ago./dez. 2009.

ALMEIDA, M. E.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e Currículo Trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/804/675>> Acesso em: 03 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. 2013. **Catálogo Educação na Cultura Digital**. Disponível em: <http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/hypermedia_files/live/nucleo_de_base1/cenario.html>. Acesso em: 26 de ago. 2017

EEDAV. Escola Estadual Dona Antônia Valadares. **Projeto Político Pedagógico**. (Documento de circulação interna). 2015.

ESTEVÃO, R. B.; PASSOS G. O. O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) no contexto da descentralização da política educacional brasileira. **Revista Holos**, vol. 1, p. 199 - 213, 2015.

MINAS GERAIS. Controladoria Geral da República (CGU). **Relatório de Avaliação da execução de Programas de Governo n.º 16**. Infraestrutura de Tecnologia da Informação para a Educação Básica Pública (ProInfo). Brasília: Controladoria Geral da União, Secretaria Federal de Controle Interno, 2013.

_____. **Relatório Circunstanciado Projeto Escolas em Rede**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/303883-Relatorio-circunstanciado-projeto-escolas-em-rede.html>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

_____. Superintendência de Tecnologias Educacionais. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Núcleo de Tecnologia Educacional. Disponível em: <<http://gnteescolas.educacao.mg.gov.br/equipe-nte>>. Acesso em: 04 nov. 2016

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

PINTO, V. A. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

REIS, Rosimeire. **Aprender na Atualidade e Tecnologias: implicações para os estudos no Ensino Médio.** Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, vol.39, n.4, p. 1185 a 1207, out./dez. 2014.

SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. **Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica.** *Ciência & Educação*, v. 15, n. 3, p. 681- 694, 2009.

SOARES, S. G. **Educação e Comunicação: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação: otimismo exacerbado e lucidez pedagógica.** São Paulo: Cortez, 2006.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA: PARA QUE SERVEM, PROFESSOR?

*Léa Marques Fernandes**
*Helena Rivelli de Oliveira***
*Liamara Scortegagna****

O presente artigo foi elaborado a partir da dissertação de Léa Marques Fernandes¹, aluna do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), em colaboração com Helena Rivelli de Oliveira e Liamara Scortegagna, orientadora da pesquisa. O caso de gestão apresentado aborda os desafios da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no espaço escolar. Nesse contexto, enfatiza as dificuldades dos professores do Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais – aqui nomeada como Escola Umberto Eco – em refletir e trabalhar as TIC em sua prática docente.

A chegada de instrumentos ligados às TIC na Escola Umberto Eco, localizada na cidade de Verdelândia (norte de Minas Gerais), trouxe significativas contribuições para a área administrativa. O computador e o acesso à internet banda larga, principalmente, representaram um grande avanço no trabalho administrativo, possibilitando a criação e a localização de prontuários dos alunos e a expedição de histórico escolar, que passou da forma manuscrita para a digital. Além disso, a implantação do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e do Sistema de Monitoramento Escolar, que fornecem um banco de dados com informações precisas, tais como matrículas, transferências, evasão, notas dos alunos, frequência e dados sociodemográficos (cor, sexo, residência, utilização do transporte escolar), permitiu a análise de múltiplas variáveis relacionadas à vida escolar dos estudantes. Isso possibilitou uma visão global do quadro de funcionários da escola, minimizando

* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF. Gestora escolar na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

** Doutoranda em Educação (UFJF). Membro do Núcleo de Dissertações do PPGP/CAEd/UFJF.

*** Doutora em Engenharia de Produção (UFSC). Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF.

erros costumeiros. O acesso ao gerenciador financeiro, serviço online oferecido pelas agências bancárias, viabilizou um controle mais efetivo das finanças da Unidade Executora e a organização dos processos licitatórios, assim como do banco de dados do inventário patrimonial escolar.

Tendo em vista essas transformações, chamou atenção o fato de que não foram observadas mudanças relevantes no trabalho da sala de aula a partir da aquisição de recursos ligados às TIC. Sendo assim, mostrou-se um desafio à Equipe Gestora da Escola Umberto Eco incentivar e acompanhar o planejamento de atividades e ações com vistas à incorporação das TIC na prática docente. A tecnologia pode tornar a aula mais atrativa, proporcionando aos alunos uma forma diferenciada de ensino, motivação, participação e interação entre os estudantes. Pode, também, influenciar as maneiras de ensinar e aprender, como exemplo, por meio da diversidade de informações disponíveis na internet.

No que diz respeito aos recursos para o ensino, a Escola Umberto Eco participa dos Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e do Projeto Escolas em Rede, ambos visando promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. Entre as ações decorridas dessas duas iniciativas, destacam-se os recursos alocados na escola: laboratórios de informática, instalação de rede lógica, projetores multimídia, lousa digital, o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) e a distribuição de tablets aos professores do Ensino Médio.

Buscando uma reflexão historicamente contextualizada, desde a década de 1970, há indicativos de programas brasileiros com o objetivo de promover o uso da tecnologia na educação. Nesse contexto, em 1979, o Governo Federal criou a Secretaria Especial de Informática (SEI). Essa secretaria coordenou algumas políticas envolvendo o processo de informatização da educação e foi de grande relevância para o fomento de políticas públicas voltadas à informatização da sociedade e da escola na década de 1980. No âmbito dos programas voltados para o uso da tecnologia na educação, destacam-se: em 1983, foi criado o Programa Educação e Computador (EDUCOM); entre 1987 e 1989, esteve em curso o Programa Formação de Recursos Humanos (FORMAR); em 1989, foi instituído o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), que, em 1997, foi substituído pelo ProInfo, sendo que este último foi reformulado em 2007. São objetivos do ProInfo:

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

De acordo o Ministério da Educação (MEC), no ProInfo, o governo federal leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para o uso das máquinas e das tecnologias (BRASIL, 2017). Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado da Educação (SEE), por meio da Diretoria de Tecnologias Aplicadas à Educação (DTAE), criou, em 2004, o projeto Escolas em Rede com o objetivo de

Efetivar a mudança de cultura nas escolas estaduais de Minas e desenvolver a cultura do trabalho em rede e incorporar as novas tecnologias ao trabalho educativo, contribuindo para redução das desigualdades regionais através da implementação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTCI) (MINAS GERAIS, 2017a, s/p).

O Projeto Escolas em Rede é desenvolvido pela DTAE em parceria com outras diretorias e vem realizando esforços conjuntos para integração das escolas públicas estaduais em Minas Gerais. A assistência pedagógica e técnica às escolas da rede estadual mineira é realizada pela equipe de técnicos pedagógicos e de suporte dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), das Superintendências Regionais do estado de Minas Gerais (SREs). Os técnicos do NTE atendem às escolas de sua jurisdição no que se refere a elaborar, executar e acompanhar projetos de capacitação em informática instrumental e informática educacional para os servidores e educadores, coordenando e auxiliando

na implantação e na manutenção de sistemas informatizados nas escolas, buscando difundir o uso das TIC (MINAS GERAIS, 2017).

Em 2017, a Escola Umberto Eco acolheu 1010 alunos – sendo 462 no Ensino Fundamental, 520 no Ensino Médio e 28 na Educação de Jovens e Adultos/Ensino Médio (EJA/Ensino Médio) – e, para atendê-los, no que se refere aos recursos ligados às TIC, a escola contou com o patrimônio disposto no Quadro 1.

Destaca-se que, para a utilização do laboratório de informática e a sala de multimeios, o professor deve fazer o agendamento em uma planilha elaborada e afixada mensalmente na sala de supervisão pedagógica. Ao recorrer a tais planilhas, referentes ao ano de 2017, ficou clara a carência de atividades planejadas pelos professores envolvendo instrumentos e recursos ligados às TIC. A partir disso, uma consulta aos textos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Umberto Eco mostrou que, nos últimos 10 anos, nenhuma iniciativa ou proposta que enfatizasse o uso das TIC no ensino foi registrada no PPP.

Quadro 1 Relação dos equipamentos disponíveis na Escola Umberto Eco (2017)

Equipamentos	Quantidade	Observação
Laboratório de informática	01	Instalado em uma sala com 48 m ² , com rede lógica e elétrica, ar condicionado e 19 computadores com acesso à internet banda larga
TV Smart	02	Instaladas, 01 no laboratório de informática e 01 na sala de multimeios
Projetor de imagem	03	Instalados no laboratório de informática e na sala de multimeios.
Projetor de imagem integrado com computador e som	01	Disponível para uso em sala de aula.
Microsystem	02	Disponíveis para uso dos professores
Caixa de som amplificada	03	Disponíveis para uso dos professores
Computador desktop com acesso à internet	10	03 computadores na sala da supervisão pedagógica. 02 computadores na sala de recursos multifuncionais 05 computadores na secretaria escolar
Impressoras	04	01 impressora na sala de recursos multifuncionais 01 impressora na supervisão pedagógica 02 impressoras na secretaria
Lousa digital	01	Instalada na sala de multimeios

Fonte: ESCOLA UMBERTO ECO, 2017.

Foi a partir do cenário descrito que a pesquisadora, primeira autora deste artigo, lançou-se então à busca da construção de um diagnóstico que possibilitasse compreender

como os professores do Ensino Médio da Escola Umberto Eco se apropriaram (e se apropriam) das TIC em sua prática docente. Para isso, foram realizadas uma pesquisa documental e a aplicação de um questionário aos professores.

A pesquisa documental consistiu na análise das atas² que registraram as reuniões administrativo-pedagógicas, reuniões que compõem a carga horária do professor destinada ao planejamento e à formação continuada, referentes ao ano de 2016. Essas reuniões abordaram assuntos relacionados a: atribuição da nota bimestral e a progressão parcial dos alunos (estudantes retidos em até três disciplinas no ano anterior), a aplicação de avaliação diagnóstica, ao planejamento por área de ensino, à orientação sobre preenchimento dos diários de classe, a participação na Olimpíada Brasileira de Matemática (OBMEP), a intervenção pedagógica com base na matriz de referência das avaliações externas do SIMAVE, a definição dos projetos a serem desenvolvidos, as datas festivas, a apresentação e análise dos resultados das avaliações externas, a reflexão sobre a situação escolar e a recuperação dos alunos. As pautas das reuniões administrativo-pedagógicas são definidas pela equipe pedagógica, e nenhuma das reuniões, realizadas em 2016, abordou como pauta qualquer proposta ou discussão acerca da importância da incorporação das TIC na prática pedagógica dos docentes.

Observou-se ainda que, a partir das atas das reuniões e de relatórios e visita do NTE analisados, somente duas iniciativas de acompanhamento e formação continuada para o corpo docente voltados para a apropriação das TIC foram ofertados na Escola Umberto Eco, sendo uma em 2014 e outra em 2017. O Quadro 2 resume tais iniciativas:

² Foi realizado o recorte das atas que registram as reuniões administrativo-pedagógicas referentes ao ano 2016 para análise, com o objetivo de evidenciar a subutilização dos recursos tecnológicos.

Quadro 2 Iniciativas de formação continuada ofertadas pelo NTE na Escola Umberto Eco

Data	Atividades realizadas	Carga horária
03/10/2014	Plantão de um técnico do NTE para orientação e desbloqueio do tablet educacional recebido pelos professores do Ensino Médio	06 horas
30/09/2017	Apresentação do sistema Linux Educacional e seus recursos: - editor de texto BR Office Writer - gravador de vídeo aula - editor de áudio Audacity (necessário no caso de implementação de rádio escolar) - lousa interativa - programa Zygote Body (ilustração do corpo humano) - programa Marble (globo virtual) - tabela periódica dos elementos - programa Gcompriz (144 atividades para séries iniciais) - programa Pysio Game (jogos educativos para criança) - programa Tux Math (operações matemáticas) - programa Geogebra (construção de polígonos, gráficos)	05 horas
	Apresentação de práticas exitosas com o uso das TIC	
	Trabalho com vídeos do YouTube e conversão de vídeos para outros formatos	
	Apresentação do Portal Escola Interativa e Portal do Professor	
	Apresentação do Guia Informativo de Segurança da Informação para Boas Escolhas Online	

Fonte: MINAS GERAIS, 2014; MINAS GERAIS, 2017b.

De fato, 12 horas de formação ao longo de quatro anos letivos, que, pela descrição das atividades, correspondem mais a uma apresentação dos recursos do que de fato capacitação para utilizá-los; é insuficiente para que os professores sejam instrumentalizados quanto à apropriação das TIC. A partir disso, mostrou-se relevante um contato mais próximo com os professores do Ensino Médio com vistas a diagnosticar os possíveis usos feitos por eles dos recursos relacionados às TIC.

Para que tal contato fosse realizado, aplicou-se um questionário composto por 11 questões com alternativas organizadas a partir de uma escala de frequência: Muito (ação realizada ao menos uma vez por semana); Pouco (ação realizada ao menos uma vez por bimestre); Raramente (ação realizada de uma a três vezes por ano); e Nunca (não se lembra de ter realizado tal ação).

O questionário foi entregue impresso aos 28 professores do Ensino Médio da Escola Umberto Eco. Entretanto, apenas 24 formulários foram devolvidos pelos docentes, sendo: nove professores da área de Linguagens (Língua Portuguesa, Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna-Inglês), quatro da área Ciências da Natureza

(Química, Física e Biologia), sete da área Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia) e quatro da área da Matemática.

Quanto ao perfil e à carreira docente, dos 24 professores que responderam ao questionário, 70% estão a menos cinco anos na Escola Umberto Eco. Além disso, 16% iniciaram suas atividades docentes entre cinco e dez anos, 50 % deles entre dez e 20 anos, e 8% são professores há mais de 20 anos. Uma reflexão inicial leva a pensar em que medida os cursos de nível superior capacitaram esses profissionais da educação para o uso das TIC. Outra questão inicial a se considerar é a situação funcional dos professores, dos quais menos de 30% pertencem ao quadro efetivo da escola. Essa situação se reflete em uma rotatividade no quadro funcional que interfere negativamente no desenvolvimento de ações em longo prazo, como, por exemplo, a formação dos professores no uso das TIC.

Para além do perfil, essa pesquisa a priori trouxe informações importantes sobre a atividade docente no que tange as possibilidades e desafios representados pelas TIC. Quando perguntados sobre o desenvolvimento de algum projeto na escola envolvendo o uso do computador e da internet, apenas sete professores, dentre os 24 respondentes, disseram já ter trabalhado com esse tipo de iniciativa sendo, porém, relatada apenas uma ação atual, de natureza propedêutica, em que os alunos resolvem exercícios em um banco digital de atividades.

Buscando compreender com mais detalhes como os professores utilizam a tecnologia na escola, arguiu-se sobre como os computadores da instituição são utilizados em situações de planejamento e organização do trabalho do professor, bem como sobre o uso da tecnologia no processo de ensino. O Quadro 3 apresenta um perfil dessa utilização em diferentes situações que envolvem o trabalho do professor.

De maneira geral, tendo em vista a escala de frequência anteriormente descrita, destaca-se a baixa frequência com que esses recursos são utilizados na rotina escolar dos professores. Ressalta-se, nesse contexto, a utilização para fins de planejamento do trabalho docente, pesquisa de atividades, pesquisa de materiais didáticos, produção de material didático e consulta a sites ligados às disciplinas lecionadas. Percebe-se, entretanto, que não é consenso entre os professores a ideia de utilizar o espaço e os equipamentos da escola para as situações de trabalho.

Quadro 3 Frequência de utilização dos computadores da escola pelos professores em situações de trabalho

Situações de trabalho	Muito	Pouco	Raramente	Nunca
Rotina burocrática (lançar frequência, atualizar diário, notas etc.)	02	04	04	14
Digitar provas	06	04	02	12
Pesquisa de atividades	08	07	03	06
Pesquisa de textos e materiais didáticos	08	07	04	05
Participação em chats ou fóruns de discussão pedagógica	03	06	03	12
Troca de experiências com outros profissionais da educação	06	06	03	09
Produção de material didático.	08	06	04	06
Consultar sites especializados na sua disciplina (projeto etc...).	09	06	05	04
Produção de apostilas.	03	05	04	12
Produção de material multimídia.	02	06	07	09

Fonte: FERNANDES, 2018, p. 32.

Sobre a utilização dos computadores e internet na escola em situações que envolvam os alunos do Ensino Médio, isto é, situações em que os alunos manuseiam também os equipamentos, a subutilização também foi constatada, conforme mostra o Quadro 4.

Quadro 4 Frequência de utilização dos computadores do laboratório de informática da escola pelos professores em situações de trabalho

Situações de trabalho	Muito	Pouco	Raramente	Nunca
Ensinar o aluno a utilizar os recursos de informática (Editor de texto, planilha eletrônica, editor de apresentação, editor de imagens, gravação de áudio e vídeo e similares).	0	03	02	19
Ensinar o aluno a utilizar a internet.	01	02	07	14
Ensinar o aluno a pesquisar, avaliar e criticar a informação.	01	04	07	12
Ensinar o aluno a utilizar as redes sociais.	01	02	03	18
Desenvolver no aluno a capacidade de criar e publicar seus próprios conteúdos digitais.	01	03	05	15
Desenvolver a participação dos alunos em ambientes colaborativos.	02	05	04	13
Oferecer aos alunos um atrativo para tornar as aulas mais dinâmicas.	03	07	06	08
Apresentar os conteúdos de forma mais interessantes (jogos, multimídia, demonstrações, simulações).	02	06	05	11
Organizar e acompanhar o trabalho desenvolvido pelos alunos em ambientes virtuais como comunidades, blogs e similares.	02	0	04	18

Fonte: FERNANDES, 2018, p. 32.

Os dados apresentados no Quadro 4 mostram que, assim como as capacitações ofertadas (ou a ausência delas) levaram à não apropriação dos recursos ligados às TIC por parte dos professores, os alunos também não foram (ou são) instrumentalizados para tal. Além disso, como as informações dos Quadros 3 e 4 são relativas ao uso do laboratório de informática da escola, pode-se perceber que é significativa a subutilização desse espaço e seus recursos.

A frequência de utilização dos aparelhos de Data Show em diferentes situações que envolvem o trabalho docente encontra-se descrita no Quadro 5.

Quadro 5 Frequência de utilização dos aparelhos de Data Show da escola pelos professores para em situações de trabalho

Situações de trabalho	Muito	Pouco	Raramente	Nunca
Apresentação de vídeos, filmes, músicas e similares preparados por você.	02	12	04	06
Apresentação de vídeos, filmes, músicas e similares preparados pelos alunos.	0	06	09	09
Para apresentação de trabalhos e seminários pelos alunos.	01	06	07	10
Para a realização de aulas expositivas preparadas por você.	04	05	08	06

Fonte: FERNANDES, 2018, p. 34.

Até mesmo o *Data Show*, um recurso multimídia comumente utilizado em reuniões e palestras, é subutilizado pelos professores. Percebe-se a partir das informações dispostas no Quadro 5 que a maioria dos professores raramente ou nunca utilizaram esse recurso para a apresentação em aulas expositivas, músicas ou filmes em atividades planejadas pelos professores e, ainda, para a apresentação de trabalhos ou seminários organizados alunos.

Uma das ações do ProlInfo já descritas foi a distribuição de tablets aos professores do Ensino Médio. Serão sistematizadas, no Quadro 6, as informações diagnosticadas sobre a utilização pelos docentes desse artefato em especial.

Os dados do Quadro 6 mostram que, dos 24 professores do Ensino Médio que responderam ao questionário, apenas um professor utiliza o tablet, sendo que os demais informaram nunca o utilizarem. Desses 24 professores do Ensino Médio da Escola Umberto Eco, 14 disseram que não receberam o aparelho, mostrando que a rotatividade de professores acaba por comprometer, também, a infraestrutura e distribuição dos recursos: provavelmente esses 14 docentes não lecionavam no Ensino Médio na época da distribuição dos tablets. Como não houve uma segunda ocasião de distribuição, eles ficaram sem o aparelho.

Quadro 6 Utilização do tablet recebido da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais para as seguintes situações de trabalho

Situações de trabalho	Muito	Pouco	Raramente	Nunca
Digitar provas	--	--	01	23
Pesquisa de atividades	--	--	01	23
Troca de experiências com outros profissionais da educação	01	--	--	23
Produção de material didático	01	--	--	23
Consultar sites especializados na sua disciplina (projeto etc)	01	--	--	23
Produção de material multimídia	01	--	--	23

Fonte: FERNANDES, 2018, p. 35.

Ainda com base no Quadro 6, um professor relatou que teve dificuldades em manusear o tablet, lembrando que houve apenas um evento em 2014 com orientações sobre como utilizar o aparelho. Por fim, oito professores argumentaram que não utilizam o tablet, porque seu hardware é ultrapassado.

O diagnóstico construído a partir da análise documental e dos dados coletados com o questionário confirmam a percepção inicial experimentada pela Equipe Gestora da Escola Umberto Eco de que as mudanças possibilitadas pelas TIC na área administrativa não são percebidas no campo pedagógico: os professores do Ensino Médio têm dificuldades em se apropriar desses recursos em sua prática docente. Foi possível constatar, além disso, que os professores têm dificuldades que vão das questões técnicas às pedagógicas, passando, também, por pontos ligados à infraestrutura da escola.

A pesquisa a priori mostrou, assim, a necessidade de um contato mais próximo dos professores para que outras questões, relativas à compreensão do papel da tecnologia no ensino, possam ser aprofundadas. Nesse contexto, algumas questões se mostram centrais para a Equipe Gestora da Escola Umberto Eco: i) de que forma a tecnologia está presente na vida cotidiana dos professores?; ii) a que tipo de recursos tecnológicos os alunos têm acesso?; iii) até que ponto a apropriação das TIC pelos professores pode favorecer a aprendizagem?; por fim, iv) como promover essa mediação entre o ensino e as TIC?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, 13 dez. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=462>. Acesso em: 24 abr. 2018.

ESCOLA UMBERTO ECO. **Inventário Patrimonial**. (Documento de consulta interna). 2017.

FERNANDES, L. M.. **O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nos processos de ensino e aprendizagem no ensino médio da Escola Estadual Maria Matos Silva**. 2018. Dissertação (mestrado profissional em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

MINAS GERAIS. Núcleo de Tecnologia Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Janaúba. **Relatório de Visita Técnica**. (Documento de consulta interna). 2014.

_____. **Diretoria de Tecnologias Aplicadas à Educação**. 2017a. Disponível em: <http://seetecnologiasaplicadas.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1381&Itemid=642>. Acesso em: 08 maio 2018.

_____. Núcleo de Tecnologia Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Janaúba. **Relatório de Visita Técnica**. (Documento de consulta interna). 2017b.

O BAIXO PERCENTUAL DE CONCLUSÃO DAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DE ITAMARANDIBA

*Marlucio Edson Pereira**
*Mayanna A. Martins Santos***
*Alexandre Chibebe Nicolella****

O caso apresentado neste artigo busca investigar quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos matriculados no Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) do município de Itamarandiba para a conclusão das etapas da educação básica. O artigo foi elaborado a partir da dissertação de Marlúcio Edson Pereira, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com Mayanna A. Martins Santos, suporte de orientação do PPGP e Alexandre Chibebe Nicolella, orientador da pesquisa.

A educação, um direito de todos, é vista como um instrumento que possibilita a cada indivíduo meios para conviver e o preparar-se para a vida social. Mais precisamente, a educação básica, preconizada no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, é declarada como um direito de todos (BRASIL, 1988). Entretanto, compreende-se que muito ainda precisa ser feito para que este direito seja concretizado, e todos tenham, além de acesso à educação de qualidade, condições necessárias para que possam permanecer estudando. Neste cenário, torna-se relevante, como salienta Cury (2008), que os entes federativos e a sociedade se articulem e implementem políticas públicas educacionais que sejam capazes de atender a todos os cidadãos em seu direito de permanecer na escola, principalmente aqueles que não concluíram os estudos na idade recomendada, como os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino assegurada no artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). As políticas públicas brasileiras destinadas à EJA estão baseadas e respaldam-se, além da Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96, na Resolução CNE/CEB nº 01/2000, no Plano Nacional de Educação - PNE 1 (Lei nº 10.172/2001),

* Mestrando do PPGP/CAEd/UFJF. Gestor escolar na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

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

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

no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e também nos compromissos e acordos internacionais (BRASIL, 1988; 1996; 2000; 2001; 2014).

Por meio das supracitadas legislações que direcionam e contemplam a oferta e o direito à EJA, percebe-se que essa modalidade de ensino, no decorrer de sua história, vem conquistando espaço no cenário educacional, com os propósitos de ofertar a educação àqueles que não concluíram os estudos na idade recomendada, e também de minimizar a problemática decorrente da distorção idade-série, evidenciada pela evasão escolar existente dentro dos espaços escolares.

A EJA pode ser ofertada em cursos presencial (EJA regular), semipresencial e a distância (EaD). Nos cursos presenciais, os alunos frequentam as aulas, geralmente no período noturno, durante o semestre letivo, com a frequência escolar obrigatória e cursam cada ano escolar em apenas um semestre. Nos cursos semipresenciais, comparecem às instituições escolares somente quando há necessidade de sanar algumas dúvidas e/ou para a realização de atividades ou provas. Já nos cursos de EJA a distância (EaD), os alunos estudam pela internet ou com apostilas e livros didáticos fornecidos pela instituição.

Os Centro Estadual de Educação Continuada (CESECs) são escolas públicas que ofertam a EJA na forma semipresencial. Estes centros são ambientes educacionais que têm a função de atender aos jovens e adultos em toda sua diversidade e necessidade, respeitando as especificidades desse público que demanda de atendimento individualizado de qualidade, baseando-se no princípio da equidade. Segundo Leite (2002, p. 01 *apud* BORGES, 2010, p.07):

Os CESECs caracterizam-se pela utilização de metodologias diferenciadas próprias ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos jovens e adultos. Além do enfoque pedagógico, os CESEC fundamentam-se na filosofia humanística, considerando as características psicológicas e sociológicas de sua clientela. Desse modo visa proporcionar-lhe a sua realização como pessoa humana, consciente da sua cidadania, ampliando e aperfeiçoando suas habilidades e competências para uma atuação mais participativa no processo de desenvolvimento social e econômico.

Em Minas Gerais, a expansão da oferta da EJA iniciou-se na década de 1970, avançando muito nos anos de 1980, período em que houve o aumento significativo da oferta dessa modalidade de ensino, principalmente por meio da expansão e da criação de novas Unidades de Ensino Supletivo, PES e também dos Centros de Estudos Supletivos, que depois passaram a receber a denominação de CESECs.

No que tange à estrutura organizacional dos cursos oferecidos pelos CESECs, conforme determina a resolução SEE nº 2.943, de 18 de março de 2016, estes são “desenvolvidos de forma semipresencial e mediante regime didático de matrícula por um ou mais componentes curriculares, e na sua estrutura e funcionamento incluem momentos presenciais e não-presenciais” (MINAS GERAIS, 2016, p.3). Ressalta-se ainda que o funcionamento de tais Centros deve acontecer em pelo menos 2 (dois) turnos, com a obrigatoriedade de oferta do ensino noturno¹.

Por ter uma estrutura organizacional por componentes curriculares e não seriada, os alunos que se matriculam nos Ensinos Fundamental e Médio nos CESECs, conforme orienta o Art. 19 da resolução SEE nº 2.943/2016, podem fazer o aproveitamento de estudos concluídos tanto no ensino regular quanto nos exames supletivos e de certificação, como o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), o Telecurso 2000, a Banca Permanente de Avaliação ou outros equivalentes. O aproveitamento de estudos é uma maneira de se obter a certificação em menos tempo, uma vez que, para concluir a etapa de ensino, o aluno cursará apenas os componentes curriculares que o mesmo ainda não concluiu (MINAS GERAIS, 2016).

Outro diferencial dessa estrutura organizacional é a não obrigatoriedade de matrículas em determinados períodos letivos, como ocorre no ensino regular. A matrícula no CESEC pode ser realizada em qualquer época do ano administrativo. No ano seguinte, caso o aluno não tenha conseguido a aprovação, ou esteja cursando algum componente curricular, a sua matrícula poderá ser renovada. Para cada estudante, é considerada somente uma matrícula, mesmo que ele esteja cursando dois ou mais componentes curriculares simultaneamente.

No que se refere à sua estrutura curricular, no Ensino Fundamental, são ofertados oito componentes curriculares. Já no Ensino Médio, o aluno deve cursar doze componentes curriculares. Cada um deles é composto por, no mínimo, cinco e no máximo oito módulos, ficando a cargo de cada unidade de ensino a definição de quantos módulos cada componente será ofertado a seus alunos. Tal determinação deve constar em seu Regimento Interno, bem como no seu Projeto Político Pedagógico.

Conforme determina a Resolução SEE nº 2943/2016, nesta modalidade de ensino semipresencial, é possibilitado ao aluno:

¹ Caso haja demanda, a SEE/MG autoriza o funcionamento destes centros nos 3 (três) turnos.

atendimento individualizado com os conteúdos estudados articulados com as experiências de vida do educando nos seus diversos aspectos, a flexibilidade na organização do tempo escolar, o respeito ao ritmo de aprendizagem do estudante e sua disponibilidade de tempo para os estudos. (MINAS GERAIS, 2016, p.3).

Neste sentido, em cada módulo, o estudante deve realizar duas atividades avaliativas: o Plano de Estudo e uma Prova. O Plano de Estudo é um conjunto de atividades que deve possibilitar aos estudantes o estudo de determinados conteúdos, sempre articulando-os com suas vivências, além de “incentivar a pesquisa e a participação coletiva, ampliando conhecimento e possibilidades em seu desenvolvimento pessoal” (MINAS GERAIS, 2016). Ele é elaborado de forma presencial, com o apoio dos Professores Orientadores de Aprendizagem, e a ele são atribuídos 40 pontos. Neste Plano, é apresentado ao aluno um roteiro com as atividades a serem desenvolvidas no módulo em que está matriculado, bem como o material didático necessário para tal. Suas atividades podem ser realizadas pelo aluno na instituição de ensino, bem como em outro local que ele julgar adequado. Após executar o que está disposto em seu Plano de Estudos, o estudante realizará a Prova que é uma atividade avaliativa presencial realizada no CESEC, cujo valor é 60 pontos.

Para sua aprovação em cada módulo, o estudante precisa atender a alguns critérios: obter, no mínimo, cinquenta pontos e ter aproveitamento de 50% de pontuação na Prova. Além disso, o aluno necessita cumprir, presencialmente, uma carga horária mínima de dezesseis horas por componente curricular.

Um dos grandes diferenciais da oferta da EJA presencial nos CESECs é a flexibilidade e a disponibilidade de horários. Os Professores Orientadores dos componentes curriculares atendem seus alunos de segunda a sexta-feira, em horários diversificados e nos diferentes turnos de funcionamento, a fim de que possam ser atendidos todos os alunos. Como não há obrigatoriedade do aluno frequentar um determinado turno, como no ensino regular, o estudante pode ir à instituição de ensino no dia e horário que tiver disponibilidade, devendo apenas agendar previamente o encontro com o Professor Orientador do componente curricular no qual está matriculado para sanar suas dúvidas.

Além do acesso aos componentes curriculares, aos alunos da EJA deve ser ofertada a Educação Profissional e a Qualificação Profissional, como prevê a meta 10 do PNE (2014-2024). Dessa forma, a resolução SEE nº 2.943/2016 estabelece, em seu Artigo 44, a implementação de cursos de qualificação profissional, com carga horária presencial de no mínimo 20 horas e no máximo 40 horas, com o objetivo de “aprimorar

as capacidades dos estudantes e de pessoas da comunidade para executarem funções específicas demandadas pelo mundo do trabalho, atendendo às demandas e anseios de estudantes, da comunidade e mercado de trabalho” (MINAS GERAIS, 2016, p.12).

O supracitado documento legal também estabelece, no seu Art. 56, a implementação e a oferta, aos estudantes matriculados no CESEC e à comunidade, da Formação Inicial Continuada (FIC), uma modalidade de curso de Educação Profissional e Tecnológica “de livre oferta, de caráter teórico e/ou prático, planejada e orientada à formação de trabalhadores com o objetivo de aproximar o mundo do trabalho ao universo da educação.” (MINAS GERAIS, 2016). Os cursos de FIC devem ser ofertados na modalidade presencial, nas dependências do CESEC, com carga horária mínima de 160 horas. No que se refere aos cursos profissionalizantes, a referida resolução preconiza que os mesmos poderão ser ofertados no CESEC, assim como na escola regular, mediante autorização e avaliação da Secretaria de Estado de Educação.

Em Minas Gerais, em 2017, havia 103 CESECs que ofertam a EJA. Entre eles, está o CESEC de Itamarandiba, local em que o primeiro autor deste artigo é gestor e desenvolve a sua pesquisa de Mestrado.

O Centro Estadual de Educação Continuada de Itamarandiba foi criado em 2000, por meio da Resolução nº 162, 22 de novembro de 2000 (MINAS GERAIS, 2000). Tal instituição oferece o segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na modalidade semipresencial. Nesta unidade de ensino, não há certificação por meio de Banca Permanente de Avaliação, sendo que a Banca localizada mais próxima está a 180 km de distância, na cidade de Diamantina.

Atuam, em tal instituição, 10 Professores Orientadores de Aprendizagem, 1 pedagoga, 4 assistentes técnicos de educação básica, 1 professora de ensino e uso da biblioteca, 2 auxiliares de serviços básicos, totalizando 18 profissionais.

Tal instituição oferta o atendimento nos três turnos, havendo o atendimento nos 3: noturno, de segunda a sexta-feira; no vespertino, de segunda a sexta-feira, exceto às quartas-feiras, quando o atendimento ocorre no período matutino. Nesse cenário, não há uma quantidade de tempo ou um período determinado para o aluno concluir seus estudos. A conclusão depende do ritmo de frequência e aprendizagem do aluno.

O aluno que deseja se matricular no CESEC é recepcionado pela pedagoga. No ato da matrícula, por meio de uma entrevista realizada com a pedagoga, são informados ao aluno e, quando menor de idade, também ao seu responsável, a organização, o

funcionamento e a metodologia oferecida nesta instituição educacional, a fim de que todas as suas dúvidas sejam sanadas. O apoio da pedagogia durante o primeiro contato do estudante matriculado no CESEC de Itamarandiba se dá com o intuito de conhecê-lo, bem como seus anseios e os motivos que o levaram a retomar os estudos nesta instituição educacional. Posteriormente, tais informações são repassadas aos Professores Orientadores de Aprendizagem para que conheçam tais alunos que estão retomando os estudos. A referida entrevista é realizada pela única pedagoga que trabalha no CESEC de Itamarandiba, e, na sua ausência, é realizada pelo gestor escolar.

Além do objetivo de conhecer o aluno, esse momento de diálogo também busca auxiliá-lo na escolha do componente curricular que tem mais afinidade para dar prosseguimento aos estudos. Também é utilizado para expor a possibilidade de aproveitamento de estudos concluídos em curso regular e em exames (Supletivos, Encceja, Enem, Telecurso 2000) ou outros equivalentes, mediante documentação comprobatória. Ainda é realizada a apresentação e a entrega do material didático, que servirá de base para os estudos.

No que tange à sua estrutura curricular, no CESEC de Itamarandiba, de acordo com o seu Regimento Interno e seu Projeto Político Pedagógico (PPP), ficou padronizado o quantitativo de cinco módulos a serem realizados pelos alunos em cada componente curricular, bem como o limite de matrículas em até dois componentes curriculares de seu interesse concomitantemente. O aluno, no ato da matrícula, escolhe o componente curricular que deseja cursar de acordo com a sua disponibilidade de tempo para os estudos e com sua afinidade temática. Neste momento, é disponibilizado o material didático ao estudante, a fim de oportunizar e incentivar o estudo em casa ou na própria escola, com o auxílio do Professor Orientador de Aprendizagem. É válido ressaltar que não são desenvolvidas atividades extraclasse obrigatórias pelos alunos. Eles são aconselhados a realizar as atividades propostas no livro didático.

O Plano de Estudos realizado no CESEC de Itamarandiba é padronizado, contendo 10 questões discursivas, baseadas nos conteúdos abordados no livro didático recebido pelo aluno no ato da matrícula. O referido livro didático, distribuído por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é específico para a EJA.

Além da oferta da EJA, também é ofertado aos alunos matriculados no CESEC de Itamarandiba e a toda comunidade, o Curso de Aprofundamento e Revisão para o ENEM, com o objetivo de preparar os interessados em realizar tal exame como forma de ingresso no ensino superior.

No que se refere aos cursos de Educação e qualificação profissional, no CESEC de Itamarandiba, eles não são ofertados, uma vez que ainda não foram disponibilizados e implementados pela SEE/MG. Assim, em tal instituição, por meio de parcerias, são ofertados cursos de curta duração, como informática básica, no qual são ensinadas aos alunos as noções básicas sobre internet e informática, bem como oficinas de empreendedorismo, visando à qualificação profissional dos educandos e oportunizar a eles mais uma forma de ampliar sua renda.

Por ser a única instituição a ofertar a EJA semipresencial no município, há grande demanda de matrículas, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Em 2014, foram 293 matrículas, 282 em 2015 e 326 em 2016. Entretanto, o que instigou o gestor de tal instituição foi o fator dos alunos se maticularem e, posteriormente, abandonarem os estudos antes de concluírem o primeiro componente curricular, caracterizando um problema cujas causas necessitam ser compreendidas para que sejam pensadas estratégias e alternativas para minimizar tais fatores.

Nos CESECs, não há um período específico para que o aluno frequente as aulas. Portanto, a ausência dos estudantes nestes centros não pode ser caracterizada como abandono ou evasão². Nessa perspectiva, será caracterizado como não concluinte aquele estudante que afirma que não dará prosseguimento aos estudos e devolve o material didático, bem como aquele aluno que se matriculou na instituição em um determinado ano, não deu continuidade aos estudos e não retornou a esta instituição educacional no ano seguinte para renovar a sua matrícula. Para efeitos desta análise, não serão considerados como não concluintes aqueles discentes matriculados que pediram transferência para outra escola ou que concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio por meio de exames de certificação ou supletivos.

Em 2014, dos 293 alunos matriculados nos dois níveis de ensino Fundamental e Médio, 43,2%, (122 alunos) deixaram de frequentar os estudos quando ainda estavam cursando o primeiro componente curricular. Após um levantamento realizado junto aos cadernos de matrículas dos componentes curriculares e também do diário de frequência de cada professor dos ensinos Fundamental e Médio, foi constatado que, dos 122 alunos que deixaram de frequentar os estudos, 83 realizaram somente a matrícula e não voltaram novamente ao CESEC de Itamarandiba, 21 não deram prosseguimento aos estudos quando tinham concluído o primeiro módulo, 07 deixaram de realizar as atividades após

² Abandono é quando o aluno deixa de frequentar a instituição de ensino por um período e retorna aos estudos no mesmo ano letivo ou no ano seguinte. Já evasão é quando o aluno deixa de frequentar a instituição de ensino no decorrer do ano letivo e não retorna aos estudos.

cursarem o terceiro módulo, 09 quando ainda estavam cursando o quarto módulo e 02 quando já tinham concluído o quarto módulo.

Os dados analisados referentes ao ano de 2015 são muito semelhantes ao do ano anterior, uma vez que dos 282 alunos matriculados nos dois níveis de ensino Fundamental e Médio, 38,0% (107 alunos) deixaram de frequentar a escola quando ainda estavam cursando o primeiro componente curricular. Deste quantitativo, de 107 alunos que não deram continuidade nos estudos, 68 somente realizaram a matrícula e não voltaram novamente ao CESEC de Itamarandiba para darem sequência aos estudos, 17 continuaram os estudos quando tinham concluído o primeiro módulo, 11 quando cursavam o terceiro módulo, 06 quando estavam cursando o quarto módulo e 05 quando já tinham concluído o quinto módulo.

Em 2016, os dados analisados demonstram que houve uma queda do número de alunos não concluintes no primeiro componente curricular, uma vez que, do montante de 326 matrículas realizadas, 31,3% (102 alunos) não concluíram o primeiro componente curricular. Percebe-se também que, do quantitativo de não concluintes, o grande problema concentra-se, assim como nos dois anos anteriores analisados, no módulo I, com 73 alunos não concluintes, enquanto, no módulo II, são 16. No módulo III, 10 alunos não o concluíram, no módulo IV, 07 alunos não deram prosseguimento nos estudos, e, no último módulo, somente 02 alunos não continuaram estudando.

Uma das hipóteses apresentadas era se havia algum componente curricular com maior concentração de não conclusão do módulo I nos anos pesquisados. Após as análises dos dados, verificou-se que o percentual de alunos que não dão continuidade aos estudos antes de concluírem o módulo I oscila, tanto no que se refere a um mesmo componente curricular, de um ano para o outro, quanto ao número de não concluintes quando comparados componentes curriculares diferentes no mesmo ano, o que nos permite afirmar que não há relação entre a não conclusão e o componente curricular.

Outra hipótese que surgiu na elaboração do caso de gestão é se a não continuidade nos estudos poderia estar associada à matrícula inicial em algum componente curricular específico. Para verificar tal hipótese, foi feito o mapeamento do número de matrícula e de concluintes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em todos os componentes curriculares, entre os anos de 2014 e 2016. Com base nos dados apresentados, pode-se constatar que a não conclusão do primeiro módulo independe do componente curricular no qual o estudante se matriculou, uma vez que nesse caso o estudante não voltou à escola após a matrícula para frequentar as aulas e não houve nenhum componente

curricular cuja matrícula inicial fosse mais expressiva nos três anos pesquisados e, conseqüentemente, tenha apresentado maior número de não conclusão do módulo I.

Outro dado que pode ser constatado foi que em alguns componentes curriculares são efetuadas mais matrículas iniciais que em outros. Esse fato ocorre uma vez que, no ato da matrícula, o aluno pode escolher qual componente curricular quer cursar primeiro. Nesse sentido, cabe ao aluno, com as devidas orientações e/ou sugestões fornecidas pela pedagoga do CESEC de Itamarandiba, escolher o componente curricular com o qual tem mais afinidade e iniciar os estudos.

Ainda, no que tange à análise dos dados, foi possível compreender que em ambas as etapas de ensino (Fundamental e Médio), o percentual de alunos que se matriculou nos anos pesquisados e não deu continuidade nos estudos é muito próximo, indicando que o fato dos mesmos não darem prosseguimento aos estudos, não está relacionado ao componente curricular em que se matriculou, como exposto anteriormente nem à etapa de ensino que cursava. Diante dos dados apresentados, não foi possível identificar um componente curricular que se sobressaísse aos demais no que se refere ao percentual de não conclusão pelo aluno.

Como dito anteriormente, a EJA ofertada nos CESECs de Minas Gerais possui particularidades quando comparada a outras modalidades de ensino, especialmente no que tange à organização, flexibilidade, metodologia, ao atendimento personalizado e ao currículo utilizados nesses centros educacionais. Entretanto, essas especificidades, conforme discorre Borges (s/d), ao mesmo tempo em que se tornam um diferencial para o público jovem e adulto, também contribuem para que exista um quantitativo significativo de alunos que não dão continuidade nos estudos

Segundo Fortunato (2010), os jovens e adultos abandonam os estudos por diversos motivos. Entre eles, destacam-se dificuldade de aprendizagem, esgotamento físico e até a falta de motivação para aprender. Ceratti (2008) acrescenta a esses motivos a distância da escola até suas casas, o desinteresse, a dificuldade em se adquirir os conhecimentos básicos, a opção ou a necessidade de desenvolver uma atividade remunerada, ou atrasos em sua aprendizagem. Há alguns indícios que podem contribuir e conduzir a este quantitativo significativo de alunos que não deram sequência nos estudos após realizarem a matrícula, sem retornarem uma vez a esta escola. Alguns fatores como a maneira ainda não adequada como os alunos são acolhidos durante o primeiro contato com esta instituição de ensino, uma vez que durante a realização da matrícula, ainda não é esclarecida toda a metodologia de funcionamento do CESEC para que o estudante

perceba que esta é uma escola destinada ao público jovem e adulto, diferente daquela escola que ele abandonara anteriormente, e também o material de estudo, como os livros didáticos disponibilizados aos alunos para os estudos tanto em casa quanto presencialmente, podem não ser condizentes com a realidade dos educandos.

No que tange à interrupção dos estudos, ocorrida a partir da realização do primeiro módulo, são observados alguns indícios que podem contribuir para que o mesmo ocorra. Entre eles, podem ser consideradas a metodologia utilizada por alguns professores, que ainda não é adequada aos alunos da EJA, e a reprovação em algum dos quatro últimos testes do primeiro componente curricular que estiverem cursando.

Nesse sentido, compreende-se que o número de alunos que deixou de frequentar os estudos no CESEC de Itamarandiba constitui-se um problema que afeta e compromete diretamente o desempenho desta instituição educacional. Destarte, é necessário compreender as causas que levam os alunos a não darem sequência nos estudos, bem como propor estratégias para que o mesmo seja minimizado e assim possa haver um equilíbrio entre o número de alunos matriculados com o quantitativo de alunos concluintes.

Neste sentido, conhecer o perfil dos alunos que frequentam o CESEC, quais motivos os levaram a retomar os estudos, bem como que fatores extra e intraescolares contribuíram para a sua decisão de romper com a sua trajetória escolar em tal instituição é essencial para que se possa pensar ações para minimizar tais fatores e fazer com que o seu direito à permanência na escola seja efetivado.

REFERÊNCIAS

BORGES, Bento Souza. O papel dos Centros de Educação Continuada- CESECs, na Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:<http://www.fucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/4-O-papel-dos-Centros-de-Educa%23U00c3%23U00a7%23U00c3%23U00a3o-Bento.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2018.

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

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 05 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília: INEP, 2001.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

CERATTI, M.R.N. **Evasão escolar:** causas e consequências. 2008. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-4.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

CESEC CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DE ITAMARANDIBA. **Projeto Político Pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos.** Itamarandiba, 2016.

CURY, C.R.J. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

FORTUNATO, I. Educação de jovens e adultos. **Revista de Estudos Universitário,** Sorocaba: São Paulo, v. 36, n.3, p. 281-283, dez. 2010

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.943, de 18 de março de 2016.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESECs) e nos Postos de Educação Continuada (PECONs) que fazem parte da rede estadual de ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2943-16-r.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

_____. **Resolução nº 162, de 21 de novembro de 2000.** Altera Denominação dos Centros de Estudos Supletivos – CESUs para Centro Estadual de Educação Continuada – CESECs e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial de Minas Gerais de 22/11/2000.

DESAFIOS NA EJA: A EXPERIÊNCIA DO CESEC DE FORMIGA/MG

*Mirlene Rios Elias Fernandes**
*Priscila Fernandes Sant'Anna***
*Ana Rosa Picanço Moreira ****

Este artigo estrutura-se com base na pesquisa de mestrado da primeira autora e é construído com a colaboração dos demais autores. Está inserido no âmbito dos estudos em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP/CAEd/UFJF. Nesse sentido, ao se tornar aluna do Mestrado Profissional, a primeira autora deste texto é convidada a refletir sobre sua prática profissional como gestora de um Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) de Minas Gerais, buscando diagnosticar uma questão-problema e, conseqüentemente, intervir na realidade analisada. Dentro desse contexto, apresenta-se o caso de gestão, referente ao primeiro capítulo da dissertação da autora cujo objetivo é analisar os fatores que têm contribuído para o alto índice de não conclusão do Módulo I no CESEC, da cidade de Formiga-MG.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade da educação básica que carrega consigo uma carga de indefinições e posicionamentos divergentes. No âmbito das políticas públicas, a EJA, como ação supletiva e compensatória, encontra-se, ainda, muito presente. Deve-se, entretanto, considerar de fundamental importância o avanço conceitual que a LDB 9.394/96 trouxe no campo da EJA. O art. 37 refere-se à modalidade como “educação de jovens e adultos” diferentemente de “ensino supletivo”, como era conhecida. Ao ampliar-se o conceito, o dever do Estado com as responsabilidades nesse campo foi ampliado e, sobretudo, a ideia de instrução cedeu lugar ao ideal de processos formativos (CARNEIRO, 2015).

No estado de Minas Gerais, em 2015, a EJA atendia 30.235 estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental e 98.120 no Ensino Médio, com previsão de atendimento, em 2016, de 45.837 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e 118.857 no Ensino Médio. Em todo o estado, de acordo com o Censo Escolar 2016, 1.789 escolas estaduais

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

** Doutora em Linguística pela UFJF. Professora da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

*** Doutora em Educação pela UERJ. Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF.

oferecem a modalidade Educação de Jovens e Adultos, incluindo as escolas que funcionam nos sistemas prisionais. Em 2017, a SEE/MG ofereceu a EJA na modalidade presencial, semipresencial e a EJA em regime de alternância para os moradores do campo. Essa última combina períodos presenciais com períodos de atividade no campo.

A EJA presencial é ofertada em escolas de ensino regular e é orientada pela Resolução SEE/MG nº 2.843, de 13 de janeiro de 2016. A EJA semipresencial é oferecida nos CESECs e nos Postos de Educação Continuada (PECON) ligados aos CESECs. Essas escolas foram idealizadas a partir da Lei 5692/71, visando atender à grande demanda de alunos evadidos e/ou excluídos do ensino regular, e iniciaram suas atividades em 1975, sob a denominação Unidades de Estudos Supletivos.

O CESEC de Formiga, pertence à Superintendência Regional de Ensino de Passos/MG e foi criado através do Decreto nº 42.939, de 09 de outubro de 2002, do Conselho Estadual de Educação. O Centro iniciou suas atividades com 1018 matrículas, conforme registros da secretaria. Esse número evidenciou que muitos jovens e adultos, que não haviam concluído sua escolaridade na idade “regular” (BRASIL, 1988), careciam de um modelo escolar que lhes permitisse estudar com maior flexibilidade de horários e de acordo com seu ritmo de estudos.

O CESEC é a única escola a oferecer a EJA na modalidade semipresencial na cidade de Formiga. Apesar do alto índice de evasão, a escola recebe em torno de 500 matrículas anualmente, o que demonstra a existência de uma grande demanda de alunos para essa modalidade. É necessário, diante dessa realidade, atender aos anseios e expectativas pessoais desses alunos, oportunizando, efetivamente, a ampliação de sua escolaridade e contribuindo, ainda, para a conquista de sua autonomia enquanto cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Além disso, faz-se necessária a promoção ou inserção desses estudantes no mercado de trabalho. Consequentemente, a escola estará, também, fortalecendo o desenvolvimento cultural e econômico da cidade.

Em 2017, a escola contou com 23 servidores sendo: 9 professores-orientadores, 2 professoras para biblioteca, 2 pedagogas, 1 secretário, 3 auxiliares de secretaria, 1 diretora, 1 professora para atendimento na sala de prova, 3 auxiliares de serviços gerais e 1 professora intérprete de libras. Todos os professores-orientadores possuíam formação específica na área de atuação, ou autorização para ministrar o componente curricular lecionado por ele. Em 2017, atuavam, no CESEC, 6 professores efetivos e 3 contratados. As coordenadoras pedagógicas, também efetivas, trabalhavam na instituição desde 2015 e se revezam nos dois turnos de atendimento.

Os nove professores-orientadores eram responsáveis por atender aos sete componentes curriculares do Fundamental e aos onze componentes do Ensino Médio (desconsiderando-se a Educação Física por não ser ofertada pelo CESEC). No que se refere às matrículas dos alunos, até agosto de 2017, foram matriculados 475 alunos, nos Ensinos Fundamental e Médio. Cabe lembrar que o ensino é semipresencial, portanto, o número de matriculados não corresponde ao número de alunos frequentes diariamente. Cada professor atende a uma média diária de 5 a 15 alunos. São orientados, simultaneamente, alunos dos diferentes componentes curriculares e níveis de ensino, pelos quais o professor é responsável.

A carga-horária do professor-orientador destinada ao atendimento ao aluno é de 16 horas semanais, distribuída nos cinco dias da semana. Cada professor atende em uma tarde e quatro noites, ou duas tardes e três noites. Esse horário é definido no início do ano letivo. O aluno escolhe os primeiros componentes curriculares que deseja cursar. As coordenadoras os orientam a escolher no máximo três componentes curriculares, podendo se matricular nos demais à medida que vão eliminando os anteriores, evitando sempre cursarem mais de três simultaneamente. Essa orientação tem como objetivo contribuir para que o aluno consiga administrar seus estudos de uma forma mais tranquila visando a sua conclusão. O aluno recebe orientações específicas da matéria, o referencial bibliográfico e um roteiro de estudos. Em seguida, ele se dirige à biblioteca onde recebe todo o material bibliográfico necessário para o prosseguimento nos estudos. Alguns retornam à sala do professor para início imediato dos estudos e outros preferem iniciar as leituras em casa.

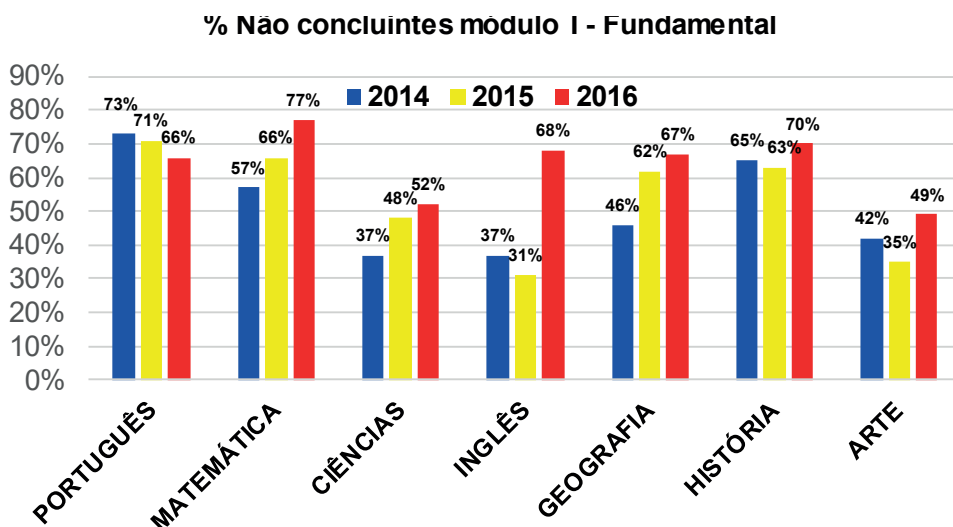
Cada componente curricular, no CESEC de Formiga, é distribuído em 5 módulos que valem 100 pontos cada. O Plano de Estudos de cada componente curricular é composto de atividades de leitura, exercícios de fixação e trabalhos de pesquisa. A prova compõe-se de 20 questões, sendo 10 de múltipla escolha e 10 dissertativas, conforme previsto no PPP da escola. Vale esclarecer que todas as provas se propõem ao acompanhamento contínuo do que foi apreendido pelo aluno e do que ainda precisar ser revisto ou aprimorado. Entretanto, cabe lembrar que os alunos-foco desta pesquisa são os alunos não concluintes do Módulo I, portanto não realizaram a prova referente.

Observa-se que os alunos matriculados, em sua maioria, encontram-se motivados e determinados a concluir seus estudos. Utilizam frases do tipo: “Preciso terminar meus estudos”; “dessa vez vou até o fim”; “cheguei à conclusão de que sem estudo não tem jeito”; “tenho que terminar o Ensino Médio, quero entrar na universidade ano

que vem”. Entretanto, por detrás dessa determinação, denota-se certo receio de que algum obstáculo possa interromper a realização de seu objetivo. Verifica-se presente nessa insegurança o histórico de um passado no qual os estudos não foram priorizados devido a outras necessidades, ou conforme relatos, desinteresse pessoal, fruto da falta de incentivo e não valorização dos estudos pela família. Dessa forma, os alunos matriculados no CESEC inserem-se no contexto educacional da escola “pagando pra ver”, ou seja, motivados, mas inseguros. Essa insegurança é ainda mais acentuada nos alunos que se encontram afastados da escola por vários anos.

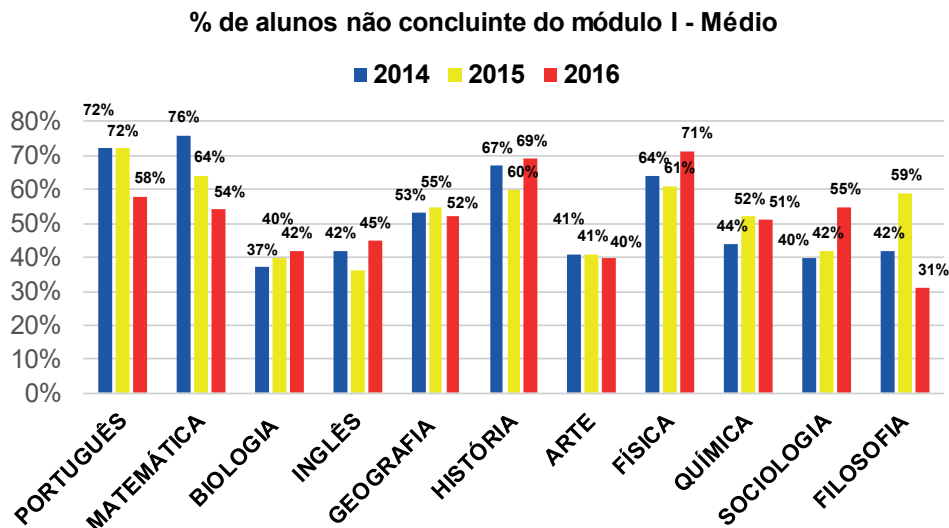
O maior desafio do CESEC de Formiga relaciona-se, portanto, ao alto índice de não concluintes no Módulo I dos componentes curriculares, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Os motivos que ocasionam o fenômeno podem estar vinculados a essa fragilidade/vulnerabilidade a que estão expostos os nossos alunos diante de um contexto de vida que não lhes proporciona nenhuma forma de estabilidade. Os Gráficos 1 e 2 vêm apresentar os percentuais de não concluintes no Módulo I dos componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio, de 2014 a 2016.

Gráfico 1 Percentual de não concluintes no Módulo I do Ensino Fundamental, 2014 a 2016



Fonte: Elaborado pela primeira autora a partir de dados fornecidos pela secretaria do CESEC (2016)

Gráfico 2 Percentual de não concluintes no Módulo I do Ensino Médio, 2014 a 2016



Fonte: Elaborado pela primeira autora a partir de dados fornecidos pela secretaria do CESEC (2016).

A partir das informações obtidas pelos Gráficos 1 e 2, foram calculados os índices totais de não conclusão no Módulo I anos de 2014 a 2016, encontrando-se os seguintes resultados: no Ensino Fundamental, 51% dos alunos matriculados em 2014 não concluíram o Módulo I, 49,4%, em 2015, e 53,1%, em 2016. No Ensino Médio, os índices são de 52,5%, 52,9% e 51,6% respectivamente. Esses indicadores vêm ratificar que o problema persiste em uma dimensão temporal.

Nas reflexões realizadas pela equipe do CESEC, em busca dos fatores que podem estar contribuindo para a concentração da não conclusão no Módulo I, algumas suposições são destacadas.

Muito próximo à cidade de Formiga encontram-se mais três CESECs, situados nas cidades de Arcos, Divinópolis e Campo Belo. A distância entre Formiga e essas cidades é de 20 a 50 Km. Esses CESECs oferecem, além do Ensino Médio e Ensino Fundamental na modalidade semipresencial, o exame especial na Banca Permanente de Avaliação, em qualquer época do ano. Professores, funcionários da secretaria e coordenação pedagógica vêm observando, por meio de comentários de outros alunos, uma grande migração dos alunos do CESEC de Formiga para os referidos CESECs, a fim de tentarem o exame da Banca. A diversidade e quantidade de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos no CESEC de Formiga exigem comprometimento, disciplina e disponibilidade de tempo. Acredita-se que, por esse motivo, nos últimos dois anos, em

função do imediatismo apresentado pelos alunos da EJA, vários alunos têm buscado a certificação por meio dos exames da banca.

Quanto à questão da distância, muitas são as reclamações quanto à localização da escola. A cidade de Formiga situa-se numa região de vale. Por sua vez, o CESEC localiza-se no topo de um dos morros mais altos da cidade, aproximadamente, a seis quilômetros do centro. Do ano de 2003 a 2011, a prefeitura oferecia o transporte escolar que realizava o trajeto Centro-CESEC e CESEC-Centro, quatro vezes ao dia, o que foi sendo gradativamente reduzido, quando da extinção do convênio entre Prefeitura e SEE/MG, sob a justificativa de economia e, ainda, de redução no número de usuários. Então, desde 2012, a escola não dispõe de transporte, muito embora tenha reivindicado, por várias vezes, esse serviço junto aos prefeitos, apresentando a relação de demanda de alunos.

Outra questão que deve ser abordada é a dificuldade em frequentar a escola e a urgência na conclusão dos estudos. Os alunos do CESEC de Formiga demonstram insatisfação quando a escola promove atividades que interrompem o atendimento com o professor, tais como: Rodas de conversa, Virada Educação, Semana da Educação para a Vida, Feira de Ciências, Assembleias do Colegiado, Apresentação de Plano de Gestão, Prestação de Contas – acrescentando-se as comemorações e celebrações que já são tradição na escola. Tal fato foi constatado a partir de reclamações feitas junto aos professores e relatos apresentados nos formulários de reclamações/sugestões, que ficam à disposição no refeitório. Não obstante, todas as justificativas pedagógicas e administrativas, os alunos alegam que essas atividades atrasam seus estudos.

A SEE/MG exige, ainda, que os CESECs ofereçam curso preparatório para o ENEM a candidatos que sejam, ou não, alunos da escola. Os professores que atuam no curso são os mesmos professores da instituição. Criou-se, então, em 2016, um cronograma para a realização do curso, que se iniciou em junho e terminou em outubro, com aulas presenciais e diárias. Durante esse período, os professores do turno noturno se revezaram para atuar no curso. Os alunos do semipresencial tiveram que reorganizar seu tempo escolar para serem atendidos, visto que os professores tiveram seus horários de atendimento reduzido no CESEC-curso, em função do curso preparatório do ENEM.

Também, no ano de 2016, houve outro acontecimento que pôde influenciar na desistência do Módulo I: a implementação do novo material didático para EJA (EF e EM) enviado pelo MEC. Esse material foi enviado sem oportunidade de escolha dos docentes e não é específico para CESEC, visto não ser modular. Foi criado para a EJA

regular, sendo distribuído em quatro volumes para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e volume único para o Ensino Médio. Foi a segunda vez que o CESEC recebeu material didático para o Ensino Fundamental, e a primeira vez para o Ensino Médio. No entanto, a adoção do material do Plano Nacional do Livro Didático do MEC veio ao encontro das necessidades orçamentárias da escola, visto que o material anterior era elaborado pelos professores e reproduzido na escola ou adquirido via verba de Manutenção e Custeio. Além disso, esperava-se que, por ser específico de EJA, esse material viesse promover maior satisfação quanto à possibilidade de estudos autônomos, visto que nem todo o material didático oferecido pelos professores era específico da modalidade.

A maioria dos professores se mostrou insatisfeita com os materiais justificando falta de consonância com o Conteúdo Básico Comum (CBC), escassez de exercícios de fixação, insuficiência de conteúdo, sendo necessário complementá-los com outros materiais disponíveis na escola. Portanto, ao se matricular, o aluno necessita levar para casa, conforme o componente curricular, um extenso material didático, e em alguns casos, material do ensino regular.

Ainda na busca da compreensão acerca dos fatores que contribuem para a não conclusão do módulo 1, desde outubro de 2016, no CESEC de Formiga, os alunos que solicitam transferência, são encaminhados à direção ou coordenação pedagógica para o melhor entendimento acerca dos motivos da solicitação¹. Entre as principais justificativas para retirada do histórico registrado pela equipe, destacam-se: três alunos apontaram para a necessidade de obter o diploma de uma forma mais rápida em função da exigência do mercado de trabalho; dois declararam a proximidade de concursos e vestibulares; três alegaram que o ensino no CESEC “é difícil” e que, embora reconheçam que o tempo de conclusão do curso dependa de seu desempenho individual, pode ser demorado; apenas um alegou dificuldade em compreender os conteúdos em casa, dois demonstraram sentir ausência de aulas nos moldes do ensino regular e quatro alunos afirmaram que a distância da escola inviabiliza a frequência necessária para tirar todas as dúvidas e realizar avaliações.

Frente à realidade descrita, reconhecemos a forte influência de fatores extraescolares na concentração da não conclusão dos alunos no Módulo I, mas assumimos a existência de fatores intraescolares.

¹ Cabe esclarecer que dentre os alunos que abandonam os estudos no CESEC com o objetivo de matricular-se na EJA regular ou prestar o exame da Banca, somente solicitam transferência aqueles que, ao se matricularem no CESEC de Formiga, deixaram seu histórico original na instituição, sendo que, a maioria leva de volta o documento original, permanecendo na escola apenas uma cópia autenticada. E, entre os alunos matriculados, apenas cerca de 20 a 30% optam por deixar o documento original na escola. Portanto, a escola não possui registros dos motivos que levaram a maioria dos alunos a optarem pelos exames da Banca ou por estudar na EJA regular.

Os fatores extraescolares envolvem a falta de políticas públicas adequadas, tais como: a facilidade e ampliação de acesso a exames de certificação; falta de transporte ou locação de prédio em local estratégico que favoreça o acesso de todos os interessados; investimento em infraestrutura como laboratórios de ciências. Associados a estes, destacam-se os fatores de ordem pessoal, social, pedagógica e econômica por parte dos alunos, que incluem, dentre outros, as dificuldades em compatibilizar a rotina de estudos com as questões familiares; ou mesmo superar o cansaço depois de uma longa jornada de trabalho; o “medo” diante da mudança e da possibilidade de frustração; a insegurança e timidez, frutos do preconceito linguístico ou de defasagem no processo de letramento, como obstáculos na continuidade dos estudos ou na interlocução com o professor, especialmente na presença de outros alunos; principalmente, a dificuldade em realizar os estudos autonomamente em casa como gostariam.

Com relação aos fatores intraescolares, há de se refletir sobre os procedimentos que antecedem a efetivação da matrícula junto ao professor, os quais compreendem: a matrícula na secretaria e a “entrevista” com as coordenadoras pedagógicas ou gestora. Em seguida, o acolhimento inicial e matrícula pelo(s) professor(es) do(s) componente(s) curricular(es) no(s) qual(is) o aluno se matriculou, o recebimento e reconhecimento do material didático na biblioteca e a realização ou não do Plano de Estudos em casa ou na escola. Ao refletir sobre as possíveis falhas nos procedimentos internos que estão presentes durante o período descrito, ao menos um aspecto negativo demonstra-se mais evidente. Observa-se que, em um mesmo dia, o aluno entra em contato com diferentes pessoas, as quais, supostamente, farão parte de seu novo contexto social e que, em cada contato, diversas informações são repassadas a eles, não se oportunizando momentos de efetivo acolhimento, durante o qual deveria se oportunizar e priorizar a escuta, o diálogo, a compreensão do contexto de vida desse aluno. Dessa forma, o aluno, certamente, poderia se sentir de fato acolhido, o que viria a favorecer o início de um efetivo processo de construção de vínculo com o CESEC e, gradativamente, a construção de sua identidade institucional.

A necessidade de construção ou fortalecimento do vínculo com a unidade escolar tem sido objeto de observação gestora, também, para com alguns funcionários e professores. Compreende-se que a coesão da equipe e a legitimidade dos objetivos são pressupostos para o êxito das ações.

Entre os fatores intraescolares, acreditamos ser necessário, ainda, criar uma logística que garanta, em um período de tempo mais curto, o contato com os alunos desistentes.

Ressalta-se, também, a necessidade de construção de um perfil de educador de EJA que, para além dos conhecimentos específicos e habilidades necessárias para se trabalhar com os alunos da modalidade, demonstre disponibilidade socioafetiva para lidar de maneira singular, com a diversidade sociocultural dos alunos e com as dificuldades de aprendizagem e possíveis constrangimentos. Ou seja, o professor da EJA deve permanecer sensível aos diferentes níveis de conhecimento dos alunos e as suas fragilidades na relação cognitiva e social com a escola, frutos de fracasso escolar ou do longo tempo de afastamento da escola.

Com relação ao material didático utilizado no CESEC, embora não seja específico para EJA semipresencial, constitui-se numa questão pedagógica e, portanto, de ordem interna. Sua forma de utilização depende da habilidade e sensibilidade do professor para buscar ressignificar os conteúdos presentes nos livros ou mesmo oferecer ou indicar outros recursos didáticos, sejam eles impressos ou não. Importa que sejam significativos para os alunos. Deve, especialmente, ser atribuída relevância no papel do gestor escolar cuja responsabilidade é mobilizar e articular todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem dos alunos, em prol do alcance dos resultados e metas traçados pela escola.

Os dados apresentados ratificaram o problema da presente pesquisa, o qual se refere ao alto índice de alunos que não concluem o Módulo I dos componentes curriculares do Ensino Médio e Ensino Fundamental do CESEC de Formiga, interferindo no número de concluintes por componentes curriculares e concluintes por nível de ensino. Assim, busca-se responder à seguinte questão: Quais os fatores intraescolares estão contribuindo para o elevado índice de alunos que não concluem o Módulo I no CESEC de Formiga?

REFERÊNCIAS

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

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB nº 11/2001 e Resolução CNE/CBE nº 1/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 18 ago. 2017.

_____. **Lei. n. 8.069, de 13 de junho de 1990**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 24 ago. 2017.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. Resolução nº 2250, 28 dez. 2012. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2250-12-r.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

_____. Secretaria de Educação. **Encceja**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja>>. Acesso em: 07 set. 2017.

_____. **Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012. Leis**. Belo Horizonte, MG, 29 dez. 2012. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=20592&ano=2012>>. Acesso em: 04 set. 2017.

_____. **Resolução nº 162, de 21 de novembro de 2000. Resoluções**. Belo Horizonte, 21 nov. 2000.

_____. **Resolução nº 444, de 24 de abril de 2001. Resoluções**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/{5C44E9CA-AB3C-48F3-ABBF-0952D95B3A5D}_Microsoft_Word_RESOLU.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.

_____. **Resolução nº 2.843, de 13 de janeiro de 2016. Resoluções**. Belo Horizonte, 13 jan. 2016. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2843-16-r-republicacao.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2017.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DURANTE A TRANSIÇÃO ENTRE OS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII

*Pâmella de Paula**

*Mônica da Motta Salles Barreto Henriques***

*Laura Silveira Botelho****

Este trabalho analisa o caso de gestão que discute sobre a transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental (do quinto para o sexto ano) do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, a partir da constatação do aumento expressivo da reprovação escolar no sexto ano com taxas de 26% de retenção. O artigo foi elaborado a partir da dissertação de Pâmella de Paula, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com Mônica da Motta Salles Barreto Henriques, assistente de orientação do PPGP e Laura Silveira Botelho, orientadora da pesquisa.

A transição entre os segmentos escolares retrata a dificuldade dos discentes em se adaptarem a uma nova vivência escolar, assim como representa um obstáculo a ser enfrentado pelos docentes e pela gestão na efetivação de práticas escolares que superem esse histórico gargalo.

As transformações ocorridas nessa etapa do ensino também coincidem com a passagem da infância para adolescência, adaptações que, quando não bem vivenciadas, impactam na vida escolar. Conseqüentemente, a reprovação aparece com mais intensidade nesse contexto, suscitando a discussão sobre fracasso escolar.

Embora o Ensino Fundamental legalmente seja compreendido como etapa única de nove anos, existem mudanças significativas entre os anos iniciais e anos finais. Algumas mudanças como de unidocência para pluridocência, além da nova dinâmica na relação entre professores e alunos convergem com mudanças significativas do desenvolvimento

* Mestranda do PPGP. Psicóloga do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF.

** Doutoranda do PPGE/UFJF. Membro do Núcleo de Dissertações do PPGP/CAEd/UFJF.

*** Doutora em Linguística (UFJF). Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Professora da UFSJ.

humano, ou seja, entrada na adolescência. Esse momento de transições, historicamente, é reconhecido como uma fase de transformações e desafios (PRATI e EIZIRIK, 2006).

Tanto o fracasso como o sucesso escolar não são acontecimentos isolados no contexto educacional, pelo contrário, são processos elaborados pela história institucional, cultural, social, relacional e pessoal dos alunos, cujos significados precisam ser desvelados (IRELAND, et al. 2007). Assim sendo, torna-se fundamental compreender a trajetória escolar, desvelando quais aspectos corroboram para que os períodos de transições sejam malsucedidos, a fim de minimizar os impactos dessa fase.

Diante do exposto acima, o fenômeno de reprovação nos sextos anos suscitou a seguinte questão de investigação: quais são os fatores que levam ao baixo desempenho escolar¹ de alguns alunos acarretando no aumento da reprovação na transição entre anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental? Por conseguinte, o estudo tem como objetivo geral compreender quais fatores corroboram para o aumento expressivo de reprovação no sexto ano.

Tendo como finalidade responder ao problema de pesquisa, para este estudo de caso, optamos como percurso metodológico a abordagem quali-quantitativa. A combinação dos múltiplos métodos para investigar um problema de pesquisa é denominada de triangulação metodológica, logo, envolve a obtenção de dados de diferentes fontes (DUARTE, 2009).

Kirschbaum (2013) reitera que os estudos contemplados pela combinação das abordagens “quali” e “quanti” tem a vantagem de ofertar maiores possibilidades de interpretação de dados, pois agrega a percepção dos sujeitos na pesquisa, superando possíveis fragilidades inerentes a cada método.

Desse modo, por meio do método quantitativo, buscou-se estabelecer se o desempenho escolar dos alunos guardava relação com as características de suas famílias e qual a opinião dos alunos sobre a transição. Para isso, foram aplicados dois questionários: o primeiro foi endereçado às famílias dos alunos do sexto ano em 2017, e o segundo foi realizado em 2018 com os alunos aprovados em 2017.

O questionário é o principal instrumento para levantamento de dados por amostragem e apresenta como vantagem a possibilidade de obter uma melhor representatividade e generalização para a população. Esse instrumento pode ser definido como conjunto

¹ O termo “desempenho escolar” adotado nesta pesquisa refere-se aos resultados obtidos nas avaliações internas que visam quantificar as habilidades adquiridas relacionadas aos conteúdos curriculares.

de respostas sobre um determinado tema e tem por finalidade obter a opinião, os interesses, aspectos da personalidade e informação biográfica dos informantes. Cabe destacar que essas perguntas não medem as habilidades do sujeito (GÜNTER, 2003).

Este trabalho compreende que a transição escolar se dá em um determinado contexto escolar. Lee (2008, p. 296) afirma que “o aprendizado do aluno é fortemente influenciado pelo contexto onde ele ocorre”. A compreensão do contexto escolar exige um olhar para além das condições materiais e físicas, pois este contexto é formado pelos alunos, por suas famílias e por outros atores escolares. Diante disso, adotamos como eixos teóricos os fatores intraescolares e os fatores extraescolares, pois o desempenho escolar sofre influências multicausais. Libâneo (2006) defende que análises focadas em apenas um desses aspectos perdem seu potencial de mudança ao ignorar as múltiplas facetas dos elementos que compõe a realidade escolar.

Objetivando analisar os fatores **intraescolares**, foram pesquisadas as principais diferenças entre os segmentos, as concepções sobre ensino das coordenadoras envolvidas na transição, o clima escolar e possíveis alternativas para uma transição mais exitosa. Os fatores **extraescolares** buscam compreender a relação entre família e escola. Sendo assim, estabeleceu-se como sujeitos da pesquisa, os alunos e suas famílias. Também se utilizou a percepção das coordenadoras do Ensino Fundamental, a fim de compreender como a escola percebe a influência dos fatores externos no desempenho escolar.

Tendo em mente a relação entre capital cultural/econômico e desempenho escolar, considerou-se essencial saber sobre o perfil familiar dos estudantes e em que medida essas características familiares influenciam durante a transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Desse modo, o instrumento utilizado com os responsáveis foi o questionário, cujo objetivo foi mensurar aspectos extraescolares ligados às famílias, buscando compreender se as estruturas familiares interferem na adaptação discente ao novo segmento.

Sendo assim, foram entregues aos alunos os questionários sobre o perfil familiar para serem respondidos por seus pais ou responsáveis. No dia, explicitou-se aos alunos os objetivos da pesquisa, além disso, reafirmou-se que a participação era livre. Juntamente com o questionário, foram entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seus responsáveis.

Posteriormente, foi desenvolvido o segundo questionário para os alunos que foram reprovados em 2017, objetivando compreender quais foram os principais desafios

vivenciados por esses estudantes. Para isso, buscou-se explorar quais são suas maiores dificuldades encontradas no sexto ano, também foram explorados como eles se organizam em termos de estudo e como se relacionam com os novos professores no novo segmento. Foram escolhidos para compor a amostra todos os alunos reprovados e que permaneceram no colégio no ano de 2018.

Dessa maneira, doze alunos pertencentes a todas as classes do sexto ano, foram convidados a responder ao questionário, todavia, somente seis pais autorizaram a participação na pesquisa. Para interpretação de dados, foi calculada a frequência das respostas do questionário.

Em relação às dificuldades encontradas nessa etapa, destaca-se a obtenção da autorização dos pais para aplicar o questionário. Pode-se afirmar, nesse contexto, que a maior dificuldade de adesão foi devida ao esquecimento dos alunos em levar o termo para os pais assinarem, não se referindo propriamente à não autorização. O questionário foi aplicado coletivamente no mês de março com todos os alunos que foram autorizados a participar do estudo. Em suma, para a análise quantitativa, aplicaram-se questionários com pais e questionários com os alunos para avaliar os efeitos extraescolares da retenção no sexto ano.

Já a pesquisa qualitativa foi utilizada para compreender os fatores intraescolares relacionados à organização escolar que estão interferindo durante a transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental.

A amostra qualitativa deste estudo foi composta por entrevistas semiestruturadas realizadas com as duas coordenadoras que são responsáveis pelos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A escolha se deve pelo reconhecimento do lugar privilegiado que a gestão ocupa, fornecendo uma percepção individual do todo, uma vez que elas lidam com todos os professores dos seus respectivos segmentos. Em relação à escolha do instrumento utilizado para captar a percepção das coordenadoras, a entrevista semiestruturada foi construída buscando subsidiar aos eixos de pesquisa. Desse modo, a investigação foi construída a partir de quatro categorias, almejando levantar informações sobre o perfil das coordenadoras, a respeito da transição escolar, do rendimento escolar, da reprovação e, por fim, sobre o clima escolar na instituição.

Cabe mencionar que as coordenadoras têm formações distintas, sendo uma licenciada em Pedagogia e a outra formada em Letras, e ambas possuem a mesma titulação, ou seja, são doutoras nas suas áreas de formação. As duas atuam em turnos diferentes, conforme

o horário que funcionam o segmento, desse modo, a coordenação do segmento anos iniciais funciona no período vespertino, enquanto a coordenação do segmento anos finais funciona no período matutino. A coordenação do Ensino Fundamental do colégio é decidida mediante votação dos pares. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, foram transcritas² na íntegra para serem analisadas.

Por conseguinte, os questionários e a entrevista semiestruturada se constituíram como aporte para compor os dados da triangulação deste estudo de caso, permitindo compreender os fatores que estão interferindo na transição escolar no colégio pesquisado.

Em síntese, o percurso metodológico adotado nesta pesquisa empenhou-se em explorar o fenômeno da transição escolar, por isso, considerou-se essencial conjugar as vozes dos atores envolvidos nesse processo, isto é, a percepção dos gestores e alunos reprovados, assim como a influência do *background* familiar.

Nesse sentido, é importante apresentar, brevemente, o *locus* da pesquisa com o intuito de elucidar as características organizacionais da instituição. O Colégio de Aplicação é uma das unidades que compõe a Universidade Federal de Juiz de Fora; nasce em 1965, a partir de uma iniciativa do ex-Ministro de educação e professor Murílio de Avellar Hingel, como uma escola de experimentação, demonstração e aplicação. A instituição era vinculada à Faculdade de Letras de Juiz de Fora (FALE). A partir de 1998, o Colégio passa ser uma Unidade Acadêmica da UFJF. Atualmente, atende aproximadamente 1350 alunos, distribuídos nos níveis de Ensino Fundamental, Ensino Médio e pós-graduação e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (COLÉGIO APLICAÇÃO JOÃO XXIII, 2017a).

A filosofia do colégio busca nortear suas ações por meio da concretização de seus valores, como a promoção da tolerância, da luta pela justiça e pela dignidade humana, considerando e valorizando as alteridades. Essas ações têm como desdobramentos: ênfase na construção do conhecimento, valorização da interdisciplinaridade entre as diversas áreas, reconhecimento dos saberes como direito de todos, resgate da função do professor como transmissor e mediador do conhecimento, fortalecimento das capacidades visando superações (COLÉGIO APLICAÇÃO JOÃO XXIII, 2017a).

² A transcrição adotada na análise é de base conteudista, portanto, não se trata de uma transcrição integral dos dados gravados nas entrevistas.

Ainda segundo dados do Colégio, em relação à formação, durante o ano de 2016, foram ofertadas aproximadamente 540 vagas de estágios e bolsas para os cursos de graduação da UFJF. Em relação aos docentes, houve participação nas seguintes políticas públicas de formação continuada: participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/MEC, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Especialização em Ensino da Educação Física para a Educação Básica, Especialização em Educação no Ensino Fundamental. Os professores do Colégio de Aplicação são doutores, mestres e pesquisadores envolvidos nos níveis básico e superior.

No presente momento, o colégio conta com 136 funcionários (QEDU, 2016) distribuídos entre as carreiras de professores EBTT³ e técnicos em assuntos educacionais. Cabe ressaltar que a instituição conta com o suporte do Núcleo de Apoio Escolar (NAE), constituído por uma equipe multidisciplinar com profissionais da psicologia, pedagogia e serviço social.

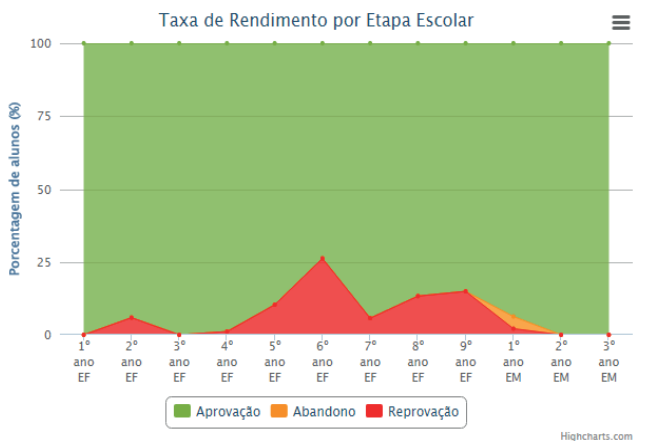
Elegemos apresentar, neste recorte da pesquisa, alguns dados referentes ao ano de 2015, por se tratar do ano mais emblemático e dessa forma, ilustrar o caso de gestão analisado. O ano 2015 teve o maior índice de reprovações, embora o estudo completo tenha abarcado os anos entre 2011 e 2016. Salienta-se, ainda, que os resultados escolares obtidos pelos alunos em 2015 foram a principal motivação desse estudo de caso. Sendo assim, exibiremos as informações referentes ao fluxo escolar de 2015 e, também, descreveremos a distorção idade-série no Colégio de Aplicação João XXIII (CAp. João XXIII).

As taxas de reprovação do CAp. João XXIII têm uma similaridade com o panorama nacional⁴, todavia, contata-se que as taxas de reprovação do 6º ano no colégio são superiores em relação ao do 1º ano do EM, conforme o Gráfico 1 representa.

³ A sigla refere-se aos profissionais do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico Federal.

⁴ No cenário nacional, o INEP (2017) aponta que há diferenças expressivas entre as taxas de não aprovação (soma de reprovação e abandono) por ano/série, sobretudo na rede pública. O quadro mais grave nestas instituições se dá na não aprovação no 3º ano do Ensino Médio (EM) e, também, nas altas taxas nos anos introdutórios dos anos finais do Ensino Fundamental. Ou seja, as etapas de transições estão mais suscetíveis ao fracasso escolar.

Gráfico 1 Taxa de Rendimento por etapa escolar no ano de 2015 no Colégio de Aplicação João XXIII



Fonte: Qedu (2015).

Os dados referentes ao fluxo escolar no período de 2011 a 2016 conservam a tendência a maior repetência durante a transição entre os anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental. As taxas de rendimento de 2015, conforme demonstra o Gráfico 1, sintetizam a tendência que vem se mantendo a partir do ano de 2014.

Os índices obtidos concernentes à reprovação no 6º ano, de acordo com o Gráfico 1, são importantes, visto que reforçam a hipótese de que a transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental representa um grande desafio tanto para os discentes como para os demais atores envolvidos. Nesse sentido, a Tabela A referente ao ano de 2015, oferece uma visão geral do fluxo naquele ano no Colégio de Aplicação João XXIII.

Tabela A Fluxo do Colégio Aplicação no ano de 2015 por etapa escolar

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais 1º ao 5ª	3,5%	0,0%	96,5%
Anos Finais 6º ao 9º	15,4%	0,0%	84,6% (319)
Ensino Médio 1º ao 3º	0,8%	1,5%	97,7%

Fonte: Qedu (2015)

O fluxo, em 2015, no Colégio apresenta variações quando comparados com os dados do Brasil oferecidos pelo INEP, pois os anos iniciais apresentaram maior reprovação que

o Ensino Médio, contudo, vale destacar que os abandonos se dão no Ensino Médio. A Tabela B também apresenta os dados referentes ao fluxo em 2015, porém é mais precisa ao trazer uma descrição por ano escolar.

Tabela B Dados do Fluxo do Colégio de Aplicação João XXIII em 2015

Anos iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EF	0,0%	0,0%	100%
2º ano EF	5,9%	0,0%	94,1%
3º ano EF	0,0%	0,0%	100%
4º ano EF	1,1%	0,0%	98,9%
5º ano EF	10,3%	0,0%	89,7%
Anos Finais	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano EF	26,2%	0,0%	73,8%
7º ano EF	5,7%	0,0%	94,3 %
8º ano EF	13,3%	0,0%	86,7%
9º ano EF	14,9%	0,0%	85,1%
Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	2,1%	4,2%	93,7%
2º ano EM	0,0%	0,0%	100%
3º ano EM	0,0%	0,0%	100%

Fonte: Qedu (2015).

Os dados da Tabela B permitem constatar em quais anos houve maiores índices de fracasso escolar. Como já mencionado, os anos finais do Ensino Fundamental possuem os maiores índices e, desses, o sexto ano foi o único que atingiu o patamar de 26,2%.

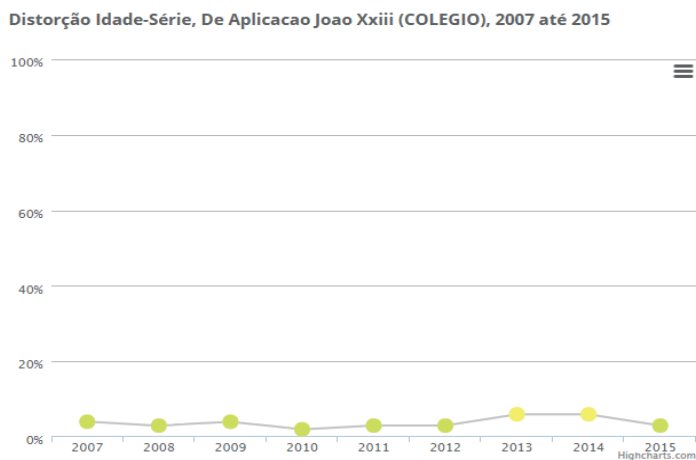
Nota-se que, das três turmas do 6º ano, praticamente se formou uma turma com os reprovados. De acordo com Qedu⁵ (2015), quando existe uma reprovação acima de 5% é recomendado definir estratégias para conter o avanço da evasão escolar e acima de 15% a organização recomenda que haja uma intervenção visando abolir a evasão ou a distorção idade-série. Como consequência das reprovações, a distorção idade-série é um grave problema a ser superado. Embora esse estudo dedique-se a compreender o fluxo escolar, entendemos ser importante trazer esses valores, uma vez que esse tipo

⁵ Qedu é um portal criado em 2012, sendo organizado pela Meritt - na pessoa dos Srs. Ricardo Fritsche e Alexandre Oliveira - tendo com o objetivo facilitar o acesso a dados gerados a partir de informações de órgãos oficiais da educação.

de análise ajuda a compreender uma das facetas do fracasso escolar que impactam a vida do estudante.

Sendo assim, o gráfico 2 apresenta esses valores desde o ano de 2007 a 2015 no Ensino Fundamental anos iniciais.

Gráfico 2 Distorção idade-série nos anos iniciais do Ensino Fundamental

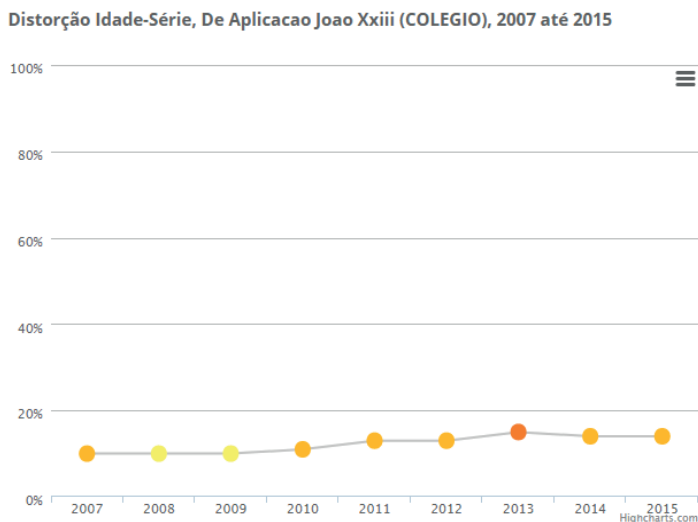


Fonte: Qedu, 2015.

Ainda sobre o Gráfico 2, os maiores picos de distorção idade-série aconteceram em 2013 e 2014, atingindo 6% dos discentes, e a menor taxa foi no ano de 2010, com 2%. Em relação ao ano de 2015, segundo Qedu (2015), a cada grupo de cem alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, três estavam em atraso escolar igual ou superior a dois anos, sendo que o segundo ano era onde se encontrava maior parte destes alunos (8%).

Conforme os alunos vão passando pelos segmentos, vão se acumulando os percalços durante a trajetória escolar, conseqüentemente, a distorção vai aumentando conforme se muda de segmento. Desse modo, as tabelas quatro e cinco referentes aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio apresentarão maiores índices, uma vez que a distorção aumenta conforme se acumulam as reprovações.

Gráfico 3 Distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental



Fonte: Qedu, 2015.

O Gráfico 3 demonstra um panorama que requer mais atenção, pois a cada cem alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, catorze estavam em situação de atraso escolar igual ou superior a dois anos. Semelhantemente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os anos de 2013 e 2014 foram os mais críticos para esta etapa de ensino, apresentando uma margem de 15% e 14%, respectivamente, de alunos com distorção de idade-série.

Tendo em vista as considerações aqui debatidas sobre as reprovações, percebe-se a relevância de se eleger o 6º ano do Ensino Fundamental como objeto de estudo e proposta de intervenção dado aos elevados e constantes índices de retenção. Apesar dos outros anos escolares como o 8º e a 2º também apresentem índices de reprovação, o sexto ano foi o único que manteve índices contínuos acima de 6%, como também foi o único a atingir o patamar de 26%. A partir de tais constatações, algumas questões suscitam para reflexão: como promover uma transição harmônica entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental? Quais caminhos seguir para evitar que a retenção promova o fracasso escolar, decorrendo, por parte do estudante, em falta de engajamento na escola ou mesmo em evasão? Como os gestores e toda a comunidade escolar (alunos, pais, assistentes sociais, psicólogos, coordenadores, bolsistas, funcionários, professores) podem contribuir para a diminuição da repetência?

REFERÊNCIAS

COLÉGIO DE APLIACAÇÃO JOÃO XXIII. **Introdução**. Agenda Escolar. Juiz de Fora, 2017a.

DUARTE, T.. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação metodológica. **CIES e-Working Paper**, Lisboa, n. 60, 2009. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20_Duarte.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2018.

INEP. **Cartilha SAEB 2017**. Brasília, out. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/Cartilha_Saeb_2017.pdf>. Acesso em: 12 nov. 17.

GÜNTER, H. Como elaborar um Questionário. Laboratório de Psicologia Ambiental. **Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais**, Brasília, n. 1, p. 1-15, 2003.

IRELAND, V. et al. **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, jun. 2007.

LEE, V. Utilização e modelos hierárquicos lineares para estudar contextos sociais: o caso dos efeitos da escola. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

KIRSCHBAUM, C.. Decisões entre pesquisas quali e quanti sob a perspectiva de mecanismos causais. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 28, n. 82, p. 179-193, jun. 2013.

LIBÂNEO, J. C.. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

PRATI, L. E.; EIZIRIK, M. F. Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 289-298, set. 2006.

PRATI, L. E. **Escola e modos de subjetivação**: um estudo da passagem da quarta para quinta série do ensino fundamental. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. Porto Alegre.

QUEDU. **De Aplicação João XXIII (colégio)**. 2016. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/138259-colegio-de-aplicacao-joao-xxiii/taxas-rendimento>>. Acesso em: 09 set. 2017.

UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA INCLUSIVA: O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM LIMA DUARTE-MG

*Paulo Afonso Vieira**
*Marina Furtado Terra***
*Denise Rangel Miranda****

O caso apresentado neste artigo aborda como a educação especial, que tem como público-alvo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, ocorre em uma escola estadual mineira localizada no município de Lima Duarte, em Minas Gerais. O artigo foi elaborado a partir da dissertação de Paulo Afonso Vieira, diretor escolar, em parceria com Marina Furtado Terra, assistente do PPGP e Denise Rangel Miranda, orientadora do trabalho.

No Brasil, através da Constituição Federal de 1988 e outras leis complementares – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE), nº 13.005, de 2014 –, destaca-se a necessidade de práticas inclusivas pela sociedade brasileira. A escola, portanto, deve assumir um papel de laboratório das práticas inclusivas, contribuindo com a mudança de práticas segregadoras, como modelo de relação social.

A pesquisa procura investigar uma escola que foi a primeira a organizar uma sala recurso no município, sendo esta a única do município por um período de aproximadamente dez anos, em um universo de dezenove escolas públicas, estaduais e municipais.

O que é uma Sala de Recursos Multifuncionais - SRMF? São espaços físicos localizados nas escolas públicas onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. As SRMF possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público alvo da Educação Especial e que necessitam do AEE no contra turno escolar. A organização e a administração deste espaço são de responsabilidade da gestão escolar e o professor que atua neste serviço educacional deve ter formação para o exercício do magistério de nível básico e conhecimentos específicos de Educação Especial, adquiridos em cursos de aperfeiçoamento e de especialização. (SARTORETTO; BERSCH, 2017, s. p.).

* Mestrando no PPGP/CAEd/UFJF. Gestor escolar na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

** Mestre em Educação pela UFJF. Membro do Núcleo de Dissertações do PPGP/CAEd/UFJF.

*** Doutora em Educação pela UERJ. Professora do PPGP/CAEd/UFJF.

A escola em foco está localizada no município de Lima Duarte – MG, um polo de referência para alguns municípios vizinhos, principalmente Olaria e Pedro Teixeira, exercendo uma liderança microrregional, como no setor econômico, devido à instalação de bancos oficiais e na área de saúde, para onde são encaminhados os casos mais graves para serem atendidos no hospital da cidade. É, ainda, sede do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU). Algumas reuniões da Superintendência Regional de Educação (SRE) de Juiz de Fora são realizadas nas escolas do município. Está sediado em Lima Duarte o único Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) da SRE de Juiz de Fora, o que também faz da cidade um polo com relação ao acolhimento e atendimento de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental com distorção série/idade mais acentuada.

De acordo com o IBGE (BRASIL, 2010), a população de Lima Duarte era de 16.166 habitantes em 2010. Desta população, 12.372 habitavam a região urbana e 3.974 a região rural. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de Lima Duarte é considerado médio pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Seu valor é de 0,739, sendo o 242º maior de todo o estado de Minas Gerais, ou seja, entre os 853 municípios e o 2.179º de todo o Brasil considerando os 5.507 municípios, em 2010. Na área da educação, o município, em 2017, contava com 24 escolas de educação básica, e, aproximadamente 3.450 matrículas (BRASIL, 2017).

A escola, objeto desta pesquisa, é uma instituição com mais de sessenta anos de existência. Os primeiros registros encontrados são dos anos finais da década de 1940. Em, 1955, a unidade perdeu sua característica de escola particular, ligada à iniciativa privada, passando a ser uma instituição pública de ensino, diretamente vinculada à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

Além do prédio que abriga a escola, foi doada uma área de, aproximadamente, 120.000 m², onde, hoje, existem duas quadras poliesportivas cobertas, uma quadra sem cobertura e um campo de futebol. Parte desta área está em processo de reflorestamento, em parceria com o Instituto Estadual de Florestas (IEF), a Prefeitura Municipal de Lima Duarte (PMLD) e suas Secretarias, a EMATER e empresas da iniciativa privada (TRIBUNA DE MINAS, 2017).

O prédio sede da escola está localizado no centro da cidade de Lima Duarte, em uma rua central e fundamental na rede de transportes públicos da cidade, próxima a uma rodovia federal. O prédio já passou por várias ampliações e reformas, sendo a última nos anos de 2009 e 2010. É um prédio em um único piso, todas as portas têm mais

de 80 cm, os corredores são largos e há rampas para todas as dependências. Possui quatorze salas, um laboratório de Ciências (utilizado também para outras atividades como aulas de Artes), uma biblioteca em um bloco separado do corpo da escola, uma sala de professores, uma sala para direção, uma secretaria e, ainda, um laboratório de Informática com quinze máquinas.

A escola atende estudantes de praticamente todo o município, além do centro e de vários bairros, também da zona rural. Estudantes de regiões rurais mais próximas à área urbana são atendidos na sede, utilizando o transporte público municipal. A escola está presente, ainda, em outros dois endereços na zona rural, funcionando em instalações de escolas municipais. É mantido o Ensino Médio no distrito de São Domingos da Bocaina, no turno da tarde e em Conceição de Ibitipoca, no turno da noite. O atendimento é realizado pelos professores da escola sede, que, diariamente, se dirigem para os distritos em transporte público oferecido pelo município ou em carros particulares.

Os estudantes das comunidades rurais, atendidos na sede da escola, frequentam o turno da manhã, sendo uma turma de cada ano do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, e oito turmas de Ensino Médio. No turno da tarde, na sede, são atendidos apenas estudantes do Ensino Fundamental, distribuídos em dez turmas. No turno da noite funcionam, na sede, duas turmas, sendo uma de Magistério na Educação Infantil e uma turma de EJA, segundo período do Ensino Médio. Além dessas turmas, funciona ainda como polo de um curso à distância na área de administração – MEDIOTEC – em parceria com o IFET do Sul de Minas.

Cabe, à unidade em foco, o atendimento de cerca de 1/3 dos estudantes do município. Não há seleção para o ingresso de estudantes neste estabelecimento. Segundo o Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade)¹, a escola atende, atualmente, 887 estudantes, divididos em 31 turmas, sendo estas: 12 no turno da manhã, na sede nos Ensinos Fundamental e Médio; 13 no turno da tarde, nos Ensinos Fundamental e Médio, sendo o Ensino Médio no Distrito de São Domingos da Bocaina; cinco turmas no turno da noite, uma de Magistério na sede, uma de EJA - Ensino Médio na sede e três do Ensino Médio Regular no distrito de Conceição de Ibitipoca. Cabe acrescentar que a escola atende também a uma turma de Educação Integral no turno da tarde na sede.

A escola conta com uma equipe técnica formada por 93 servidores: um diretor, três vice-diretores, três coordenadores pedagógicos, uma secretária, seis assistentes técnicas de educação básica, 17 auxiliares de serviços de educação básica e 62 professores. Destes

¹ Além de ser uma ferramenta de gestão para as escolas, o Simade é um coletor de informações desenvolvido pelo CAEd da UFJF, em parceria com a SEE-MG. É um banco de dados com todas as informações sobre o sistema educacional mineiro, que facilita a elaboração de projetos e políticas públicas para elevar a qualidade da educação em Minas Gerais. (CAEd/UFJF, 2009).

93, 40 são efetivos através de concurso público e 53 são designados, de acordo com a Resolução SEE nº 3.205 de 26 de 2016 (MINAS GERAIS, 2016).

A escola possui um Projeto Político Pedagógico (PPP). O PPP é um instrumento de orientação para toda comunidade escolar e uma oportunidade de a escola avaliar sua prática, pois, ao fazer coletivamente a autoavaliação das várias dimensões da gestão, descobrem-se e identificam-se os principais pontos fracos e fortes. O PPP pode ajudar o diretor no enfrentamento de desafios diários, de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e participativa. Como orienta Theobald; Silva; Silva (2009) que, assim, definem Projeto Pedagógico:

Etimologicamente, projeto pedagógico compreende um trabalho conjunto, pensado e elaborado em favor do bem comum. Uma proposta para o progresso de uma escola. O termo projeto é de origem latina: *projecto*, cujo significado é "lançar para a frente, fazer pulsar a partir de dentro, arremessar, afastar"; e o pedagógico vem do grego *paidagogikós*, que significa "cuidar de uma doença" (THEOBALD; SILVA; SILVA, 2009, p. 142).

Segundo a LDBEN (BRASIL, 1996), título III, artigo 4º - alínea de I a X, artigo 5º - alínea de I a V, é garantido aos alunos o direito de aprender. Dessa forma, o PPP considera importante o planejamento sistemático por parte de todos os(as) professores(as), buscando possibilitar aos estudantes a consolidação das habilidades e competências de cada etapa. Quanto ao processo de inclusão, já se encontram referências no PPP revisado em 2017, que estão previstas a partir da página 25.

Sobre a educação na perspectiva inclusiva, assim se manifesta a SEE/MG no Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais:

A formulação de políticas públicas direcionadas para a educação básica em Minas Gerais passa, necessariamente, pelo desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras, assentadas em um conceito amplo de educação e em propostas mais abrangentes, sempre norteadas pelo princípio da inclusão. A educação inclusiva parte do princípio de que todos têm o direito de acesso ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação. Tem como objetivo reverter a realidade histórica do país marcada pela desigualdade e exclusão. A política educacional inclusiva da rede pública estadual de educação é orientada pelo reconhecimento deste direito, respeito à individualidade e valorização da diversidade (MINAS GERAIS, 2014, p. 7).

Como estabelece o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais e de acordo com a legislação vigente, são públicos-alvo da educação especial estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento

e altas habilidades/ superdotação. Nestas categorias, existem formas diferenciadas de atendimento, que podem variar desde simples planos de atendimento individual até acompanhamento com professores de apoio.

A escola iniciou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em 2006, ou seja, 18 anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e 10 anos após a promulgação da LDBEN. Assim, a partir de 2006, houve a necessidade de conhecer mais sobre a temática da inclusão, leis, decretos, teorias, experiências e orientações; além da necessidade de modificar parte da estrutura física da escola, melhorando a acessibilidade. Em 2007 e 2008, a escola continuou com apenas um estudante atendido, matriculado na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além de cadeirante ele possuía, naquela época, vários comprometimentos motores e intelectuais. Em 2008, as Coordenadoras Pedagógicas da época, com recursos próprios, se matricularam em um curso de especialização: Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), para atender melhor esses(as) estudantes e aprender a elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). O PDI é um documento pedagógico essencial no atendimento ao estudante com necessidades educacionais especiais e na prática da inclusão. Todos(as) os(as) estudantes com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento necessitam do Plano de Desenvolvimento Individual que visa garantir o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais. O plano também deve ser dinâmico e mutável, acompanhando as evoluções pedagógicas, motoras, sociais e até de saúde do(a) estudante.

O PDI é um instrumento utilizado para adaptar o currículo escolar às necessidades dos estudantes deficientes e com necessidades educacionais especiais. Está amparado na Legislação Federal (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9.394/96) e em Minas Gerais está amparado pela Secretaria de Estado de Educação, através da SD nº.: 01/2005 de 09 de abril de 2005, que orienta o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. O Planejamento de Desenvolvimento Individual – PDI, visa ao atendimento das dificuldades de aprendizagem das necessidades especiais dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização. Consideram as competências e potencialidades dos estudantes, tendo como referência o currículo regular. Essa medida pode significar para os estudantes que necessitam, igualdade de oportunidades educacionais, promovendo a educação inclusiva, na perspectiva de uma escola para todos (PESSOA; SILVEIRA, 2013, s. p.).

Em 2009, devido ao aumento das matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais (oito estudantes), a escola solicitou à SEE-MG, a criação de uma

Sala Recurso. Estudantes que frequentam este espaço, geralmente, possuem laudo médico, com o Código Internacional de Doença e devem fazer acompanhamentos especializados periódicos, conforme orientações da SEE/MG. Assim, a partir de 2009 até o presente, a escola conta com uma professora especializada para fazer os atendimentos de todos os casos de estudantes com necessidades educacionais especiais. É possível visualizar, na Tabela 1, a seguir, que, a partir deste ano, há um crescimento no número de atendimentos especializados na Sala Recurso.

Tabela 1 Número de estudantes com AEE na Escola Estadual Adalgisa de Paula Duque de Lima Duarte - nos anos de 2006 a 2017 (Sala de Recursos)

Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Nº. de AEE	01	01	01	08	18	20	18	14	14	20	23	15	25

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com dados extraídos dos registros da Escola e do SIMADE.

Observa-se que, nos últimos cinco anos, a “Sala de Recurso” atendeu uma média de 20 estudantes por ano.

De acordo com cada uma das necessidades educacionais especiais, a escola estabelece as ações a serem trabalhadas com cada estudante ou grupo de estudantes. Assim, a escola já possui, além da Sala de Recursos e uma professora especializada, um professor intérprete para estudante com implante coclear, professoras(es) de apoio, cadeiras de rodas especiais, aparelho para correção ortodôntica com acompanhamento particular e transporte escolar especial através da SEE-MG e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Lima Duarte (APAE).

Vale destacar que o Atendimento Educacional Especializado é diferente do realizado na sala de aula regular, e, portanto, um não substitui o outro; eles são complementares e fazem parte do processo de inclusão.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (MEC/SEESP, 2007, p.10).

Dependendo do tipo de atendimento oferecido, são estabelecidas parcerias, entre elas, com a APAE e com a Secretaria Municipal de Educação (SME). A SRE de Juiz de Fora acompanha todo o processo e oferece suporte técnico. Existe também um suporte da SEE-MG na contratação de pessoal especializado e, ainda, do MEC que também orienta e envia materiais e equipamentos para a Sala de Recursos. Os Centros de Atendimento Psicossocial (CAPS), em Lima Duarte, chamados de CAPS “Casa Aberta”, são instituições destinadas a acolher pacientes com transtornos mentais, estimular sua integração social e familiar e apoiá-los em suas iniciativas de busca da autonomia, oferecendo-lhes atendimento médico e psicossocial. Na busca pela inclusão, esta instituição é também uma parceira importante das escolas. A Associação de Pais e Mestres de Lima Duarte (APM-LD), vinculada à escola, também oferece suporte para o atendimento dos estudantes, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais.

Feito o diagnóstico, elaboram-se projetos baseados nas dificuldades dos(as) estudantes, com apoio da Coordenação Pedagógica, da professora da Sala Recurso, das(os) professoras(es) de apoio e dos(as) professoras(es) dos conteúdos regulares e, ainda, quando necessário, das professoras para uso da Biblioteca (PEUB). Então, parte dos(as) estudantes é encaminhada à Sala Recurso para um trabalho específico e especializado. Entre os projetos desenvolvidos neste ambiente, podemos citar: “Banda de Música”, “Movimentar para Relaxar”, “Mistura da Arte e da Sala de Aula ao Mundo Virtual”. Quando necessário as PEUBs também desenvolvem atividades com estudantes de atendimento educacional especializado que apresentam dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, a estes são oferecidas atividades de reforço escolar na Biblioteca.

Os(as) professores(as) das salas regulares recebem das(os) professores(as) de apoio, da Coordenação Pedagógica e das PEUBs, sugestões de atividades em cada conteúdo, as quais podem ser adaptadas de acordo com cada sala de aula. Entre as atividades realizadas destacam-se: pintura, desenho, recorte, colagem, leitura de gibis, jogos, uso do laboratório de informática, higiene pessoal, aulas de reforço. A Tabela 2, a seguir, apresenta o aumento do número de professores no AEE da escola entre 2006 e 2017:

Tabela 2 Número de professores no AEE na Escola Estadual Adalgisa de Paula Duque de Lima Duarte, nos anos de 2006 a 2017

Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Prof. AEE	00	01	01	02	02	02	04	08	05	08	07	09

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com bases em registros da escola e dados do SIMADE.

Para um melhor acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais especiais, a Coordenação Pedagógica solicita aos professores das salas regulares, em que estão também estes alunos, a cada semestre, um relatório dos avanços ou retrocessos. O mesmo relatório também é solicitado aos(às) professores(as) de apoio, para que a escola, ou melhor, a Coordenação Pedagógica tenha uma visão atualizada da situação deste educando a cada semestre, e sempre que ocorrem fatos novos, estes são imediatamente comunicados. No referido relatório, são informados, principalmente, os avanços dos estudantes com necessidades educacionais especiais, os quais são acompanhados mais de perto e de forma especial pela Coordenação Pedagógica, com apoio da equipe administrativa da escola.

Os relatórios são feitos em impresso próprio. Os modelos são fornecidos pela SEE/MG e adaptados pela escola. Qualquer avanço, por menor que possa parecer, deve ser informado neste documento. O relatório, associado a outras informações internas e externas, pode trazer importantes contribuições para o acompanhamento médico e pedagógico de estudantes com necessidades educacionais especiais. Também são informados os aparentes retrocessos, com o mesmo objetivo, ou seja, fornecer informações para o tratamento.

A escola passou por reformas nos últimos anos, com a construção de pontes arquitetônicas. Faltam, entretanto, algumas obras como piso tátil e mais recursos táteis para estudantes com deficiências visuais, barras de apoio em banheiros, informações visuais para estudantes com deficiências auditivas, melhor acessibilidade nas áreas de esporte, espaços adequados para aulas de reforço, sala de jogos e espaços coletivos.

São realizadas reuniões gerais durante o ano, em média dez. Na reunião geral de maio de 2017, recebemos a visita do médico psiquiatra Doutor Otávio. Ele falou para os profissionais da escola sobre alguns comprometimentos intelectuais que interferem na aprendizagem e ainda, reforçou a parceria entre o Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS), órgão ligado à prefeitura municipal de Lima Duarte, com as escolas. Há, ainda, reuniões bimestrais e encontros particulares com os familiares dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

Entre as grandes dificuldades para garantir o Atendimento Educacional Especializado, destacamos o fato de os estudantes apresentarem peculiaridades muito distintas, desde leves comprometimentos motores até graves lesões cerebrais, além de deficiências pontuais como cegueira e surdez. O atendimento de casos específicos, mais graves e menos comuns, exigem permanentes capacitações e novas ações da instituição. Há

dificuldade para contratar profissionais para atendimento especializado, como, por exemplo, para estudantes com deficiências auditivas e visuais mais graves.

Destacamos, ainda, a rotatividade das professoras de apoio, visto que o estado de Minas Gerais ainda não realizou concurso para este cargo. Faltam também capacitações para estes profissionais e de áreas correlatas, como no caso dos professores de Educação Física.

Um fato ocorrido no ano de 2017, por exemplo, foi que a escola recebeu uma estudante com deficiência auditiva já submetida a “Implante Coclear”². Por este motivo, segundo informações obtidas pela direção da escola de servidoras responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, ela não teria direito ao professor de apoio nem a intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). A equipe da escola, fazendo o acompanhamento da estudante em questão, juntamente com sua família, observou que o aparelho apresentava profundas limitações, não permitindo que a estudante desenvolvesse a comunicação desejada e necessária. Novamente, a SRE/JF foi acionada e, após muita argumentação e alguns embates, a escola recebeu a autorização para contratar a professora intérprete. Após três editais de contratação frustrados pela falta de profissional habilitado, uma professora foi contratada e tem realizado o Atendimento Educacional Especializado. O Ministério Público foi acionado e iniciou uma ação a respeito deste atendimento, que foi arquivada devido à contratação da profissional habilitada.

A partir do cenário descrito, em relação à escola pesquisada, surge a necessidade de identificar se o acolhimento e o atendimento dos estudantes e de seus familiares estão contribuindo para assegurar-lhes o acesso, a permanência e a aprendizagem.

Assim sendo, o intuito é de buscar respostas para as questões emergentes do estudo: a escola está no caminho da inclusão, defendida e preconizada pelas legislações nacionais e internacionais? De que forma o ambiente escolar tem contribuído para a inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação? Quais as ações realizadas para favorecer a inclusão desses estudantes? Quais os principais problemas apontados pela comunidade escolar para uma educação inclusiva? Quais os desafios da escola a serem superados? Para tal, será realizada uma investigação de campo, através de grupo focal, com os diversos atores da comunidade escolar.

² “O implante coclear é um dispositivo médico eletrônico para pessoas com perda auditiva de grau severo a profundo. Ele funciona transformando sons em estímulos elétricos que são enviados diretamente ao nervo auditivo. Isso significa que ele substitui parcialmente as células danificadas da cóclea.” (Disponível em: <<https://www.oticonmedical.com>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: Senado 1988. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948 de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2007.

_____. IBGE. **Censo Demográfico**, 2000. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 3 mar. 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

_____. INEP. **Censo Escolar**, 2017. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2017.

CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação). UFJF. SIMADE. Juiz de Fora – MG. 2009. Disponível em: <<http://www.gestao.caeduff.net/sistemas-de-gestao/simade/>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

MINAS GERAIS. **SIMADE (Sistema Mineiro de Administração Escolar)**. Belo Horizonte – MG. 2017. Disponível em: <<http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. **Resolução SEE/MG Nº 3.205 de 26 de dezembro de 2016**. Estabelece normas para a organização de Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica a partir de 2017 e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/resolucoes>>. Acesso em: 25 dez. 2017.

_____. **Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**. 2014. SEE/MG. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica.

Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/212993089/Guia-da-Educao-Especial-MG-122013>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

PESSOA, S. C.; SILVEIRA, C. **Plano de Desenvolvimento Individual é Lei e deve Atender Necessidades dos Alunos**. 2013. Disponível em: <<https://tudobemserdiferente.wordpress.com/2013/08/30/plano-de-desenvolvimento-individual-e-lei-e-deve-atender-necessidades-dos-alunos/>>. Acesso em: 25 dez. 2017.

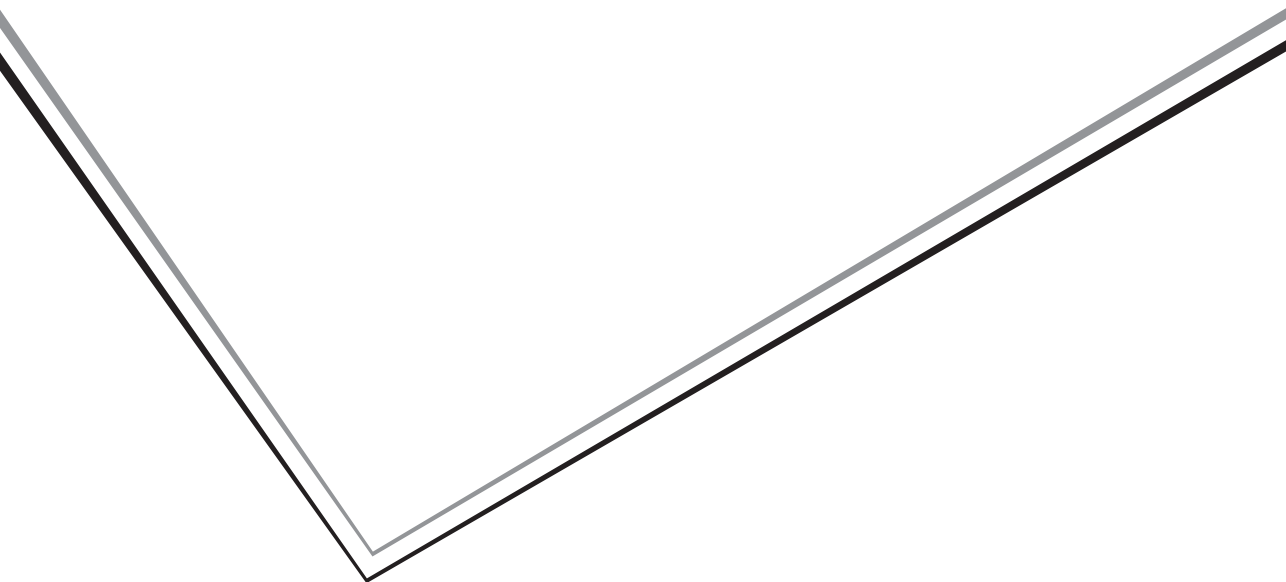
SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. Atendimento Educacional Especializado – AEE. **Salto para o Futuro – Série Escola de Atenção às Diferenças**. 2017. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMRSesources/contents/document/publication>>. Acesso em: 25 dez. 2017.

THEOBALD, I. M.; SILVA, I. C. da; SILVA, L. U. da. A gestão escolar e o desafio da (in)disciplina na escola. In: COLARES, M. L. I. S.; PACÍFICO, J. M.; ESTRELA, G. Q. **Gestão Escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Curitiba: CRV, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2170-livro-unir-2009&Itemid=30192>. Acesso em: 25 de fev. 2018.

TRIBUNA. **Escolas de Lima Duarte farão plantio de 1.300 mudas de árvores**. Tribuna de Minas, Juiz de Fora, 11 de dezembro de 2017. Disponível em: <<https://tribunademinas.com.br/noticias/região/11-12-2017/escolas-de-lima-duarte-farao-plantio-de-1-300-mudas-de-arvore.html>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

SEÇÃO 3

Gestão Regional



GESTÃO PÚBLICA REGIONAL: A EDUCAÇÃO E A ÉTICA COMO FATOR DE CONSTRUÇÃO DE MELHOR CONDIÇÃO HUMANA

*Maria Célia da Silva Gonçalves**

Vivemos em um mundo globalizado, da velocidade da luz, em que as transformações são constantes e necessárias. Nesse mundo, o desenvolvimento científico e tecnológico é imperativo para a formação do profissional de todas as áreas, mas, sobretudo, na Educação. Diante dessa constatação, faz-se necessário e urgente pensar na gestão pública da educação que seja capaz de responder aos desafios desse mundo pós-moderno, que acompanhe as transformações, sociais, econômicas, artísticas e políticas dos novos tempos, sem perder de vista a condição humana da educação. Hannah Arendt (2010) afirma que a condição humana não é o mesmo que natureza humana. A primeira diz respeito às formas de vida que o homem impõe a si mesmo para sobreviver. São condições que voltam a suprir a experiência do homem. Para a referida autora, as condições variam conforme o lugar e o período histórico do qual o homem é constituinte, portanto a gestão pública da educação deve ser trabalhada de forma que provoque mudanças significativas na condição humana.

Enfim, vivemos tempos difíceis (ARENDR, 2008), tempos em que o preconceito, o desrespeito e a intolerância ao outro se fazem constantes e se manifestam das mais diferentes formas. Basta olharmos as guerras em curso na atualidade para termos certeza de que o pensamento de Arendt (1987) continua muito válido para os nossos dias. O questionamento elaborado por Hannah Arendt, da qual adotamos a expressão tempos sombrios, continua atual: “Como construir uma *polis* em que o homem – qualquer homem – não seja visto como supérfluo?” (1987, p. 241). A resposta certamente passa pela educação, não qualquer educação, mas sim aquela que promova verdadeiramente a formação de “seres de ação” e que não se esqueça da “condição humana”.

* Pós-doutora em Educação (UCB). Doutora em Sociologia e Mestre em História pela Universidade de Brasília (UnB). Professora de História do IFTM, campus de Paracatu.

Portanto, os estudos da gestão pública regional com enfoque na educação se tornam extremamente pertinentes para a construção dessa *polis* que, no mundo contemporâneo, deverá promover o desenvolvimento econômico e social sustentável. Este desafio impõe às ciências a necessidade de repensar a questão da governança e do modelo de gestão pública. Consciente desses desafios é o Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (PPGP/ CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que publica anualmente um livro com os trabalhos de seus alunos do mestrado, contribuindo para pensarmos em uma gestão pública regional dentro dos padrões da Ética

Refletir sobre Ética é pensar que ela foi criada para ser uma referência a nortear os seres humanos em sociedade, de tal modo que a sociedade possa tornar-se cada vez mais humana, mais justa e digna de se viver. Pensando dessa forma, justifica-se a importância do tema, uma vez que a Ética nasce da Filosofia e, como tal, tem por missão promover a vida humana com melhor qualidade. A Ética é pensada como uma reflexão crítica sobre a moralidade, um conjunto de princípios e disposições voltados para a ação, historicamente produzidos, cujo objetivo é balizar as ações humanas, portanto ela nasce de um campo da Filosofia e demanda estudos e debates. Para melhor compreensão, aqui, ela é pensada como definiu Marilena Chaui: “Ética: estudo dos valores morais (as virtudes), da relação entre vontade e paixão, vontade e razão; finalidades e valores da ação moral; ideias de liberdade, responsabilidade, dever, obrigação, etc.”(CHAUI, 2000, p.67).

Ou ainda, como foi definido no livro *O que é Ética*,

A ética é daquelas coisas que todo mundo sabe o que são, mas que não são fáceis de explicar, quando alguém pergunta. Tradicionalmente ela é entendida como um estudo ou uma reflexão, científica ou filosófica, e eventualmente até teológica, sobre os costumes ou sobre as ações humanas. Mas também chamamos de ética a própria vida, quando conforme aos costumes considerados corretos. A ética pode ser o estudo das ações ou dos costumes, e pode ser a própria realização de um tipo de comportamento. (VALLS, 1994, p. 5).

Conforme Espinoza (1973), a palavra ética tem uma origem sublime, na antiga cultura grega, berço da nossa civilização. Origina-se de *ithos*, que significa “a clareza da alma”. O verbo grego *itheos* significa “filtrar”. Para tanto, uma pessoa possuidora de ética filtra melhor, ou seja, escolhe cuidadosamente os estímulos e valores do mundo,

baseados no pensamento lógico, objetivando alcançar uma integração significativa, que possibilite uma atitude racional frente às necessidades do momento. O conceito de *ithos* proliferou pelas diversas civilizações, com o crescimento da filosofia fora da antiga Grécia. Em Roma, o vocábulo grego foi traduzido como *mor-morus* que significava "costume superior", e, do termo latino, surgiu a palavra "moral".

Assinala Donatelli (2001) que a ética é uma esfera do discurso, de motivações e de conduta, que, como outras, acompanha a nossa vida cotidiana. As matérias primas da teoria filosófica, nesta área do conhecimento, são os dados provenientes da experiência comum. Portanto, a **ética** pode ser concebida com o estudo da *práxis*, da ação. Encontra-se presente em nosso cotidiano, nas decisões pessoais e familiares, no trabalho, na vida política e na gestão pública. Para o Brasil construir sua *polis*, necessitamos exercitar o debate da Ética em todas as suas dimensões, a começar pela gestão pública regional.

Com efeito, os trabalhos que seguem e dão corpo à esta seção perpassam pela condição humana e a construção de uma gestão pública regional mais ética. Cada uma a seu modo se constitui em pesquisa importantíssima para o debate em questão e está assim composta:

De autoria de Andreia Mendes Costa, Laura Assis e Edna Rezende Silveira de Alcântara o primeiro artigo, intitulado "Conselho escolar: desafios e novas possibilidades de promoção da participação democrática em escolas estaduais de Governador Valadares", aborda o tema dos conselhos escolares nas escolas estaduais valadarenses e busca investigar de que maneira a Superintendência Regional de Ensino (SRE) Governador Valadares pode aprimorar sua atuação com o intuito de contribuir para a consolidação da participação democrática nestas instituições. De acordo com as autoras, a gestão democrática da educação é um dos princípios garantidos ao ensino público, segundo o artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988. Elas são enfáticas em afirmar que se podem entender esses princípios constitucionais como sendo os enunciados básicos, previstos em cada um dos incisos, que compreendem e contemplam uma série de situações e demandas no campo educacional brasileiro. Para elas, a democratização da gestão educacional no Brasil não se constitui, hoje, opção de governantes e gestores públicos, pois é, antes, compromisso constitucionalmente estabelecido e pactuado pelo Estado em conjunto com a sociedade. Por fim, as autoras contribuem com o debate da Gestão

Pública uma vez que o trabalho delas aponta pontos a serem melhorados, e se delinea como objetivo de pesquisa apontar caminhos e elaborar estratégias para que a atuação desta SRE em prol dos Conselhos Escolares seja aprimorada.

O segundo artigo, “Os desafios do processo de autorização para lecionar na superintendência regional de Carangola-MG: uma questão sobre a formação de professores” é fruto de uma pesquisa realizada por Ariane Pedrosa, Priscila Campos Cunha e Cláudia da Costa Guimarães Santana. Nesse texto, as autoras abordam os desafios enfrentados na Superintendência Regional de Carangola, pertencente à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, no processo de autorização para lecionar cuja permissão é dada aos professores que não têm formação específica em determinadas disciplinas para que possam ministrá-las. As pesquisadoras demonstram que, em um levantamento feito no SISAP, em dezembro de 2017, dos 1.371 professores existentes na SRE de Carangola, 819 eram contratados, ou seja, 60% dos professores não eram efetivos. Dos contratados, 96 eram autorizados, cerca de 13% não possuíam formação específica na disciplina que lecionavam e precisavam ter o CAT para conseguirem lecionar. Para as pesquisadoras, o processo de autorização para lecionar, realizado na SRE de Carangola, é marcado por diversos desafios, e algumas questões são importantes de serem colocadas para análise deste caso, fato que exige novos estudos e posicionamentos da SRE de Carangola para resolver definitivamente os problemas.

O terceiro artigo é o resultado da investigação feita por Ivone Luiza da Silva Neves, Carla Silva Machado e Lourival Batista de Oliveira Junior, intitulado “Estudo das causas dos problemas mais recorrentes nos processos de aposentadoria da SRE de Caratinga/MG”. Nele, os autores estabeleceram, como objetivo do estudo, identificar as causas dos problemas recorrentes nos processos de aposentadoria da SRE de Caratinga, desde sua solicitação na escola até a publicação definitiva do ato aposentatório. Para isso, os pesquisadores buscaram apresentar o funcionamento e o fluxo destes processos. Eles destacaram que a aposentadoria, além de ser um direito conquistado, configura-se como expectativa, devido ao fato de provocar mudanças no plano individual, social e profissional do indivíduo. Os autores afirmam que fica evidente que o número de processos que retoma uma das instâncias é muito grande, o que causa inúmeros impactos na vida dos sujeitos que pleiteiam a aposentadoria. Um dos problemas identificados é a falta de formação dos atores responsáveis por iniciar o processo nas escolas. Acredita-se, ainda, que exista uma

falta de comunicação entre os agentes, o que também atrapalha o fluxo. Finalmente, eles sinalizam que daí serão feitas propostas pelos pesquisadores para a melhoria do processo, visando à maior eficiência, eficácia e efetividade nos trâmites do processo de aposentadoria dos profissionais da educação da SRE/Caratinga.

Izabella Cavalcante Martins, Michelle Gonçalves Rodrigues e Luiz Flávio Neubert escreveram o quarto artigo, em cujo título “Ouvidoria educacional e inspeção escolar: as implicações das manifestações recebidas no trabalho do inspetor escolar” apresentou o grande número de manifestações recebidas na SRE Metropolitana C e as implicações disso para o trabalho do Inspetor Escolar, visando identificar os principais temas alvo. O foco escolhido pelos autores da pesquisa foram as manifestações recebidas por meio da Ouvidoria Geral do Estado (OGE), entre os anos de 2015 e 2016, através da Ouvidoria Educacional, pois, além de serem manifestações recebidas em grande número, a OGE disponibiliza relatórios anuais com consolidados de dados oficiais. Segundo eles, também há maior sistematização das respostas encaminhadas pelas Superintendências de Ensino, por meio de relatório de resposta em modelo padrão definido pela SEE/MG. Os pesquisadores concluem que o mapeamento dos principais temas das manifestações recebidas pela SRE Metropolitana C, entre os anos de 2015 e 2016, permite verificar as principais causas das denúncias, visto que elas influenciam sobremaneira o trabalho do inspetor. Em outras palavras, para eles, conhecer as principais e mais frequentes causas das manifestações nos encoraja a pensar em modos de solucioná-las de modo ágil ou de preveni-las, dando maior celeridade, efetividade e organização ao trabalho realizado pelo inspetor, permitindo que uma maior parte de suas atribuições sejam plenamente atendidas.

O quinto artigo de autoria de Jair Luchesi, Amélia Gabriela T. M. Ramos de Paiva e Rita de Cássia Oliveira, sob o título de “Programa de apoio financeiro às escolas estaduais de Rondônia: gestão e prestação de contas”, trata da análise das prestações de contas do Programa de Apoio Financeiro (PROAFI Regular) da SEDUC/RO. O PROAFI foi criado em Rondônia, pela Lei 3.350 de 24 de abril de 2014, com o objetivo de prestar apoio e assistência financeira às escolas estaduais públicas urbanas e rurais localizadas nas sedes dos municípios e distritos. Tal programa atende às 18 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) do Estado de Rondônia. O PROAFI regular foi escolhido como objeto de pesquisa do caso de gestão descrito neste texto, por alcançar todas as escolas da rede estadual de

educação. Os autores salientam a importância deste apoio técnico, concomitante à intensidade da necessidade de melhorias nas prestações de contas do PROAFI.

Marco Antonio Pereira, Amanda Sangy Quiossa e Adriana Rocha Bruno escreveram o sexto artigo, cujo título é “A utilização pedagógica de *softwares* livres educacionais no ensino básico: identificando problemas e explorando possibilidades”. Nele, os pesquisadores buscaram compreender os limites das iniciativas e experiências dos professores das escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Conselheiro Lafaiete - MG na utilização de *softwares* livres educacionais nos processos de ensino e de aprendizagem, e o papel do gestor escolar, incentivando-os nessa tarefa. Os autores chegam à conclusão de que, apesar de haver a utilização desses *softwares* livres educacionais por parte dos professores, esta não se mostrou como uma prática difundida. De acordo com os dados produzidos com os questionários aplicado por eles durante a pesquisa de campo, a necessidade de formação dos professores para a utilização de todas as possibilidades dos referidos *softwares* em sua prática pedagógica e a necessidade melhorar o suporte e a infraestrutura das escolas são aspectos a serem aprimorados.

“O fluxo de processos na diretoria de pessoal da superintendência regional de ensino de Monte Carmelo – MG” é o título do sétimo artigo, resultante da pesquisa empreendida por Raquel Nogueira Rafael, Leonardo Ostwald Vilardi e Marcos Tanure Sanabio. De acordo com os pesquisadores, o caso de gestão em questão debruça-se sobre os fluxos de processos na Diretoria de Pessoal da Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo, uma vez que a Diretoria de Pessoal possui muitas atribuições legais de naturezas diferentes, diversidade de procedimentos que deve ser organizada de forma racional para que o trabalho na organização tenha fluidez e resultados positivos. Contribuindo com a visão dos referidos pesquisadores para que a secretaria de educação possa desempenhar, da melhor forma possível, a sua atividade fim, qual seja a oferta de uma educação de qualidade, o trabalho chama atenção para o fato da necessidade de melhoria dos serviços prestados pela Diretoria de Pessoal em atendimento aos Princípios da Administração Pública – Legalidade, Impessoalidade, Moralidade, Publicidade e Eficiência, previstos na Constituição de 1988. Concluem os autores que tais princípios devem embasar todas as ações da administração pública.

O oitavo artigo é de autoria de Soeli Fagundes de Almeida Mercês, Mônica da Motta Salles Barreto Henriques e Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello e busca refletir sobre “A hora-atividade como espaço para a formação continuada de professores no âmbito das escolas estaduais da regional Ouro Preto do Oeste (RO)”. O caso aborda a questão da implementação da Política Pública de Formação Continuada de professores em serviço no âmbito das escolas da rede estadual de Rondônia, tendo, como *loco*, as escolas sediadas na Coordenadoria Regional de Educação de Ouro Preto do Oeste, mais especificamente em quatro escolas de ensino regular. Nele, os autores estabelecem como foco da pesquisa a formação continuada realizada na escola, dentro do tempo destinado à hora-atividade estabelecida a partir da Lei 11.738/2008 – que, em consonância com a LDB (9394/96), reorganiza a jornada docente, destinando dois terços do tempo do trabalho docente para atividade direta com o educando e um terço do tempo restante a atividades complementares à docência. Depois de uma ampla pesquisa de campo, os autores chegam à conclusão de que o tempo disponível na jornada para estudo e a preparação para a regência parecem não estar favorecendo a interação entre os docentes.

Com efeito, essa seção possibilita ao leitor múltiplos olhares sobre a gestão pública regional e, sem sombras de dúvidas, oferece uma grande colaboração para reflexões sobre a Ética na gestão pública regional brasileira, reafirmando, assim, a importância do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (PPGP/ CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), na construção de uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e com melhores condições humanas. Enfim, uma *polis*. Desejamos a todos uma boa leitura.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DONATELLI, M. **Psicodiagnóstico Interventivo Fenomenológico Existencial**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2001.

ESPINOSA, B. **Pensamentos Metafísicos**. Tratado da Correção do Intelecto. Ética. Tratado Político. Correspondências. Tradução Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

VALLS, A. L. M. **O que é ética**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CONSELHO ESCOLAR: DESAFIOS E NOVAS POSSIBILIDADES DE PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE GOVERNADOR VALADARES

*Andreia Mendes Costa**

*Laura Assis***

*Edna Rezende Silveira de Alcântara****

O caso apresentado neste artigo aborda o tema dos conselhos escolares nas escolas estaduais valadarenses e busca investigar de que maneira a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Governador Valadares pode aprimorar sua atuação com o intuito de contribuir para a consolidação da participação democrática nestas instituições. O artigo foi elaborado a partir da dissertação de Andreia Mendes Costa, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com Laura Assis, assistente de orientação do PPGP, e Edna Rezende Silveira de Alcântara, orientadora da pesquisa.

A gestão democrática da educação é um dos princípios garantidos ao ensino público, segundo o artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988. Pode-se entender esses princípios constitucionais como sendo os enunciados básicos, previstos em cada um dos incisos, que compreendem e contemplam uma série de situações e demandas no campo educacional brasileiro. Assim como o contido nos demais incisos do artigo 206, o princípio da gestão democrática da educação serve, portanto, para inspirar e fundamentar a legislação infraconstitucional destinada à regência do assunto em todo o território nacional. Desse modo, a democratização da gestão educacional no Brasil não se constitui, hoje, opção de governantes e gestores públicos, pois é, antes, compromisso constitucionalmente estabelecido e pactuado pelo Estado em conjunto com a sociedade.

* Mestranda no PPGP/CAEd/UFJF. Técnica da Educação da SRE Governador Valadares (2016-2017) e da SRE Divinópolis (2018).

** Doutora em Literatura, Cultura e Contemporaneidade (PUC-Rio). Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF.

*** Doutora em Practicas y Analisis de los Lenguajes Artisticos pela Universidad del Pais Vasco. Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF.

O caso de gestão aqui apresentado está diretamente relacionado à gestão democrática, pois aborda o tema dos conselhos escolares na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Governador Valadares, buscando investigar como tem se dado a participação democrática nas escolas estaduais valadarenses e de que maneira essa Superintendência pode contribuir para a consolidação da participação democrática nessas instituições.

Inicialmente, é necessário, portanto, esclarecer que Superintendências Regionais de Ensino (SRE) são órgãos integrantes e subordinados à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, responsáveis por coordenar e fiscalizar em nível intermediário a aplicação e o desenvolvimento de políticas públicas nas unidades escolares que compõem a rede estadual de ensino. Foram criadas pela Lei 2610 de 1962, sob a denominação de Delegacias de Ensino, chegando à nomenclatura atual pela Lei 13961 de 2001, promotora de uma reestruturação organizacional da SEE/MG.

Atualmente, 47 SRE integram a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares abrange 130 escolas estaduais distribuídas em 40 municípios. Os serviços desempenhados nesta delimitação da rede são executados por cerca de 160 servidores que se dividem em três grandes áreas de atuação: Diretoria Administrativa e Financeira; Diretoria de Pessoal e Diretoria Educacional – esta última dividida em duas grandes áreas (Diretoria Educacional A e Diretoria Educacional B). Ressalta-se que esta divisão da Diretoria Educacional somente é observada nas SRE de maior porte, como é o caso da Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares.

Os fundamentos da estruturação orgânica da administração pública do Poder Executivo mineiro são dados pelo Decreto 45536 de 2011, mais tarde alterado pelo Decreto 45914 de 2012, que estabeleceu competências e finalidades das Diretorias Educacional e de Pessoal. O artigo 74-B do Decreto de 2012 destaca à Diretoria de Pessoal (Dipe) a finalidade de

planejar, coordenar, 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 Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos (MINAS GERAIS, 2012, s/p).

O inciso XVIII do mesmo artigo coloca à Dipe a competência de “orientar, estimular e acompanhar as ações do Colegiado Escolar” (MINAS GERAIS, 2012, s/p). Na Diretoria

de Pessoal da Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares, esta atribuição foi acolhida pelo Setor de Quadro de Pessoal, que desempenha atividades que orbitam em torno das funções de orientar e monitorar a composição do quadro de pessoal das escolas estaduais vinculadas à SRE, bem como orientar, controlar e processar os atos de movimentação de pessoal das escolas estaduais referentes à mudança de lotação e/ou de designação em nível regional.

Contudo, é preciso ressaltar que certo desencontro se apresenta em relação às atribuições legais da Diretoria de Pessoal no que se refere aos Colegiados Escolares e à prática institucional observada. As atividades desenvolvidas por técnicos e analistas da Dipe alinham-se, em sua maioria, a atendimentos relacionados à admissão, à evolução e à finalização (via exoneração, demissão ou aposentadoria) das carreiras dos servidores públicos estaduais no campo da educação, sendo os atendimentos normalmente realizados na sede da SRE de Governador Valadares. Entende-se, por experiência, que um trabalho efetivo de orientação, incentivo e acompanhamento das ações dos Colegiados Escolares demanda atuação *in loco* de representantes da SRE nas unidades de ensino, interação esta que se concretiza com mais frequência no trabalho desenvolvido por analistas pedagógicos da Diretoria Educacional e por inspetores escolares.

A partir da aplicação de atividades do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, no segundo semestre de 2016, no município de Governador Valadares, percebeu-se que alguns depoimentos manifestados por conselheiros escolares não condiziam com o pleno exercício das atribuições legalmente instituídas aos mesmos. O Programa constitui-se uma política pública federal dedicada à concretização da estratégia 19.5 do Plano Nacional de Educação, que aponta para a “constituição e o fortalecimento de Conselhos Escolares e Conselhos de Educação, assegurando a formação de seus conselheiros” (BRASIL, 2014).

Com tutoria realizada por técnicos da Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares (SRE/GV) e articulação da Secretaria de Estado de Educação, o PNFCE 2016 constituiu-se em uma capacitação semipresencial realizada com conteúdo programático distribuído em 40 horas/aula, com três encontros presenciais e atividades realizadas via ambiente virtual de aprendizagem.

A SRE de Governador Valadares foi contemplada em 2016 com 100 vagas para cursistas distribuídos em duas turmas de 50 integrantes, abrangendo participantes de

todos os segmentos escolares: diretores, professores, funcionários administrativos, pais ou responsáveis e estudantes. Além deste quantitativo não alcançar a totalidade dos conselheiros existentes na Regional, a SEE/MG não disponibilizou recursos para pagamento de diárias e custos de transporte aos inscritos, o que acabou impossibilitando que o convite à oportunidade formativa fosse aberto aos membros de escolas localizadas fora do município sede da SRE. Em uma Regional composta por 40 municípios, apenas de dois a três conselheiros de cada uma das 46 escolas estaduais localizadas em Governador Valadares puderam ser convidados a participar da capacitação. Em 2017, a SEE/MG voltou a anunciar a realização do Curso de Formação para Conselheiros Escolares, mas, desta vez, para atendimento de outras Superintendências Regionais.

A realização das atividades do programa formativo, em 2016, permitiu a observação e a coleta de relatos sobre experiências vivenciadas nos Colegiados Escolares valadarenses, uma vez que respostas dadas pelos conselheiros a questionamentos disponibilizados na plataforma do curso podem apresentar evidências de como tem se desenvolvido a participação democrática no contexto dos Conselhos Escolares. Dos 100 conselheiros inscritos, 46 são diretores escolares, 17 são funcionários administrativos, 16 são professores, 12 estudantes e nove pais ou responsáveis. Cinco cursistas não realizaram as atividades propostas. Onze conselheiros foram reprovados por baixa pontuação ou ausência às aulas presenciais. Entre os reprovados, 45% são diretores escolares. Professores, servidores administrativos e diretores escolares compõem juntos 63% dos não aprovados.

Videoaulas e materiais de leitura foram disponibilizados aos conselheiros participantes e, após a conclusão de cada uma das atividades expositivas, os cursistas foram estimulados a responderem questões sobre o assunto apresentado. Entre as temáticas abordadas no curso constam a constituição dos Conselhos Escolares; a organização e o funcionamento dos Conselhos Escolares; o Conselho Escolar e sua relação com a dimensão Político-Pedagógica; as funções deliberativa, consultiva, fiscalizadora e mobilizadora do Conselho Escolar; e as ações do Conselho Escolar com foco na melhoria da educação pública.

Como membro da equipe do Setor de Quadro de Pessoal, a pesquisadora e primeira autora do presente artigo atuou como tutora auxiliar do PNFCE 2016, o que permitiu seu acesso às respostas dos cursistas, dadas em atendimento às atividades

presenciais e *online*. Como evidências do caso foram selecionadas respostas que apresentavam indícios de uma visão equivocada do conselheiro sobre sua atuação, suas funções, ou sobre o desenvolvimento da participação democrática em sua unidade de ensino. Como exemplo, após a exibição de uma videoaula que abordava o Conselho Escolar e sua relação com a dimensão Político-Pedagógica da escola, uma das perguntas colocadas pelo curso foi: “Na sua escola há PPP?”. A seguinte resposta foi obtida:

Sim. Mas trata-se de um documento meramente burocrático. Estou há três anos na escola, e nunca participei de uma reunião sequer para reformulação do documento. E quando se leva esse debate para a reunião pedagógica, os próprios colegas professores desconsideram a dimensão pedagógica do documento e consideram esse debate desnecessário, perda de tempo. Acredito que ainda há muito que se caminhar nesse sentido, para que todos compreendam a real necessidade de se elaborar e implementar um PPP que venha ao encontro das reais necessidades e potencialidades da escola e do grupo envolvido (CONSELHEIRO ESCOLAR 1 – SEGMENTO PROFISSIONAL ADMINISTRATIVO DA ESCOLA, 2016).

Para a questão: “O Conselho Escolar participa da elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP?”. Algumas respostas apresentaram sinais de que a participação democrática não se desenvolve na escola como esperado:

Não. Muitas vezes, nós, conselheiros, somos omissos em relação à construção e implementação não apenas do PPP, mas também de outros projetos da escola. Em parte, por falta de tempo para acompanhar e participar mais ativamente do processo e também por comodismo, por não querer ter trabalho de discutir, buscar soluções, inovações, etc. (CONSELHEIRO ESCOLAR 1 - PROFISSIONAL ADMINISTRATIVO DA ESCOLA, 2016).

Não (CONSELHEIRO ESCOLAR 2 – DIRETOR ESCOLAR, 2016).

Este é meu primeiro ano nesta escola e também no Conselho Escolar. Pretendo sim participar da elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP. Quanto ao Conselho anterior, acredito que quem participava eram apenas os professores e alunos, pois, os pais vinham pouco à escola e o administrativo ficava de fora (CONSELHEIRO ESCOLAR 3 - PROFISSIONAL ADMINISTRATIVO DA ESCOLA, 2016).

Parcialmente (CONSELHEIRO ESCOLAR 4 – DIRETOR ESCOLAR, 2016).

Há uma participação muito pequena do Conselho Escolar na elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP (CONSELHEIRO ESCOLAR 5 – DIRETOR ESCOLAR, 2016).

É meu primeiro ano nesta escola, e também o primeiro como conselheira. Acredito que o Conselho anterior tenha participado. Já pedi a diretora para enviar o PPP para eu ler, mas ainda não recebi (CONSELHEIRO ESCOLAR 6 – PROFESSOR, 2016).

O Conselho Escolar participa da elaboração, mas se faz necessário ainda um melhor acompanhamento e avaliação do PPP (CONSELHEIRO ESCOLAR 7 – PROFESSOR, 2016).

Não (CONSELHEIRO ESCOLAR 8 – PROFESSOR, 2016).

O Conselho Escolar participa da elaboração do PPP. Porém o acompanhamento precisa ser mais efetivo (CONSELHEIRO ESCOLAR 9 – DIRETOR ESCOLAR, 2016).

Sim, o Conselho Escolar participa da elaboração do PPP, mas o efetivo acompanhamento e avaliação deverá ser aprimorado baseado em sua função político-pedagógica (CONSELHEIRO ESCOLAR 10 – DIRETOR ESCOLAR, 2016).

Nunca participou (CONSELHEIRO ESCOLAR 11 – DIRETOR ESCOLAR, 2016).

O Conselho Escolar de nossa escola encontra-se um pouco ultrapassado, e já estamos pensando em refazê-lo, e quando foi elaborado o PPP em vigência houve a participação sim do Colegiado, pois foi necessário que eu procurasse saber, para responder (CONSELHEIRO ESCOLAR 12 – DIRETOR ESCOLAR, 2016).

Parcial. Falta participação efetiva do segmento de pais, na elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP (CONSELHEIRO ESCOLAR 13 – DIRETOR ESCOLAR, 2016).

Deveria participar, mas na escola que eu faço parte ainda não mudou então não participei (CONSELHEIRO ESCOLAR 14 – ESTUDANTE, 2016).

De forma contrária ao que foi demonstrado nos depoimentos anteriormente citados, entende-se que, numa situação ideal, quando o Conselho Escolar participa da construção do Projeto Político-Pedagógico (ou pelo menos o conhece profundamente) e acompanha o desenrolar das ações da escola, em um processo permanente de participação e avaliação da realidade à luz do que propõe o documento, é possível planejar, implementar e avaliar de maneira efetiva o processo

educacional. “Cabe ao Conselho fortalecer o Projeto Político-Pedagógico da escola, como a própria expressão da sua organização educativa, garantindo a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica” (LUIZ, s/d, p.9).

A escola ideal deve erguer-se sobre o tripé democratização, que supõe participação, que, por sua vez, supõe autonomia. Esta é, ainda, uma construção idealizada porque se constitui, no dia a dia, por sobre práticas institucionais recebidas por herança, como também novas práticas que movem os sujeitos (SACRISTÁN, 1999). A dificuldade de se atingir plenamente os conceitos de democratização, participação e autonomia provoca as mais resistentes barreiras a uma escola de qualidade para todos. Por essa razão, os autores afirmam que esse edifício da escola ideal ainda tem um caráter “virtual”, colocação que se evidencia, por exemplo, no relato do Conselheiro Escolar 1 ao considerar o Projeto Político-Pedagógico da escola como “um documento meramente burocrático”, ou nas colocações de vários outros conselheiros que afirmaram desconhecem ou desconsiderarem o PPP porque o mesmo não foi formulado ou alterado no decorrer de sua gestão no Colegiado.

Após acesso ao conteúdo do curso que abordava as funções deliberativa, consultiva, fiscalizadora e mobilizadora do Conselho Escolar, muitos dos cursistas demonstraram entender que a função fiscal dos Colegiados limita-se ao acompanhamento da aplicação de recursos e à conferência da prestação de contas da escola, ignorando questões pedagógicas. Esses elementos podem ser verificados na seguinte questão existente no curso: “Como o Conselho Escolar exerce a sua função fiscalizadora?”

Quando planejam, definem e acompanham o que é feito com os recursos financeiros que chegam para a escola (CONSELHEIRO ESCOLAR 3 – PROFISSIONAL ADMINISTRATIVO DA ESCOLA, 2016).

O Conselho Escolar exerce a sua função fiscalizadora quando acompanha, supervisiona, aprova prestação de contas (CONSELHEIRO ESCOLAR 15 – PAI OU RESPONSÁVEL, 2016).

O Conselho Escolar exerce sua função fiscalizadora acompanhando, supervisionando e aprovando as prestações de contas (CONSELHEIRO ESCOLAR 16 – DIRETOR ESCOLAR, 2016).

A função fiscalizadora: trata de fiscalizar, acompanhar, supervisionar, aprovar prestação de contas, o que falta é garantirmos que essas ações sejam cumpridas para enriquecer a democracia na nossa escola (CONSELHEIRO ESCOLAR 17 - ESTUDANTE, 2016).

Nas respostas à questão supramencionada tem-se a percepção de que, muitas vezes, falta aos conselheiros escolares conhecimento sobre suas atribuições, direitos e deveres enquanto ocupantes do referido cargo, escapando-lhes a consciência da abrangência da função fiscalizadora, por exemplo. A definição do Ministério da Educação (MEC) para as funções fiscais do Conselho Escolar vai além das respostas dadas pelos conselheiros acima, englobando o acompanhamento e avaliação da execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da unidade de ensino. Trata-se de monitorar o cotidiano escolar com o objetivo de garantir a legitimidade das ações desenvolvidas e a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2004a).

Lançado em 2017, o Programa de Convivência Democrática é outra iniciativa criada pela SEE/MG com o objetivo de fomentar espaços e oportunidades de participação na escola. Contudo, além de incentivar a participação política das comunidades onde as escolas estão inseridas, o Programa abarca uma série de outras temáticas, como o enfrentamento da violência, a promoção da inclusão e o respeito à diversidade. É importante ressaltar que o tratamento simultâneo, em um só projeto, desta profusão de temas influenciadores do ambiente escolar pode ser um fator de enfraquecimento da proposta inicial de construção de condições que favoreçam participação política como forma de fortalecimento da autonomia das unidades públicas de ensino.

Com o objetivo de acrescentar às evidências coletadas contribuições que partissem da percepção de um ator diretamente inserido nos processos de orientação, incentivo e acompanhamento das ações dos Conselhos Escolares no contexto institucional da SRE de Governador Valadares, o(a) servidor(a) atuante como coordenador(a) regional dos Colegiados Escolares e gestor(a) do Setor de Quadro de Pessoal da SRE de Governador Valadares foi ouvido(a).

Para realização desta entrevista presencial semiestruturada foram seguidas recomendações metodológicas defendidas por Marconi e Lakatos (1996), tais como: planejamento, tendo em vista o objetivo de obtenção do ponto de vista um agente com grande familiaridade com o tema pesquisado; a escolha de horário e local capazes de favorecer a disponibilidade do entrevistado e o sigilo das informações; e, por fim, a preparação específica, que consiste em organizar o roteiro com as questões elaboradas (MARCONI e LAKATOS, 1996). Observados tais procedimentos, a

entrevista foi realizada de forma privativa na sala do Setor de Quadro de Pessoal da SRE de Valadares em 29 de maio de 2017. Sobre o acompanhamento institucional do trabalho desenvolvido pelos Colegiados Escolares, o(a) gestor(a) afirma:

Não há um acompanhamento específico e sistemático. Apenas nos manifestamos para esclarecimento de dúvidas quando somos questionados acerca de algum assunto ou situação. A inspeção escolar tem um contato mais próximo da realidade das escolas e acaba absorvendo com maior frequência as manifestações dos conselheiros (COORDENADOR REGIONAL, 2017).

Para a questão “Os conselheiros e diretores escolares encontram na SRE suporte para o esclarecimento de dúvidas, o acolhimento de denúncias e reclamações?”, o(a) gestor(a) responde:

Sim, por meio do coordenador regional dos Colegiados Escolares, que atende na SRE, por e-mail e telefone e, caso seja necessário, encaminha os questionamentos ao Órgão Central da SEE/MG. O inspetor escolar também dá suporte e atende diretamente cada unidade escolar (COORDENADOR REGIONAL, 2017).

Como órgão representativo, nas instituições de ensino da rede estadual de Minas Gerais o Conselho Escolar tem seu processo de constituição inspirado nos ritos eleitorais democráticos vigentes no país. Os membros titulares e suplentes são escolhidos por seus pares em cada categoria, e o mandato dos membros eleitos tem duração de três anos, sendo permitida uma única recondução consecutiva por igual período. Sobre sua percepção sobre o atual processo de eleição dos conselheiros escolares, o(a) gestor(a) destaca que:

O processo é amparado por uma Resolução Estadual específica, editada pela Secretaria de Estado de Educação a cada novo pleito. O processo eleitoral é divulgado nas escolas por meio da realização de assembleias, para as quais a comunidade escolar é convocada. A SRE acompanha o processo por meio da Coordenação Regional dos Colegiados Escolares, da inspeção escolar e pelo Sistema de Colegiado Escolar (Sicol), que é obrigatoriamente alimentado pelos gestores das unidades escolares. Mas o processo participativo da comunidade escolar tem sempre maior envolvimento quando se trata de escolas com Ensino Fundamental, especialmente os anos iniciais, pois neste segmento há presença mais expressiva das famílias no ambiente escolar. Com relação às escolas que atendem exclusivamente ao Ensino Médio, a participação da família torna-se menos significativa, tendo em vista que os estudantes maiores de 14 anos têm direito a voto e autorrepresentação, o que, na prática, desobriga os responsáveis legais a um acompanhamento mais direto do Colegiado. Algumas escolas têm

dificuldade em compor o Colegiado Escolar com o mínimo de membros exigido pela Resolução devido à falta de interesse da comunidade escolar em participar (COORDENADOR REGIONAL, 2017).

Quando questionada sobre os incentivos da SEE/MG para a operacionalização de ações que favoreçam a concretização da participação e da gestão democrática nas escolas, o(a) gestor(a) do Setor de Quadro de Pessoal ressalta:

Recentemente, a SEE criou o Programa de Convivência Democrática nas Escolas, que tem sido trabalhado pelas equipes pedagógicas da SRE. Há também a adesão esporádica aos Programas Nacionais de Fortalecimento dos Conselhos Escolares promovidos pelo MEC. Estas propostas formativas são importantes, mas normalmente são ofertadas a um número muito limitado de conselheiros. É importante destacar também que a SEE, por meio da Magistra, já realizou dois cursos de capacitação a distância para os membros dos Colegiados Escolares das escolas estaduais de Minas Gerais e ofertou um curso a distância em parceria com o MEC, visando promover o fortalecimento da autonomia da escola (COORDENADOR REGIONAL, 2017).

Neste sentido, o(a) coordenador(a) também discorreu sobre como a SRE informa os conselheiros sobre seus deveres, direitos e atribuições quando os mesmos são eleitos:

A SRE orienta aos gestores escolares para que divulguem amplamente e estimulem a leitura da Resolução que regulamenta a atuação dos Colegiados. Com o suporte da SRE, as escolas realizam capacitações sobre o tema durante e após o processo de eleição. A SRE também incentiva aos conselheiros que já participaram do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares para que atuem como multiplicadores em suas escolas, mas não há monitoramento sobre a efetividade deste estímulo (COORDENADOR REGIONAL, 2017).

Por fim, o(a) gestor(a) expõe sua percepção sobre a concretização ou não da participação democrática nas escolas por meio dos Conselhos Escolares:

Concretiza-se parcialmente. Há muitos relatos de pouca participação, de desconhecimento dos Projetos Político-Pedagógicos ou de participações que são apenas simuladas, pois o conselheiro não acompanha a rotina escolar, mas comparece à instituição para assinar todas as atas e documentos obrigatórios. Para melhorar essa realidade seria importante estreitar os laços entre as famílias e o ambiente escolar, bem como ampliar as oportunidades formativas aos conselheiros e promover ações de conscientização para a participação, como o estímulo à criação de grêmios e associações de pais e mestres (COORDENADOR REGIONAL, 2017).

Trechos da entrevista concedida pelo(a) gestor(a) do Setor de Quadro de Pessoal apontam que algumas propostas de conscientização para a participação têm sido colocadas em prática pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Contudo, a ausência de esforços articulados entre Diretoria de Pessoal, Diretoria Educacional, a Diretoria Administrativa e Financeira e a inspeção escolar para acompanhamento da atuação dos Colegiados; a diluição do tema gestão democrática no emaranhado de outros assuntos abordados pelo Programa Convivência Democrática; a incapacidade de alcance de todos os conselheiros em programas formativos específicos; ou mesmo a ausência de um acompanhamento capaz de aferir se os participantes das capacitações têm efetivamente atuado como multiplicadores em suas unidades de ensino; todos estes aspectos constituem-se fragilidades que, de algum modo, impedem que se concretize a conscientização necessária ao ocupante do cargo de conselheiro escolar. Este agente, como define Dallari (1984), constitui-se um ator social que não pode desviar-se da noção de que toda função pública é um serviço público, pois tem sua existência justificada por necessidades ou conveniências da coletividade.

Nesse contexto, algumas questões se colocam como fundamentais para a presente pesquisa: i) quais têm sido as dificuldades da Diretoria de Pessoal da Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares no desempenho de sua atribuição legal de orientação, incentivo e acompanhamento das atividades dos Colegiados Escolares? e iii) de que maneira a Superintendência Regional de Ensino pode contribuir para a consolidação da participação democrática nestas instituições? Tem-se como hipótese que, no que se refere à abordagem do assunto gestão democrática, a falta de planejamento, bem como ações desarticuladas entre setores da SRE têm favorecido a atuação deficitária dos Colegiados, oportunizando um prejudicial distanciamento entre a Regional e os conselheiros escolares. Assim, delinea-se como objetivo geral deste trabalho de pesquisa apontar caminhos e elaborar estratégias para que a atuação desta SRE em prol dos Conselhos Escolares seja aprimorada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. NAVARRO, I. P. **Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. 2004. p. 38-9.

_____. **Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

DALLARI, D. de A. **O que é participação política**. São Paulo: Abril Cultural, Brasiliense, 1984.

LUIZ, M. C. et al (Org.). **Curso de Formação para Conselheiros Escolares – Módulo 1: Conselho Escolar na democratização da escola**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.gafcego.com.br/biblioteca/cursoconselheiros.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2017.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MINAS GERAIS. **Decreto 45914 de 16 de fevereiro de 2012**. Altera o Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

OS DESAFIOS DO PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO PARA LECIONAR NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE CARANGOLA-MG: UMA QUESTÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Ariane Pedrosa**

*Priscila Campos Cunha***

*Cláudia da Costa Guimarães Santana****

O caso apresentado nesse texto aborda os desafios enfrentados na Superintendência Regional de Carangola, pertencente a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, no processo de autorização para lecionar que se refere à permissão dada aos professores que não tem formação específica em determinadas disciplinas para que possam ministrá-las. O artigo foi escrito a partir da dissertação de Ariane Pedrosa, mestranda do Programa Profissional em Gestão e Avaliação da educação, em parceria com Priscila Campos Cunha, mestra em Psicologia Social e Cláudia da Costa Guimarães Santana, doutora em Educação e orientadora do referido programa.

Nos sistemas educacionais, sempre que possível, são contratados os professores que têm uma formação inicial certificada, conforme afirma Perrenoud (1998). Contudo, essa não é a realidade que se observa no estado mineiro, pois ainda há muitos docentes que lecionam sem essa formação inicial adequada à disciplina que ministra. Especificamente, na Superintendência Regional de Ensino de Carangola (SRE/Carangola), segundo dados do SISAP (Sistema Integrado de Administração de Pessoal), encontram-se profissionais habilitados que concluíram a licenciatura plena específica na disciplina a ser lecionada, ou seja, possuem a formação inicial para lecionar, e os profissionais autorizados, que apesar de ter uma formação mínima na

* Mestranda no PPGP/CAEd/UFJF.

** Mestra em Psicologia Social. Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF.

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

disciplina a ser lecionada não são habilitados na mesma. Nesses casos, a Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG) exige que o docente adquira uma *autorização para lecionar a título precário*, antigo CAT (Certificado de Avaliação de Títulos¹), emitida pela SRE mais próxima da escola pretendida ou da residência do solicitante da autorização. Assim, ele pode ser autorizado a ministrar aulas de disciplinas para as quais não tem habilitação.

A experiência profissional da primeira autora deste trabalho na SRE de Carangola foi justamente no setor do CAT. No período em que foi exercida a função na qual emitiam-se essas autorizações para lecionar a título precário, vivenciou muitas dificuldades. Um dos principais desafios era a falta de critérios mais objetivos encontrados no processo de autorização para lecionar e as informações desconhecidas da SEE/MG que geravam tensão e insegurança na realização do trabalho. A partir dessa vivência compartilhada por outros servidores incumbidos dessa função é que se decidiu realizar uma investigação sobre o processo de autorização para lecionar na SRE de Carangola. Sendo assim, a pesquisa traz como questão norteadora a pergunta: como acontece o processo de autorização para lecionar na SRE de Carangola?

As decisões tomadas no processo de autorização para lecionar na SRE de Carangola pode ter consequências graves para o profissional que trabalha no setor e para a SRE, uma vez que os requerentes das autorizações podem entrar com processo judicial contra a regional e os servidores do setor. Além disso, esse processo pouco objetivo pode prejudicar quem solicita a autorização para lecionar, visto que o mesmo histórico escolar de graduação em anos diferentes pode ser autorizado para disciplinas diferentes, tendo como base as mesmas legislações, ou seja, o servidor que sempre lecionou uma disciplina, pode não conseguir o CAT para ela porque o atual servidor do setor interpretou as legislações de maneira divergente do anterior. Outra questão a ser considerada é que o CAT emitido tem como base a análise da formação inicial do requerente e a formação é muito importante para a qualidade de ensino, portanto, o processo de autorização deve ser cuidadoso, na medida em que ele pode influenciar a qualidade da educação pública oferecida.

Devido a essas questões, ressalta-se a relevância desse estudo. O processo de autorização para lecionar tem que ser o mais objetivo e seguro possível, de modo a autorizar quem possua a formação mais adequada para a prática de determinado

¹ O nome popular e mais conhecido da autorização para lecionar a título precário é a sigla antiga CAT (Certificado de Avaliação de Títulos) que será utilizado neste artigo.

conteúdo. Diante disso, elegeu-se como objetivo geral da pesquisa, investigar como é operacionalizado o processo de elaboração das autorizações para lecionar na Superintendência Regional de Ensino de Carangola, visando analisar os seus desafios e as perspectivas de encaminhamentos das dificuldades encontradas.

Em um levantamento feito no SISAP, em dezembro de 2017, dos 1.371 professores existentes na SRE de Carangola, 819 eram contratados, ou seja, 60% dos professores não eram efetivos. Dos contratados, 96 eram autorizados, cerca de 13% não possuíam formação específica na disciplina que lecionavam e precisavam ter o CAT para conseguirem lecionar. Na Tabela 1, podemos ver esses dados por município:

Tabela 1 Professores contratados e autorizados nos municípios da SRE de Carangola – dezembro 2017

MUNICÍPIO	NÚMERO DE EFETIVOS	NÚMERO CONTRATADOS	NÚMERO TOTAL	NÚMERO DE AUTORIZADOS	PORCENTAGEM CONTRATADOS	PORCENTAGEM AUTORIZADOS
Carangola	157	229	386	32	59%	14%
Espera Feliz	125	188	313	14	60%	7%
Alto Caparaó	13	25	38	07	66%	28%
Tombo	30	56	86	13	65%	23%
Pedra Dourada	04	16	20	03	80%	19%
Caparaó	18	31	49	05	63%	16%
Faria Lemos	13	22	35	02	63%	9%
Orizânia	13	17	30	00	57%	0%
Fervedouro	63	106	169	09	63%	8%
Divino	93	107	200	09	54%	8%
Caiana	23	22	45	02	49%	9%
Total	552	819	1.371	96	60%	13%

Fonte: elaborada com base nos dados do SISAP, adaptada da dissertação de Pedrosa (2018).

Esses dados demonstram que há um número significativo de professores contratados e, por conseguinte, muitos professores autorizados na SRE de Carangola. Somente no Município de Caiana, o número de efetivos era maior que o de autorizados, ainda assim, somente um professor efetivo a mais que contratados. No município de Pedra Dourada, 80% dos professores eram contratados, sendo 19% autorizados.

Nos municípios Alto Caparaó e Tombos, o número de autorizados chegava a ser superior a 20% do número dos professores contratados, e em Orizânia, não há nenhum docente autorizado. Não há como saber ao certo o porquê dessa variação, pois, no número de contratações, estão os professores contratados para cargo vago; professores substituindo outros que estão com algum tipo de afastamento ou ajustados em outras funções que não a docência; professores que estão substituindo Diretores, Vice-diretores e Secretários e professores que são designados para trabalhar em projetos criados pelo Governo de Minas, para os quais não há concurso público.

Ressalta-se que o número maior de autorizados ocorre por causa de afastamentos de servidores, seja por licença de saúde, licença maternidade, férias-prêmio etc. Esses afastamentos, geralmente, ocorrem por um período curto, e quem substitui esses servidores na docência são contratados por um tempo determinado, dessa forma, os professores habilitados não se interessam em lecionar essas aulas, conseqüentemente, são professores autorizados que assumem essas aulas. Sobretudo em projetos do Governo, que só admitem bacharéis, nesses casos, só lecionam professores que possuem o CAT, aumentando o número de autorizados nas escolas.

Em pesquisa realizada no Sistema de Acompanhamento de Defesa da Autuação (SIAUT), que é utilizado para confecção das autorizações para lecionar, constatou-se o número de autorizações para lecionar na Educação Básica emitidos pela SRE de Carangola no período de 2010 a 2017, conforme é apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 Número de autorizações para lecionar na Educação Básica SRE de Carangola – período 2010-2017

ANO	NÚMERO DE AUTORIZAÇÕES
2010	281
2011	356
2012	400
2013	455
2014	424
2015	442
2016	641
2017	480

Fonte: Elaborada pela autora com base no sistema SIAUT.

Nota-se que, em 2016, o número de autorizados aumentou consideravelmente. Isso pode ser explicado devido às contratações aumentarem muito depois que a Lei Complementar nº 100 de 2007 (MINAS GERAIS, 2007) foi revogada. Essa Lei efetivou, sem concurso público, milhares de servidores da SEE-MG que eram contratados por tempo determinado e tinham um vínculo precário com a administração pública estadual há mais de cinco anos, os denominados “designados”. Porém, essa Lei foi revogada pelo Supremo Tribunal Federal que a considerou inconstitucional, e milhares de servidores foram desligados do Estado. Sendo assim, muitos cargos tiveram vacâncias e foram ocupados por professores contratados, gerando uma grande demanda de pedidos de autorizações para lecionar, visto que as vagas para designação aumentaram.

Ao analisar os dados das Tabelas 1 e 2, percebe-se que, especificamente no ano de 2017, cerca de 21% das pessoas autorizadas estão lecionando; logo, o processo de autorização para lecionar tem que ser o mais objetivo possível, e as dificuldades têm que ser amenizadas e até superadas, pois isso pode influenciar na educabilidade e na qualidade da educação.

O processo de autorização para lecionar ocorre em todas as 47 Superintendências Regionais de Ensino do estado de Minas Gerais, e a Diretoria de Pessoal tem gerência sobre o processo. Porém, cada SRE adota procedimentos próprios na execução desse processo.

O solicitante deve apresentar alguns documentos essenciais e preencher um requerimento, solicitando a autorização para lecionar e discriminando as três disciplinas que ele pretende lecionar. O servidor que trabalha no setor responsável pela confecção do CAT, de posse desse requerimento e dos documentos, faz uma análise do histórico do requerente e defere ou não a autorização para as três disciplinas requeridas, com base na formação contida no histórico. A emissão do CAT é feita na hora, e o requerente já sai da SRE com ele em mãos.

Esse processo é orientado por resoluções elaboradas pelo estado de Minas Gerais, e o servidor da SER, responsável por essas autorizações, tem que analisar e seguir essas resoluções a fim de fazer a autorização da maneira mais objetiva possível.

As resoluções que regeram o processo de autorização para lecionar mudaram ao longo dos anos. No Quadro 1, apresenta-se a Resolução da SEE, nº 1.724, de 12 de novembro de 2010, em seu Anexo II, que regeu o processo de emissão do CAT no período de 2010 a 2013.

Quadro 1 Trechos da Resolução SEE 1.724 de 12 de novembro de 2010

	HABILITAÇÃO/ ESCOLARIDADE	COMPROVANTE²
6º	- Licenciatura plena de habilitação afim, da qual conste o estudo do conteúdo pretendido.	- Autorização para lecionar - AL-2ª prioridade ou REA4 - 2º grupo.
7º	- Licenciatura curta ³ de habilitação afim ou curso superior de graduação plena, dos quais conste o estudo do conteúdo pretendido.	- Autorização para lecionar - AL-3ª prioridade ou REA4 - 3º grupo

Fonte: Elaborado pela primeira autora com base na Resolução SEE nº 1.724, de 12 de novembro de 2010.

Como se pode notar, essa resolução prevê que, para ser autorizada a docência, o requerente precisa ter cursado licenciatura plena em uma habilitação afim à disciplina pleiteada, e que conste no histórico o estudo do conteúdo pretendido. Nessa resolução, permite-se ter cursado licenciatura curta de habilitação afim à disciplina pleiteada ou curso superior de bacharelado, em cujo histórico também conste o estudo do conteúdo pretendido. De acordo com a Resolução CEE 397/94 em seu §3 do artigo 4º: “(...) consideram-se disciplinas e conteúdos afins aqueles que integram a mesma área de estudos, matérias, ou os mínimos de uma habilitação profissional”.

Então, além de conter o estudo da disciplina, como prevê a Resolução CEE 397/94, é preciso que o conteúdo pleiteado seja afim com a graduação do requerente. O problema encontrado é que quem autoriza pode não saber quais são as áreas afins, ou seja, que integram a mesma área de estudos, o que leva cada servidor autorizar seguindo critérios próprios do que ele considera serem disciplinas afins.

No Quadro 2, apresentaremos a Resolução da SEE, nº 2.441, de 22 de outubro de 2013 e a Resolução nº 2.686, de 03 de outubro de 2014. Essas duas regeram o processo de emissão do CAT e possuíam o mesmo texto.

² Esse comprovante é referente à prioridade que é informada na carteirinha da autorização, de modo que, quando restarem apenas professores autorizados competindo no processo de designação, a pessoa que tiver a 2ª prioridade, reúne formação acadêmica mais adequada para lecionar determinada disciplina do que quem possui a 3ª prioridade.

³ Referem-se aos cursos que habilitavam professores para o Ensino Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) de duração menor que as chamadas licenciaturas plenas. As licenciaturas curtas surgiram no país a partir da Lei n. 5.692/71, em 1971, em um contexto em que se passou a exigir uma formação rápida e generalista para atender a uma nova demanda de professores. A implantação inicial desses cursos deveria se dar prioritariamente nas regiões onde houvesse uma maior carência de professores. Porém, esses cursos, que deveriam ter uma vida curta, se proliferaram por todo o País, e grande parcela dos professores que estão exercendo a sua função em sala de aula são originários desses cursos de formação de professores (MENEZES, 2001).

Quadro 2 Trechos das Resoluções SEE 2.441 de 22 de outubro de 2013 e SEE 2.686 de 03 de outubro de 2014

	HABILITAÇÃO/ ESCOLARIDADE	COMPROVANTE
6º	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura plena em outra habilitação, em cujo histórico se comprove formação para a disciplina da designação, ou - Licenciatura plena em outra habilitação, acrescida de pós-graduação em cujo histórico se comprove formação para a disciplina da designação. 	- Autorização para lecionar – 2ª prioridade
7º	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura curta em outra habilitação, em cujo histórico se comprove formação para a disciplina da designação, ou - Licenciatura curta em outra habilitação acrescida de pós-graduação em cujo currículo se comprove formação para disciplina da designação, ou - Curso superior (bacharelado ou tecnólogo), em cujo histórico se comprove formação para a disciplina da designação, ou - Curso superior (bacharelado ou tecnólogo) acrescido de pós-graduação em cujo currículo se comprove formação para disciplina da designação. 	- Autorização para lecionar – 3ª prioridade

Fonte: Elaborado pela primeira autora com base na Resolução SEE 2.441 de 22 de outubro de 2013 e Resolução SEE 2.686 de 03 de outubro de 2014

Essas resoluções alteraram o processo de autorização para lecionar; a partir delas, não é mais preciso que a habilitação do requerente seja afim com a disciplina que o professor queira lecionar. Além do mais, ao invés do histórico ter que possuir o conteúdo pretendido, após essas resoluções, era necessário comprovar formação para a disciplina. Entretanto, não houve nenhuma orientação explicando como comprovar essa formação. Seria apenas conter a disciplina pretendida no histórico como versa a Resolução CEE 397/94? Nem sempre a disciplina vem descrita como consta no Currículo Básico Comum (CBC). Por exemplo, alguns históricos constam Introdução à Filosofia, Filosofia Elementar, Filosofia Geral etc. De que maneira podemos avaliar se essas disciplinas garantem uma formação mínima para lecionar Filosofia? Devido a essa imprecisão, cada servidor interpretava essa formação necessária de uma forma, com base no que ele compreendia como sendo uma comprovação de formação.

Por meio dessas resoluções, foi permitido também que pessoas já formadas fossem autorizadas através do histórico de pós-graduação. Mudaram a nomenclatura de curso superior de graduação plena para bacharelado ou tecnólogo.

A partir de 1º de janeiro de 2017, a Resolução da SEE 3.188, de 17 de novembro de 2016 entrou em vigor e orientou o processo de emissão do CAT, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 Trechos da Resolução SEE 3.188, de 17 de novembro de 2016

	HABILITAÇÃO/ ESCOLARIDADE	COMPROVANTE
4º	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura plena com habilitação em outro componente curricular, em cujo histórico se comprove formação para a disciplina da designação ou (...) - Licenciatura plena com habilitação em outro componente curricular, acrescida de pós-graduação (<i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i>), em cujo currículo se comprove formação para a disciplina da designação. 	- Autorização para lecionar - 2ª prioridade
5º	<ul style="list-style-type: none"> (...) - Curso superior (bacharelado ou tecnólogo), em cujo histórico se comprove formação para a disciplina da designação ou - Curso superior (bacharelado ou tecnólogo), acrescido de pós-graduação em cujo currículo se comprove formação para a disciplina da designação. 	- Autorização para lecionar - 3ª prioridade

Fonte: Elaborado pela autora com base na Resolução SEE nº 3.118, de 17 de novembro de 2016.

Essa resolução é bem parecida com a que a antecede. Ela alterou o termo licenciatura plena em outra habilitação, para licenciatura plena com habilitação em outro componente curricular. A partir dessa resolução, o requerente que possui apenas licenciatura curta não pode mais ser autorizado a lecionar na Educação Básica.

Atualmente, a resolução que rege o processo de emissão do CAT é a Resolução SEE nº 3643 de 20 de outubro de 2017 que entrou em vigor na data de sua publicação a partir de 1º de janeiro de 2018 conforme consta no Quadro 4.

Quadro 4 Trechos da Resolução SEE 3.643, de 20 de outubro de 2017

	HABILITAÇÃO/ ESCOLARIDADE	COMPROVANTE
5º	<ul style="list-style-type: none"> - Curso superior (bacharelado ou tecnólogo) de habilitação específica na disciplina da designação ou - Curso superior (bacharelado ou tecnólogo) acrescido de pós-graduação (<i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i>) de habilitação específica na disciplina da designação. 	- Autorização para lecionar - 2ª prioridade
6º	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura plena com habilitação em outro componente curricular, cujo histórico comprove formação para a disciplina da designação ou (...) - Licenciatura plena com habilitação em outro componente curricular, acrescida de pós-graduação (<i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i>), cujo currículo comprove formação para a disciplina da designação. 	- Autorização para lecionar - 3ª prioridade
7º	<ul style="list-style-type: none"> (...) - Curso superior (bacharelado ou tecnólogo), cujo histórico comprove formação para a disciplina da designação ou - Curso superior (bacharelado ou tecnólogo), acrescido de pós-graduação em cujo currículo se comprove formação para a disciplina da designação. 	- Autorização para lecionar - 4ª prioridade

Fonte: Elaborado pela autora com base na Resolução SEE nº 3.643, de 20 de outubro de 2017.

O que foi alterado nessa resolução é que o candidato que possui Bacharelado ou Tecnólogo específico na área tem prioridade em relação aos licenciados formados que queiram lecionar outro componente curricular diferente de sua habilitação. Por exemplo: um bacharel em Ciências Biológicas, se quiser lecionar Ciências Biológicas, tem prioridade comparado a quem é formado em Química.

Contudo, as dificuldades de interpretação mesmo com as duas últimas resoluções permanecem, pois não houve nenhuma orientação explicando qual seria essa comprovação de formação necessária para o requerente ser autorizado a lecionar na Educação Básica.

É relevante demonstrar as mudanças nessas resoluções e discuti-las, porque elas são a base para o processo de emissão do CAT. Apesar das tentativas de alterações para adequar o processo, ainda restam dúvidas sobre a sua condução, sobretudo em razão delas não terem sido acompanhadas de capacitações que facilitassem a interpretação dos servidores de forma mais objetiva.

Ao observar esse processo de autorização para lecionar na SRE de Carangola, percebe-se que há uma discricionariedade no momento da liberação das disciplinas a serem autorizadas. As três pessoas que passaram pelo setor nos últimos anos usaram critérios pouco objetivos e, inclusive, diferentes para a autorização, visto que as legislações que regem o processo de emissão do CAT são muito vagas, conforme dito anteriormente.

No Quadro 5, há alguns exemplos de como as disciplinas a serem lecionadas mudam dependendo de como quem as autoriza interpreta as resoluções. O exemplo é da interpretação das Resoluções CEE 397/94 e SEE 1.724/2010.

**Quadro 5 Divergências encontradas no processo de autorização para lecionar SRE
Carangola - Resoluções CEE 397/94 e SEE 1.724/2010**

	Pessoa que autorizava antes de 2013	Pessoa que autorizava de 2013 a 2015
Pessoa licenciada em Curso Normal Superior em cujo histórico constem as disciplinas Matemática, História, Geografia, Português, Filosofia, Sociologia e Arte.	Autorizava todas as disciplinas, visto que as mesmas constavam no histórico escolar como prevê a Res. CEE 397/94.	Só autorizava as disciplinas Filosofia, Sociologia e Arte, pois não considerava as demais disciplinas afins com Curso Normal Superior, seguindo orientações da Res. SEE 1724/2010.
Pessoa licenciada em Pedagogia em cujo histórico constem as disciplinas Matemática, História, Geografia, Português, Filosofia, Sociologia e Arte.	Autorizava todas as disciplinas, visto que as mesmas constavam no histórico escolar como prevê a Res. CEE 397/94.	Só autorizava as disciplinas Filosofia, Sociologia e Arte, pois não considerava as demais disciplinas afins com Pedagogia, seguindo orientações da Res. SEE 1724/2010.
Pessoa bacharel em Administração em cujo histórico constem as disciplinas Matemática e Português.	Autorizava todas as disciplinas, visto que as mesmas constavam no histórico escolar como prevê a Res. CEE 397/94.	Só autorizava a disciplina Matemática, pois não considerava Português afim com Administração, seguindo orientações da Res. SEE 1724/2010.
Pessoa bacharel em Direito em cujo histórico constem as disciplinas Filosofia, Sociologia e Português.	Autorizava todas as disciplinas, visto que as mesmas constavam no histórico escolar como prevê a Res. CEE 397/94.	Só autorizava as disciplinas Filosofia e Sociologia, pois não considerava Português afim com Direito, seguindo orientações da Res. SEE 1724/2010.

Fonte: Elaborado pela autora com base em sua experiência profissional no setor do CAT e em entrevistas feitas.

No Quadro 6, demonstramos as divergências encontradas na interpretação da Resolução SEE 2.686/2014, pois era a que estava vigente quando houve a troca de servidores no setor do CAT em 2015.

**Quadro 6 Divergências encontradas no processo de autorização para lecionar SRE
Carangola - Resoluções CEE 397/94 e SEE 2.686/2014**

	Pessoa que autorizava de 2013 a 2015	Pessoa que autoriza desde 2016
Pessoa licenciada em Ciências Biológicas e/ou bacharel em Engenharia Mecânica ou Engenharia Química em cujo histórico constem as disciplinas Biofísica e Bioquímica.	Autorizava as disciplinas Física e Química, visto que considerava que o solicitante apresentava formação para lecioná-las, conforme prevê a Res. 2.686/2017.	Não autoriza as disciplinas Física e Química, visto que considera que o solicitante não apresenta formação para lecioná-las, conforme prevê a Res. 2.686/2017.
Pessoa licenciada ou bacharel em Educação Física em cujo histórico conste a disciplina Dança folclórica.	Autorizava a disciplina Arte, visto que considerava que o solicitante apresentava formação para lecioná-la, conforme prevê a Res. 2.686/2017.	Não autoriza a disciplina Arte, visto que considera que o solicitante não apresenta formação para lecioná-las, conforme prevê a Res. 2.686/2017.
Pessoa bacharel em Turismo em cujo histórico conste a disciplina Geografia aplicada ao turismo e Biogeografia.	Autorizava a disciplina Geografia, visto que considerava que o solicitante apresentava formação para lecioná-la, conforme prevê a Res. 2.686/2017.	Não autoriza a disciplina Geografia, visto que considera que o solicitante não apresenta formação para lecioná-la, conforme prevê a Res. 2.686/2017.
Pessoa bacharel em qualquer Engenharia em cujo histórico constem Matemática Financeira I, Matemática Financeira II e Matemática Financeira III.	Autorizava a disciplina Matemática, visto que considerava que o solicitante apresentava formação para lecioná-la, conforme prevê a Res. 2.686/2017.	Não autoriza a disciplina Matemática, visto que considera que o solicitante não apresenta formação para lecioná-la, conforme prevê a Res. 2.686/2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base em sua experiência profissional no setor do CAT e em conversas com o atual servidor.

Conforme se verificou, a servidora que ocupou o setor em 2013 vetou a autorização de várias disciplinas e como consequência teve que responder a diversos questionamentos de requerentes que queriam saber por que sempre foram autorizados para lecionar determinadas disciplinas e não eram mais, sendo que as resoluções eram as mesmas.

Quando há dúvidas quanto à liberação das disciplinas, os servidores que trabalham no setor do CAT recorrem à SEE, porém as informações obtidas são, em alguns casos, divergentes das próprias resoluções que regem o processo de autorização para lecionar, o que contribui para falta de padronização nessa liberação. As orientações são pouco precisas, o que não ajuda a esclarecer os principais critérios a serem considerados no momento de decidir se autoriza ou não o CAT.

Além dessa questão, as pessoas que foram alocadas no setor do CAT possuem formações iniciais variadas, alguns são licenciados, outros são bacharéis, o que

dificulta compreender e decidir sobre a habilitação de um professor, ainda mais quando não se tem critérios objetivos. É preciso considerar também que há pouquíssimas iniciativas de capacitação por parte da SRE ou da SEE que ajudem a dirimir as principais dúvidas dos servidores do CAT, nas especificidades ocorridas no dia a dia da função.

Quando o servidor ingressa no setor do CAT, ele não passa por nenhuma capacitação para aprender o serviço, o que é um grave problema de gestão. Nas duas últimas lotações de servidores para o setor, as pessoas que deixaram a função foram remanejadas para outros setores assim que o novo servidor entrou, o que impossibilitou o repasse de informações precisas sobre a realização do trabalho. Assim, o servidor não tem o preparo suficiente para iniciar uma função, restando-lhe apenas a alternativa de ler as resoluções que regem o processo e tentar interpretá-las para emitir as autorizações para lecionar. Nesse processo, podem ocorrer, fatalmente, mudanças no entendimento das resoluções e a insatisfação no exercício da tarefa.

Em 2013, aconteceu, em Belo Horizonte, uma capacitação para os servidores que trabalhavam no setor do CAT. Nessa capacitação, a Resolução da SEE, nº 1.724/2010, que regia o processo de emissão do CAT à época, foi lida, porém não foi aberto espaço para perguntas e dúvidas. Nessa capacitação, houve uma troca informal com colegas de outras SREs, e notou-se que cada um realizava o trabalho de uma maneira. Mais uma vez se verificou que não havia consenso nessa atuação.

Não houve também nenhuma capacitação e nenhuma orientação por parte da SEE quando a Resolução 1.724/2010 foi revogada pela Resolução 2.441/2013, mudando consideravelmente o processo de autorização para lecionar. Sabia-se somente que, a partir da publicação da nova resolução, o CAT teria que ser feito de outra forma, mas não foi explicado que seria necessário comprovar formação adequada para lecionar. Visando esclarecer tais dúvidas, a SEE orientava que se comparasse o histórico do requerente com o CBC, contudo, não houve orientação sobre isso, o que continuou gerando dúvidas sobre como agir em relação a esse tipo de análise.

Somado à falta de capacitação, às informações desconhecidas da SEE e à imprecisão nas resoluções, temos ainda a questão da pouca preocupação por parte da SRE de Carangola com a responsabilidade da função de confeccionar o CAT.

Realiza essa função, geralmente, quem acabou de assumir o cargo na SRE, não sendo analisada a formação acadêmica mais apropriada para realizar o trabalho, o que acontece também devido a uma rotatividade grande no setor. Alguns servidores não se sentem satisfeitos ao realizar tal atividade e na primeira oportunidade pedem mudança de função.

Percebe-se que não há um perfil bem delineado das competências que o servidor precisa ter para trabalhar no setor do CAT, sendo alocados para o setor, servidores com formação e conhecimentos diversos. Como já foi dito, na maioria das vezes, esses servidores acabaram de ingressar na carreira pública e desconhecem os requisitos mínimos necessários para trabalhar com autorização, e não dominam questões básicas, como, por exemplo, o que é licenciatura plena, como analisar um currículo, o que é CBC etc. Apesar disso, não é promovido nenhum tipo de treinamento, o que faz com que eles interpretem, à sua maneira, a melhor forma de realizar o trabalho. Por essa razão, o processo não é executado com o mínimo de padronização.

Depois de tudo o que foi mencionado, percebemos que o processo de autorização para lecionar, realizado na SRE de Carangola, é marcado por diversos desafios, e algumas questões são importantes de serem colocadas para análise deste caso: por que motivos, afinal, há a necessidade de se ter professores contratados e autorizados? Esses professores autorizados podem influenciar na educabilidade e qualidade da educação? Como minimizar os problemas encontrados pelos servidores que trabalham no setor do CAT? Quais ações de gestão de pessoas da SRE de Carangola podem ser propostas para diminuir os desafios verificados no processo de autorização para lecionar?

REFERÊNCIAS

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 3643, de 20 de outubro de 2017**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para a inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em:

<<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3643-17-r.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

_____. **Resolução SEE nº 3660, de 01 de dezembro de 2017.** 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 da Secretaria de Estado de Educação a partir de 2018 e dá outras providências. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1sHYZwge8y19Vvkq76ai9EVaTN5nrXFCQD/view>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

_____. **Resolução SEE nº 3.118** de 17 de novembro de 2016. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino, Belo Horizonte, MG. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/OBxPTJ-m6Sv9sTUdVY1ExSHdoSxc/view>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

_____. **Resolução SEE nº 2.686** de 03 de outubro de 2014. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino, Belo Horizonte, MG. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2686-14-r.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. **Resolução SEE nº 2.441** de 22 de outubro de 2013. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino, Belo Horizonte, MG. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2441-13-r.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão do professor. In: _____. **Ideias** (Fundação para o Desenvolvimento da Educação, São Paulo, Brasil), "Sistemas de Avaliação Educacional", nº 30, p. 205-248. 1998 (version portugaise de Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1997) Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_48>. Acesso em: 29 nov. 2016.

ESTUDO DAS CAUSAS DOS PROBLEMAS MAIS RECORRENTES NOS PROCESSOS DE APOSENTADORIA DA SRE DE CARATINGA/MG

*Ivone Luiza da Silva Neves **

*Carla Silva Machado ***

*Lourival Batista de Oliveira Junior ****

O presente artigo é fruto da primeira parte da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Ivone Luiza da Silva Neves, orientanda do professor Lourival Batista de Oliveira Junior no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, que trata de um estudo de caso dos problemas mais recorrentes no processo de aposentadoria da SRE (Superintendência Regional de Ensino) de Caratinga, Minas Gerais, onde a pesquisadora exerce a função de Analista Educacional na Divisão de Pessoal (DIPE).

Na DIPE, a mestrandia e primeira autora deste artigo trabalha na Divisão de Direitos e Vantagens e é uma das responsáveis pela tramitação dos processos de aposentadoria, além da digitação de portaria para publicação na IOF/MG (imprensa Oficial de Minas Gerais) e emissão do Informativo de Alteração (IA), um documento gerado a partir dos atos publicados IOF/MG que permite a concessão de algum direito garantido por lei ao servidor.

Pensando-se nos trâmites de um profissional de educação de Minas Gerais para adquirir sua aposentadoria, estes ultrapassam as ações realizadas no âmbito de cada uma das superintendências regionais, já que tem origem na unidade escolar em que o profissional atua e termina na Secretaria de Gestão e Planejamento do Estado (SEPLAG). Dessa forma, os envolvidos no processo de aposentadoria encontram-se interligados em uma cadeia causal, que começa no servidor, passa pela escola e, posteriormente, pela Superintendência Regional de Ensino (SRE), Secretaria de Estado de Educação (SEE) e Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG).

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Analista Educacional da SER de Caratinga.

** Doutora em Educação pela PUC/Rio. Professora Colaboradora do PPGP/CAEd/UFJF.

*** Doutor em Administração pela UFLA. Orientador do PPGP/CAEd/UFJF.

Para que essa relação mútua de serviços prestados ocorra com eficiência, eficácia e efetividade, o modo como o serviço é oferecido e o tempo abrangido na sua execução devem ser levados em conta, além disso, é preciso que os atores envolvidos no processo em suas diversas instâncias, estejam atentos para que a execução se dê de maneira efetiva, sem prejuízos ao solicitante, no caso, o profissional que pleiteia a aposentadoria. O objetivo deste estudo é identificar as causas dos problemas recorrentes nos processos de aposentadoria da SRE de Caratinga, desde sua solicitação na escola até a publicação definitiva do ato aposentatório. Para isso, serão apresentados o funcionamento e fluxo destes processos.

Importante, ainda, destacar, que a aposentadoria, além de ser um direito conquistado, configura-se como expectativa, devido ao fato de provocar mudanças no plano individual, social e profissional do indivíduo. Esse momento pode ser acompanhado por novas perspectivas e projetos. No entanto, a falta de informação, planejamento da vida funcional e da documentação necessária pode tornar esse processo demorado. Segundo pesquisa do Ibope em parceria com a Confederação Nacional da Indústria (CNI), com trabalho de campo realizado entre 5 e 8 de dezembro de 2008 e apresentado em PROPMARK (2009, s/p), 61% dos entrevistados consideraram a aposentadoria ou solicitação de pensão como um processo “difícil ou muito difícil”, liderando o *ranking* da burocracia.

A aposentadoria, portanto, além de ser aguardada com ansiedade pelo trabalhador, devido ao fato de alterar sua rotina de vida, pode ser vista como problema para muitos. Essa preocupação deve ser pensada pelas instituições que estão voltadas ao atendimento público, se conscientizando da importância de capacitar e preparar seus funcionários. Desse modo, as organizações precisam estar atentas à qualidade do serviço prestado e à necessidade de prestar informações claras e objetivas ao público atendido. Assim, instituições e seus funcionários demandam conhecimento das regras que abrangem o processo de aposentadoria, como legislações e tramitação de processos.

Nos últimos anos, ocorreram mudanças nas leis de aposentadoria, devido à aprovação de emendas constitucionais. Essas reformas constitucionais foram efetivadas a partir de 1988, com a EC nº. 20/98 (BRASIL, 1988a), que iniciou as modificações nas regras de aposentadoria. Em 2003, com a aprovação da EC nº. 41/03 (BRASIL, 1988b), novamente foi alterado o sistema previdenciário no Brasil,

criando novas exigências e modificando alguns requisitos até então vigentes. No ano de 2005, a EC nº. 47/05 (BRASIL, 1988c) promoveu mais alterações na previdência e na aposentadoria dos servidores públicos. Nesse sentido, o conhecimento dessas mudanças é importante, pois irá refletir na concessão do benefício e análise do processo de aposentadoria. Este último procedimento, por sua vez, é minucioso e detalhado, devido ao fato de abranger a trajetória profissional do servidor. Dentro dessa perspectiva, entende-se que preparar o funcionário, por meio de capacitações e constante aperfeiçoamento é vantajoso para as instituições. O servidor capacitado pode apresentar melhoria e agilidade no estudo dos processos e contribuir para evitar a insatisfação do público atendido.

Os servidores que trabalharam por um determinado período ou acometidos por moléstia incapacitante têm assegurado, por meio da aposentadoria, seus proventos, desde que tenham os requisitos exigidos em lei. O direito à aposentadoria abrange desde os funcionários da esfera federal, estadual, municipal, privada e autônomos, ou seja, aqueles que contribuem para o Regime Geral de Previdência Social (RGPS) e Regime Próprio de Previdência Social (RPPS). Destarte, essas esferas administrativas apresentam constante demanda de concessão de aposentadoria.

Pensando, portanto, nestas questões abordadas, que estão relacionadas à legislação nacional, à legislação estadual e às especificidades do profissional da educação, além das subjetividades do processo envolvendo a aposentadoria, ou seja, a mudança de vida de cada indivíduo que quer ver assegurado este direito constitucional, vale, ainda, destacar que, para compreender as etapas do processo de aposentadoria, serão abordados os procedimentos necessários para sua concessão. Para isso, procurou-se, neste artigo, descrever minuciosamente a relação de documentos imprescindíveis no processo de aposentadoria e o papel desempenhado por cada setor envolvido.

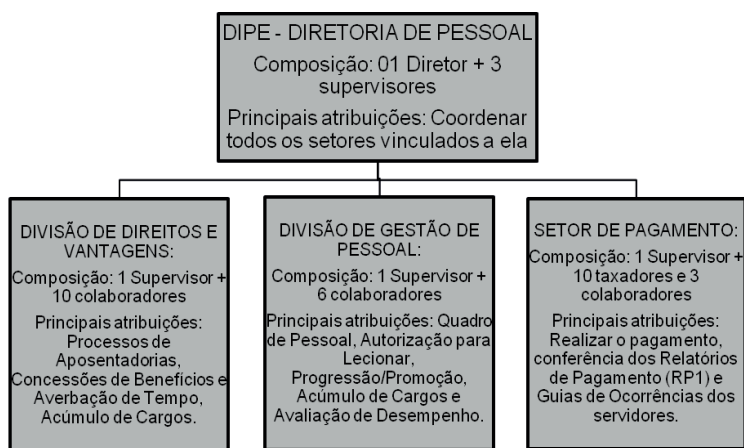
Sendo assim, em virtude da especificidade deste artigo, cujo objetivo é identificar as causas dos problemas recorrentes nos processos de aposentadoria da SRE de Caratinga, não serão tratados mais diretamente os conceitos e legislações que tratam da aposentadoria, de maneira geral e ampla, mas do processo específico da Superintendência Regional de Caratinga, na perspectiva de identificar os problemas que poderão ser sanados.

A SRE de Caratinga é coordenada por uma Superintendente Regional de Ensino e compõe-se de três Diretorias: a Diretoria Educacional (DIRE), a Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI) e a Diretoria de Pessoal (DIPE). Cada diretoria atua especificamente em determinada área. O trabalho realizado pela Inspeção Escolar está diretamente subordinado ao Gabinete da Superintendência Regional de Ensino e tem por finalidade prestar assessoria administrativa e pedagógica às atividades escolares. Neste artigo, serão tratadas apenas das ações e funcionalidades da DIPE para que a questão dos trâmites da aposentadoria, que ocorrem nesta diretoria, fiquem evidenciados.

A Diretoria de Pessoal (DIPE) tem a finalidade de coordenar e administrar as ações relacionadas à gestão dos recursos humanos e administração de pessoal (MINAS GERAIS, 2012). O decreto nº. 45.914, de 16 de fevereiro de 2012, dispõe sobre as competências da DIPE, e a nota técnica SG nº. 1-2011 traz as atribuições desse setor.

A DIPE utiliza vários sistemas para a realização de seus trabalhos. Eles facilitam o acesso às informações, possibilitando maior agilidade e organização dos trabalhos. A utilização dos sistemas tem o objetivo de contribuir para o bom andamento do fluxo de informações entre os órgãos do estado e vai ao encontro da necessidade de melhoria no atendimento ao público e às escolas em geral. As SREs têm a função de manter esses sistemas atualizados. Além da utilização de sistemas de informações para a otimização dos trabalhos, a DIPE foi organizada em setores, com o objetivo de coordenar e acompanhar com maior especificidade a divisão de seus trabalhos, a organização das tarefas e a distribuição das funções. A Figura 1 apresenta o organograma da DIPE, com suas atribuições e organização.

Figura 1. Figura 1 Organograma da DIPE



Fonte: CORREA, 2014, p. 36.

Com base nas competências estabelecidas nos parágrafos I ao XXV do decreto 45.914/12 e Nota Técnica SG N° 1/2011, a Diretoria de Pessoal é composta por um gestor, que possui subordinação administrativa ao Superintendente Regional de Ensino e subordinação técnica à Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos. Suas atribuições estão relacionadas ao “planejamento, coordenação, acompanhamento, avaliação e execução de todas as ações de administração de pessoal no âmbito regional” (MINAS GERAIS, 2011, p. 2). O cargo de diretor da DIPE é de confiança e comissionado, e sua indicação é feita pelo diretor da Superintendência Regional de Ensino. Portanto, é de livre nomeação e exoneração. A DIPE é composta por três setores: divisão de Direitos e Vantagens, divisão de Gestão de Pessoal e Setor de Pagamento. Cada divisão possui um supervisor, que é subordinado ao Diretor de Pessoal.

A divisão de Gestão de Pessoal é constituída por um supervisor e seis servidores. Cabe ao supervisor “monitorar, orientar, controlar e processar as diversas atribuições descritas, além de promover grupos de estudos e socialização das informações entre as equipes da divisão e das escolas” (CORREA, 2014, p. 32). As atribuições da divisão de Gestão de Pessoal, segundo a Nota Técnica SG N° 1/2011, são: monitorar a composição do quadro de pessoal das escolas estaduais vinculadas a SRE; propor e implementar medidas para correção das situações de inadequação identificadas no quadro de pessoal das escolas estaduais; orientar e monitorar a designação para o exercício de funções públicas nas escolas estaduais; orientar, controlar e

processar os atos de movimentação de pessoal, mudança de lotação, remoção e/ou designação de competência da SRE; coordenar as ações de indicação de servidor para o provimento do cargo de Diretor e vice-diretor; treinar equipes da SRE e das unidades escolares nos assuntos da competência da Divisão; orientar, controlar e adotar medidas necessárias à evolução na carreira dos servidores vinculados à SRE; orientar as ações referentes aos afastamentos do servidor para participar de curso de Mestrado, Doutorado e de outras ações de desenvolvimento; orientar e acompanhar as ações do Colegiado Escolar; coordenar as ações da Avaliação de Desempenho Individual e Avaliação Especial de Desempenho e seu registro no SISAD (Sistema de Controle e Informações sobre a Avaliação de Desempenho); executar ações de concessão de gratificação por curso de pós-graduação, promoção e progressão na carreira.

O setor de Pagamento possui um supervisor, que exerce a coordenação do setor, e mais treze funcionários, sendo dez taxadores e três colaboradores. Os taxadores são responsáveis pelo pagamento dos servidores vinculados às escolas que fazem parte da jurisdição da SRE e de seus próprios funcionários. Esse pagamento é realizado por meio de uma guia de ocorrência. Os outros três colaboradores são responsáveis pelo lançamento de IAs (Informativo de Alteração) no SISAP. Correa (2014, p. 34) apresenta outras atribuições desse setor, a saber:

[...] lançamento de frequência; atualização periódica da vida funcional, 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.

Com relação à divisão de Direitos e Vantagens em que este caso de gestão está diretamente ligado, esta é composta por um supervisor e dez servidores, sendo seis responsáveis por estudar e tramitar os processos de aposentadoria. Cada funcionário da aposentadoria é responsável por um determinado número de escolas cuja divisão é feita pela diretora da Divisão de Pessoal.

O supervisor da Divisão de Direitos e Vantagens tem a função de orientar as ações executadas nesse setor e é subordinado ao diretor da DIPE. O cargo é de provimento em comissão, e a indicação é feita pelo diretor da Superintendência Regional de Ensino. A divisão das tarefas entre os servidores da divisão de Direitos e Vantagens

é feita pelo diretor da DIPE, com colaboração do supervisor. Essa distribuição é realizada em consonância com as atribuições elencadas na Nota Técnica SG N°. 1-2011 e podem ser observadas no Quadro 1.

Além de coordenar e acompanhar as atividades realizadas no setor, a supervisora da divisão de Direitos e Vantagens também é responsável pelo processo de averbação de tempo de serviço junto ao INSS e SEPLAG. Com relação à aposentadoria, os servidores responsáveis pela análise e tramitação dos processos recebem função gratificada para exercerem a função. As funções gratificadas foram criadas pela Lei Delegada n° 174 de 26/01/07 e são destinadas ao desempenho de funções de confiança exercidas por servidores detentores de cargo efetivo ou função pública (MINAS GERAIS, 2007). O valor da função gratificada é fixado em lei, e a indicação para exercê-la é feita pelo diretor da Superintendência Regional de Ensino. Percebe-se que a aposentadoria é vista como um trabalho mais complexo de ser realizado. Por esse motivo, os servidores responsáveis pela sua execução têm direito ao recebimento de função gratificada, que atualmente corresponde ao valor de seiscentos e trinta reais.

Conforme já mencionado, as etapas do processo de aposentadoria abrangem vários setores e diretorias. Ela tem início na escola, local onde o servidor solicita sua aposentadoria. É na escola, também, que o processo funcional desse servidor é organizado e atualizado. Segundo a SEPLAG (2012, p. 6) “é importante organizar e atualizar a Pasta Funcional do servidor, pois é nela que se encontram as informações necessárias para o correto preenchimento dos documentos que irão constituir o processo de aposentadoria”. O diretor deve oferecer suporte aos seus funcionários na realização das tarefas, visto que é o responsável pelo andamento dos trabalhos na escola. Para que o processo funcional seja analisado pelo servidor da divisão de Direitos e Vantagens, existe uma relação de documentos que deve ser providenciada pela escola. O Quadro 2 apresenta a descrição dos documentos.

Quadro 1 Distribuição dos trabalhos na divisão de Direitos e Vantagens

Atribuições	Número de funcionários	Cargo/ Função
<ul style="list-style-type: none"> - Processo de averbação de tempo para o Instituto Nacional do Seguro Social – INSS; - Processo de averbação de tempo para a Secretaria de Planejamento (SEPLAG). 	01	Supervisor
<ul style="list-style-type: none"> - Análise de processo funcional e autorização de afastamento preliminar à aposentadoria; - Inserção de dados pessoais e funcionais no SISAP, observadas as normas vigentes para emissão de FIPA eletrônica; - Instruir, conferir o processo de aposentadoria e encaminhá-lo ao diretor de pessoal para envio à DCCTA/SEPLAG, que procederá análise e publicação do ato aposentatório; - Providenciar estudo, concessão e publicação de benefícios: biênio, quinquênio, férias-prêmio; - Acompanhamento dos processos funcionais dos diretores das escolas estaduais; - Controle e acompanhamento da escala de férias-prêmio dos servidores das escolas estaduais. - Orientação e informação sobre processo funcional, contagem de tempo, concessões e aposentadoria; - Expurgo dos processos de servidores aposentados. 	06	01 Analista Educacional e 05 Técnicos Educacionais
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura diária das publicações feitas na IOF/MG, recorte e envio para todas as escolas estaduais; - Registro de recebimento e movimentação de documentos pelo Sistema Integrado de Gestão Eletrônica de Documentos (SIGED). 	01	Técnico Educacional
<ul style="list-style-type: none"> - Cadastramento de processos de acúmulo de cargos; - Registro de análise dos processos; - Registro e retorno de diligências; - Cadastro de recursos dos processos. - Informações e orientações sobre acúmulo de cargo. 	01	Técnico Educacional
<ul style="list-style-type: none"> - Encaminhamento de atos de concessões, anulações e retificações para publicação na Imprensa Oficial de Minas Gerais (IOF MG); - Acompanhar e conferir a publicação do ato e emitir o Informativo de Alteração (IA); - Orientar, controlar e acompanhar os processos de disposição e adjunção, conforme normas vigentes; - Acompanhamento dos processos funcionais dos servidores em disposição e adjunção, providenciando estudo e publicação de concessões; - Emissão de contagem de tempo dos servidores em adjunção. 	01	Analista Educacional
<ul style="list-style-type: none"> - Controle da frequência dos funcionários; - Acompanhamento dos processos funcionais dos servidores da SRE de Caratinga, providenciando estudo e publicação de concessões; - Controle e acompanhamento da escala de férias-prêmio dos servidores da SRE. 	01	Técnico Educacional

Quadro 2 Itens de verificação para concessão do Afastamento Preliminar à Aposentadoria e Concessão definitiva do benefício

Item	Descrição
01	Requerimento de Aposentadoria: original, sem rasuras, preenchido e assinado (somente para as aposentadorias voluntárias).
02	Requerimento de Afastamento Preliminar: original, sem rasuras, preenchido e assinado. O Afastamento Preliminar é opcional, o servidor poderá aguardar em exercício se assim desejar.
03	Declaração de Acúmulo de Cargos/Proventos: original, devidamente preenchida e assinada. Caso o servidor tenha dois cargos é imprescindível a cópia da publicação da licitude do acúmulo dos cargos.
04	Documento comprobatório da idade e nome atual do servidor (Certidão de Nascimento ou Casamento, com averbação, se for o caso). O nome deverá estar de acordo com a Receita Federal, bem com cópia do CPF e cartão PIS/PASEP.
05	Ficha Funcional contendo todos os registros e anotações funcionais.
06	Demonstrativo de pagamento, relativo ao último mês de exercício.
07	Certidões de Tempo Serviço/Contribuição: originais e averbadas, constando o cargo, função exercida, data de ingresso e desligamento, regime previdenciário e para qual instituto foi feita a contribuição previdenciária. Tratando-se de retificação deverá constar a data da certidão anteriormente expedida e confirmar que se trata de substituição ou retificação.
08	Certidões de tempo de serviço prestado em adjunção (liberação de servidor para exercer atividades específicas de seu cargo junto a escolas ou outros órgãos e entidades de ensino ou educação, não integrantes do sistema) ou disposição (liberação de servidor do Quadro de Magistério ou do Quadro Geral de Educação, detentor de cargo efetivo ou portador de título de estabilidade, com ou sem ônus para SEE ou para o Estado de Minas Gerais). Esta certidão nunca é averbada. Se o tempo de serviço prestado foi para a iniciativa privada, é necessário a Certidão do INSS averbada.
09	RIM – Resultado de Inspeção Médica original nos casos de aposentadoria por invalidez, constando o termo “deve ser aposentado” ou “incapacidade total e definitiva para o trabalho”. O laudo médico será encaminhado para a SRE pela Superintendência Central de Perícia Médica e Saúde Ocupacional (SCPMCO).

Fonte: SEE/MG, 2013, p. 16.

Após a escola providenciar a documentação necessária, a próxima etapa é realizada na Superintendência Regional de Ensino. A divisão de Direitos e Vantagens é a responsável pela concessão do afastamento preliminar à aposentadoria, após análise dos documentos do servidor e verificado se ele preenche os requisitos necessários. Uma vez preenchidos os requisitos necessários para a aposentadoria, é providenciada a publicação do ato. Deve-se ressaltar que, primeiro, o servidor se afasta preliminarmente à aposentadoria e, em seguida, seu processo é instruído e encaminhado à DCCTA (Diretoria Central de Contagem de Tempo e Aposentadoria) para publicação do ato aposentatório. Para isso, existe uma relação de documentos que deverão constar no processo de aposentadoria. Estes documentos são: Folha de Instrução de Processo de Aposentadoria – FIPA (Dados Cadastrais

Matriz de Contagem de Tempo que deverá ser preenchido no formulário correspondente à legislação requerida, Histórico Funcional, Afastamentos, Certidão de Adicionais); Declaração de Acúmulo de Cargos e Proventos (original, devidamente assinada e preenchida pelo servidor); Requerimento de Aposentadoria (original, sem emendas ou rasuras – somente para as aposentadorias voluntárias constando a legislação de acordo com as regras vigentes); Laudo Médico (para as aposentadorias por invalidez, constando o Código Internacional da Doença-CID com os nomes, assinaturas e CRM dos integrantes da Junta Médica e a legislação da aposentadoria); Formulários extraídos do SISAP, extraídos do sistema de emissão de FIPA Eletrônica (dados Cadastrais, dados Funcionais); Documento Comprobatório da Idade do servidor (cópia autenticada); Comprovante de situação cadastral no CPF (extraído do site da Receita Federal); Cópia Completa da Ficha Funcional (atualizada); Demonstrativo de Pagamento – contracheque (relativo à última remuneração, que será: do mês do afastamento preliminar, do mês indicado na data do laudo, do mês em que o servidor completou 70 anos ou do mês da publicação da aposentadoria, para os servidores que aguardaram em exercício). Estes documentos são obrigatórios, e os dados preenchidos devem estar em consonância com as informações contidas no Sistema Eletrônico de Administração de Pessoal do Estado de Minas Gerais (SISAP), banco de dados que contém o registro funcional dos servidores do Estado de Minas Gerais.

Além disso, há outros documentos obrigatórios que são específicos do processo de aposentadoria, que são: Informações complementares à Aposentadoria (tempo averbado); Certidões de Tempo de serviço/contribuição (originais e averbadas, constando o cargo ou função exercida, data de ingresso e desligamento e para qual instituto foi feita a contribuição previdenciária. Tratando-se de retificação, deverá constar a data da certidão anteriormente expedida, que se trata de “substituição ou retificação”, sendo que cópia da anterior, se averbada, deverá fazer parte do processo. Nos casos de tempo que “sobrou” de outro cargo já aposentado, deverá o órgão de origem emitir uma declaração constando quais os períodos foram aproveitados no cargo já aposentado e os períodos que serão aproveitados no “outro” cargo. A certidão original faz parte do cargo em que o servidor foi aposentado primeiro e a cópia deve ser acrescentada juntamente com a declaração no processo do “outro” cargo); Certidão Comprobatória de Percepção de Gratificações (gratificações de Incentivo à Docência –bênio); Certidão comprobatória de Cargo em Comissão

ou Função Gratificada/ Opção de carga horária e Gratificação de Pós-Graduação (consta se o servidor exerceu cargo em comissão e se possui Gratificação por Pós-Graduação). Estes documentos são obrigatórios, desde que o servidor tenha se beneficiado de alguns dos itens especificados, como averbado tempo para aposentar, exercido cargo em comissão de secretário, diretor, vice-diretor e coordenador. A Gratificação de Incentivo à Docência é uma concessão que somente os professores têm direito e é conhecida como biênio. O servidor teve direito a esse benefício até 31 de dezembro de 2011, quando os servidores do estado de Minas Gerais passaram a ser remunerados por subsídio, fixado em parcela única (SEE/MG, 2013).

As informações referentes à aposentadoria devem ser conferidas pelo servidor responsável e gestor (SEPLAG/MG, 2012). O gestor também deve “acompanhar os processos de controle da situação funcional do servidor, assegurando a regularidade dos atos administrativos referentes a direitos, deveres, vantagens e concessões” (SEE/MG, 2011, p. 2). Nesse sentido, o surgimento de resultados não esperados e de problemas são responsabilidades que lhe podem ser atribuídas. Contudo, existem situações que não estão ao alcance do gestor, sendo necessária a intervenção de outras instâncias, como a SEE e SEPLAG. Após o processo de aposentadoria ser instruído, ele é encaminhado para a Diretoria Central de Contagem de Tempo e Aposentadoria (DCCTA) para a publicação do ato aposentatório. Antes da publicação do ato, a DCCTA analisa o processo e, nos casos de inconsistências, envia à SRE instruções para saná-las. Essas inconsistências são chamadas de diligências e podem ser divergências, erros e documentação incompleta.

A partir do afastamento preliminar à aposentadoria, o servidor tem o direito de se afastar do exercício do cargo efetivo e aguardar a publicação do ato aposentatório. Essa publicação não tem um período determinado para ocorrer, contudo, a demora injustificada configura desrespeito ao servidor público. Além disso, constantes atrasos são sinais de que a organização está descumprindo seus deveres e obrigações. Como relação aos erros e atrasos ocorridos nos processos de aposentadoria da SRE de Caratinga, foi realizado um levantamento do número de processos funcionais estudados pelo setor de aposentadoria no período de 2013 a 2016. As informações extraídas dessa análise foram divulgadas na Tabela 1.

Tabela 1 Número de Processos funcionais analisados pelo setor de aposentadoria – SRE Caratinga 2013-2016

Ano	Processos analisados	Processos devolvidos à escola para correção	Servidores que não implementaram os requisitos	Afastamentos publicados	Abono de permanência	Afastamentos revogados
2013	190	178	12	154	24	3
2014	216	191	25	154	37	7
2015	242	210	32	192	18	5
2016	207	188	19	169	19	6
TOTAL	855	767	88	669	98	21
TOTAL	100	90	10	78	11	2

Fonte: Elaborada pelos autores com base em dados colhidos na IOF/MG e SIMPAP (2016).

É possível observar que dos 855 processos funcionais analisados no período de 2013 a 2016, 90% foram devolvidos às escolas para correção. Segundo informações dos responsáveis pela análise dos processos, a maioria apresentava problemas nas contagens de tempo, ficha funcional, estudo das concessões. Dos afastamentos revogados, identificou-se, após a conferência dos Informativos de Alteração (IAs), que dois foram por tempo insuficiente. Essa informação é preocupante, pois o servidor afastado pode ter reestruturado sua rotina ou estar realizando outras atividades e, ao ter que retornar ao trabalho, tem que interrompê-las. Para que se evitem problemas dessa natureza, a análise do processo de aposentadoria deve ser bem criteriosa. De acordo com informações obtidas por um servidor que trabalha na SRE desde o ano de 2002, foi oferecida para as escolas apenas uma capacitação neste período. Deve-se ressaltar que, durante este tempo, houve mudanças nas legislações pertinentes ao processo de aposentadoria, contagem de tempo e concessões, sem contar a mudança de funcionários, realidade vivida por muitas escolas e que acontece todo ano.

Diante do que foi apresentado neste levantamento, fica evidente que o número de processos que retomam a uma das instâncias é muito grande, o que causa inúmeros impactos na vida dos sujeitos que pleiteiam a aposentadoria, um dos problemas identificados é a falta de formação dos atores responsáveis por iniciar o processo nas escolas, acredita-se, ainda, que exista uma falta de comunicação entre os agentes, o que também atrapalha o fluxo. Durante a pesquisa de campo, que está sendo realizada, acredita-se que outros elementos serão constatados, a partir daí serão feitas propostas para melhoria do processo visando à maior eficiência, eficácia

e efetividade nos trâmites para o processo de aposentadoria dos profissionais da educação da SRE/Caratinga. Neste sentido, pretende-se melhorar, assim, o atendimento prestado ao público e minimizar os problemas que atualmente são verificados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988a)**. Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998. Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc20.htm>. Acesso: 25 jan. 2017.

_____. **Constituição (1988b)**. Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003. Modifica os art. 37, 40, 42, 48, 96, 149 e 201 da Constituição Federal, revoga o inciso IX do § 3 do art. 142 da Constituição Federal e dispositivos da Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc41.htm>. Acesso: 25 jan. 2017.

_____. **Constituição (1988c)**. Emenda Constitucional nº 47, de 05 de julho de 2005. Altera os art. 37, 40, 195 e 201 da Constituição Federal, para dispor sobre a previdência social, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc47.htm>. Acesso: 25 jan. 2017.

CORREA, Arnaldo Fernandes. **O processo de implementação da Diretora de Pessoal na Regional de Ensino de Ubá/MG**. Casos de Gestão: Políticas e situações do cotidiano educacional, Juiz de Fora: Projeto CAEd – FADEPE/JF, 2014. Disponível em: <<http://www.mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2014/12/DISSERTA%C3%87%C3%83O-FINAL-ARNALDO-FERNANDES-CORR%C3%8AA.pdf>>. Acesso: 25 jan. 2017.

MINAS GERAIS. **Decreto nº. 45.914, de 16 de fevereiro de 2012**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais, 17 fev. 2012. Diário do Executivo e Legislativo. p. 2. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. SEPLAG/MG. **Manual de Instruções de Aposentadoria**. 2 ed. Superintendência Central de Administração de Pessoal/SCAP, Belo Horizonte/ MG, novembro de 2012.

_____. **Nota Técnica SG Nº 1/2011**. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE). Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos. Belo Horizonte, junho de 2011.

_____. **Lei Delegada nº 174 de 26/01/2007**. ALMG, jan. 2007. Dispõe sobre o Grupo de Direção e Assessoramento do Quadro Geral de cargos de provimento em comissão e as funções gratificadas da Administração direta do Poder Executivo. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LDL&num=174&comp=&ano=2007&texto=original>>. Acesso: 25 jan. 2018.

PROPMARK. **Solicitação de aposentadoria lidera o ranking da burocracia**. 17 fev. 2009. Disponível em: <<http://propmark.com.br/mercado/solicitacao-de-aposentadoria-lidera-ranking-da-burocracia>>. Acesso: 29 mar. 2017.

OUVIDORIA EDUCACIONAL E INSPEÇÃO ESCOLAR: AS IMPLICAÇÕES DAS MANIFESTAÇÕES RECEBIDAS NO TRABALHO DO INSPETOR ESCOLAR

*Izabella Cavalcante Martins **
*Michelle Gonçalves Rodrigues**
*Luiz Flávio Neubert ****

Este texto é originário da pesquisa de dissertação de Izabella Cavalcante Martins, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e Inspetora Escolar na Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C do Estado Minas Gerais, em parceria com a professora Michelle Gonçalves Rodrigues, doutora em Antropologia, e do orientador Luiz Flávio Neubert, doutor em Sociologia.

No Estado de Minas Gerais, no que diz respeito à educação, o trabalho desenvolvido pela Ouvidoria Educacional e pelo Serviço de Inspeção Escolar estão intimamente relacionados. Grande parte das manifestações recebidas na Ouvidoria são tratadas e encaminhadas pelo inspetor escolar, servidor responsável por garantir o fluxo de informações entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e as escolas.

O trabalho regular do inspetor escolar compreende, assim, acompanhamento dos cursos em funcionamento, das normas curriculares, regularidade de acesso e permanência dos alunos, situação legal de habilitação de pessoal técnico e docente, situação das instalações físicas, regularidade de escrituração escolar, cumprimento das normas oficiais e um trabalho de assistência e orientação à escola em todo o seu processo administrativo e pedagógico (MINAS GERAS, 2009), além da apuração de reclamações e denúncias e encaminhamento de ações saneadoras.

* Mestranda PPGP. Inspetora Escolar na Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C do Estado de Minas Gerais.

** Doutora em Antropologia (UFPE). Professora da UEMG.

*** Doutor em Sociologia (UFMG). Orientador no PPGP/CAED/UFJF.

Dessa maneira, para atender às funções de controle do processo administrativo e pedagógico, e tendo em vista a sua responsabilidade pela garantia de regularidade do funcionamento das escolas, compete ao Inspetor Escolar a apuração das denúncias recebidas e o encaminhamento de medidas saneadoras, quando for o caso. Cada inspetor é responsável por um grupo de escolas (entre estaduais, municipais e particulares, conforme o município) denominado setor de inspeção, que será atendido ao longo do ano por ele, entretanto, conforme a complexidade do caso, o inspetor pode, ainda, ser deslocado para atendimento a demandas de outros setores.

A SEE/MG recebe reclamações, denúncias ou elogios por meio de diferentes canais de comunicação. Esses registros podem ser realizados por meio da Ouvidoria Geral do Estado (OGE), do Disque Educação, Fale Conosco, por meio de registro via protocolo na Superintendência Regional de Ensino (SRE) e pelo registro pelo sistema TAG via internet. Historicamente, os meios mais utilizados pelos manifestantes são por internet e por telefone. Na SRE Metropolitana C, foco analítico desta pesquisa, é grande o número de denúncias recebidas, o que traz impacto ao desenvolvimento das demais atribuições do Inspetor Escolar. A SRE Metropolitana C atende a 12 municípios: Belo Horizonte (regionais Pampulha, Norte e Venda Nova), Confins, Jaboticatubas, Lagoa Santa, Morro do Pilar, Pedro Leopoldo, Ribeirão das Neves, Santa Luzia, Santana do Riacho, São José da Lapa, Taquaraçu de Minas e Vespasiano. A SRE abrange as 168 escolas estaduais da região, as escolas particulares e as escolas municipais no caso de municípios que não possuem sistema próprio de ensino (MINAS GERAIS, 2018).

Atualmente, a SRE Metropolitana C conta com um quadro de 36 inspetores escolares, dos quais 34 trabalham em campo atendendo diretamente às escolas: um exerce trabalho de atendimento à comunidade na sede da SRE, e outro encontra-se atuando junto à Comissão Processante, responsável pela tramitação dos processos administrativos disciplinares instaurados no âmbito da SRE. Em média, cada inspetor atende a um grupo de 5 a 6 escolas estaduais e pelo menos 7 escolas particulares. Em municípios que não possuem sistema próprio de ensino, o inspetor ainda é responsável por acompanhar e orientar as escolas municipais e o órgão municipal de educação, o que também gera uma distribuição desigual de trabalho entre os setores de inspeção.

De modo geral, as escolas estaduais demandam maior atenção da SRE, tendo em vista que são o principal local de desenvolvimento das políticas educacionais e que dependem de orientação, assistência e, algumas vezes, autorização da SRE para execução das ações previstas, tendo em vista que compete às SREs:

- I – promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado;
- II – orientar as unidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais;
- III – coordenar o funcionamento da inspeção escolar, promovendo a sua articulação com os analistas educacionais na gestão pedagógica das escolas;
- IV – coordenar os processos de organização do atendimento escolar e de apoio ao aluno;
- V – planejar e coordenar as ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho das suas atividades;
- VI – fomentar e acompanhar a celebração e a execução de convênios, contratos e termos de compromisso;
- VII – aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento;
- VIII – orientar a gestão de recursos humanos, observando a política e as diretrizes da administração pública estadual;
- IX – coordenar as ações da avaliação de desempenho e do desenvolvimento de recursos humanos, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado; e
- X – coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais. (MINAS GERAIS, 2011)

Todas as competências que dizem respeito ao planejamento e execução de medidas administrativas e financeiras referem-se às atividades desenvolvidas diretamente com as escolas estaduais. Já as ações relacionadas à política educacional, orientações pedagógicas e plano de atendimento à demanda referem-se às ações desenvolvidas, também, junto às escolas municipais e privadas.

Para além dos números de municípios e escolas que compõem a SRE Metropolitana C, a apuração de denúncias e reclamações demanda tempo, já que se exige que seja feito um esclarecimento entre os envolvidos, verificação de documentos, aplicação de questionários e entrevistas, elaboração de relatório de resposta à denúncia e definição de medidas saneadoras ou encaminhamento à autoridade competente, conforme o caso. Hoje, não existe procedimento padrão para apuração de denúncias, cabendo ao inspetor estudar conforme o caso a melhor maneira de conduzir a apuração. Em alguns casos, relacionados à inspeção especial (MINAS GERAIS, 2009), a apuração das manifestações pode resultar em outras ações de responsabilidade do inspetor como sindicâncias administrativas ou novas apurações preliminares para

verificação de responsabilidades¹. Há apenas orientações da Controladoria Geral do Estado quanto ao procedimento de sindicância. Existe também um modelo de relatório a ser seguido para resposta às denúncias registradas via OGE, mas se trata apenas de padrão para organização das informações de registro.

Diante desse contexto, torna-se complexo o desenvolvimento do trabalho regular do inspetor escolar e o desenvolvimento das ações de assistência e prevenção. Dependendo do setor atendido e do número de denúncias a serem apuradas, o trabalho do inspetor passa a ser limitado ao aspecto referente à mediação e solução de conflitos e saneamento de irregularidades na escola, o que é apenas um dos quatro aspectos que devem ser abrangidos pela Inspeção Regular, conforme definido pela Resolução CEE nº 457/2009 (MINAS GERAS, 2009).

O objetivo destas páginas, portanto, é apresentar o grande número de manifestações recebidas na SRE Metropolitana C e as implicações para o trabalho do Inspetor Escolar, visando identificar os principais temas alvo. O foco escolhido foram as manifestações recebidas por meio da OGE, entre os anos de 2015 e 2016, através da Ouvidoria Educacional, pois, além de serem manifestações recebidas em grande número, a OGE disponibiliza relatórios anuais com consolidados de dados oficiais. Também há maior sistematização das respostas encaminhadas pelas Superintendências de Ensino, por meio de relatório de resposta em modelo padrão definido pela SEE/MG.

Assim, a escolha pelo período compreendido entre os anos de 2015 e 2016 foi definida pela necessidade de delimitação do objeto de pesquisa de modo a permitir a análise das tipologias recebidas. Considerou-se que os relatórios de manifestações da OGE dos dois anos encontram-se consolidados e disponíveis para análise. Além disso, ao longo desse período o estado de Minas Gerais encontrava-se organizado em uma mesma gestão, considerando as eleições ocorridas em 2014. Considerou-se também que, ao longo desses dois anos, não houve alteração no setor de escolas atendido pela SRE Metropolitana C, o que permite comparar as ações desenvolvidas nesse setor nos dois anos. Essas características favorecem o trabalho de análise aqui proposto.

¹ A inspeção especial inclui ações referentes a "situações eventuais, extraordinárias ou específicas de Interesse do Sistema de Ensino" (MINAS GERAIS, 2009, s/p) e abrange as ações de sindicância, autorização de funcionamento de escolas, reconhecimento de curso, credenciamento de entidades, mudança de endereço de escolas, encerramento de atividades e recolhimento de arquivo de escolas extintas.

As manifestações registradas são divididas por categorias conforme sua natureza, sendo sete tipos possíveis: denúncia, solicitação, sugestão, informação, reclamação, crítica e elogio. Caso não saiba definir a opção, o usuário pode responder “não tenho certeza”. Os registros também são categorizados de acordo com o meio de contato escolhido pelo cidadão, que pode ser presencial, por telefone, por meio do sítio da OGE na internet, ou por carta ou ofício endereçados à OGE. Nos anos de 2015 e de 2016, a maior parte das manifestações foi de “reclamações”, e a maioria foi realizada pela internet. Além dessas categorias, cada ouvidoria especializada define uma outra classificação própria para as suas manifestações conforme o assunto (MINAS GERAIS, 2015, 2016).

Nos anos anteriores a 2015, a Ouvidoria Geral do Estado disponibilizava relatórios semestrais com as médias mensais de manifestações, bem como análises comparativas de suas evoluções ao longo dos períodos. Os relatórios apontam o crescimento no número absoluto de manifestações como indicativo do aumento da visibilidade e expressividade que a Ouvidoria vem alcançando ao longo dos anos.

Entre os anos de 2011 a 2013, o total de manifestações recebidas mais do que dobrou, seguido de um declínio em 2014 e novo crescimento no período de 2015 a 2016. De acordo com o relatório de 2015, foram recebidas 4592 manifestações, o que já representava um aumento de 1001 manifestações em relação ao ano de 2014. Já no ano de 2016, a Ouvidoria Educacional registrou um total de 6319 manifestações, número superior em 1727 registros em relação a 2015, o que representa um aumento de aproximadamente 37,6% nos registros (MINAS GERAIS, 2015, 2016).

Apartir destas informações é possível verificar que, ao longo dos anos, vem crescendo consideravelmente o número de manifestações de usuários recebido pelos canais oficiais na SRE Metropolitana C. Esse crescimento pode estar relacionado a um maior conhecimento dos canais de comunicação pela população em geral, mas o grande número de denúncias também pode ser um indicativo da insatisfação dos usuários dos serviços do sistema de ensino. Nesse sentido, a identificação dos temas mais frequentes de denúncias e propostas de atuação na prevenção/redução das denúncias também poderá contribuir para aumentar a satisfação desses usuários.

Diante do crescimento do número de manifestações recebidas pelo Serviço de Inspeção Escolar na SRE Metropolitana C, a questão de pesquisa que se apresenta

é: quais os principais fatores que geram as manifestações recebidas pelo Serviço de Inspeção Escolar por meio da Ouvidoria Geral do Estado? Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é analisar os principais fatores que geram manifestações encaminhadas ao Serviço de Inspeção Escolar.

Em 2015, a SRE Metropolitana C recebeu um total de 1365 manifestações, entre as registradas via Fale Conosco, Disque Educação e OGE. As manifestações registradas via protocolo não foram consideradas, tendo em vista a falta de sistematização dos registros. Já em 2016, foram recebidos 1893 registros, o que representa um aumento de aproximadamente 40%. Devido à sistematização empreendida pela OGE, serão apresentadas e analisadas as denúncias recebidas por meio deste órgão, tendo em vista os relatórios com os dados oficiais apresentados anualmente pela ouvidoria em acordo ao modelo padrão determinado pela SEE/MG.

Os controles internos elaborados pelo setor responsável pelo encaminhamento das denúncias na SRE permitem uma análise das denúncias recebidas que foram consideradas procedentes, improcedentes ou parcialmente procedentes. As respostas às manifestações devem conter um parecer conclusivo da apuração que sintetize os levantamentos e procedimentos realizados de modo a garantir que o manifestante receba uma resposta clara à sua manifestação. Conforme Manual da Ouvidoria, as respostas encaminhadas sem emissão de parecer podem ser devolvidas para sua elaboração (MINAS GERAIS, 2012). Não há uma definição padrão de categorias dos assuntos tratados nas manifestações, embora seja possível, a partir desses controles, uma verificação geral de temas tratados. Todavia, é possível a verificação das denúncias propriamente ditas para categorização de temas. Os relatórios divulgados pela OGE são apresentados por assunto dentro da Ouvidoria Educacional, contudo, englobam dados referentes a todo o estado de Minas Gerais, sendo necessário maior refinamento dos dados para a análise aqui proposta (MINAS GERAIS, 2015).

A maior parte das manifestações recebidas pela SRE diz respeito a fatos ou situações relacionadas às escolas; uma outra parte refere-se à atuação da própria SEE ou da SRE. As manifestações que não são encaminhadas ao Serviço de Inspeção Escolar normalmente dizem respeito às ações adotadas internamente na SRE e na SEE sendo encaminhadas diretamente para o setor responsável, ou, dependendo da gravidade da demanda, para uma equipe escalada pelo Gabinete especificamente

para apuração. O maior fluxo de manifestações é recebido pelo Serviço de Inspeção Escolar, elo entre os órgãos central e regional e as unidades escolares.

Do total de registros recebidos pela Ouvidoria Educacional, 441 foram respondidos pela SRE Metropolitana C em 2015, o que corresponde a aproximadamente 9,6% das manifestações recebidas. Já em 2016, a SRE recebeu um total de 650 registros via OGE, ou, em termos percentuais, aproximadamente 10,29% do total de manifestações do estado. Para consideração da dimensão dos dados, é importante considerar que a SEE/MG conta com 47 Superintendências Regionais de Ensino (MINAS GERAIS, 2016) e, nesse contexto, 10,29% representam um percentual bastante alto de participação no total das manifestações.

O percentual de manifestações da OGE recebido pela SRE Metropolitana C em relação ao total do estado não sofreu um aumento tão significativo de um ano para o outro, o que indica que a tendência de aumento nas manifestações deve ter acontecido em todo o estado de Minas Gerais. Porém, apenas no que se refere à SRE, é possível observar um aumento de aproximadamente 47,39% em 2016, em relação ao número de 2015. Retomando a questão da sobrecarga de trabalho do inspetor, isso significa dizer que cada inspetor recebeu uma demanda ainda maior de apuração e solução de manifestações no ano de 2016 do que em anos anteriores.

Em 2015, do total de 441 manifestações via OGE, 317 foram encaminhadas diretamente ao Serviço de Inspeção Escolar. Considerando o total de 34 inspetores em campo, é possível dizer que, em 2015, cada inspetor recebeu uma média de 9 manifestações da OGE para encaminhamento e providências. No entanto, houve ainda o recebimento de manifestações inicialmente encaminhadas para o Gabinete da SRE (GAB) ou para a Diretoria de Pessoal (DIPE) que foram reencaminhadas para apuração por inspetores. Do total de 650 manifestações recebidas em 2016, 407 foram encaminhadas diretamente para o Serviço de Inspeção Escolar. Uma média em torno de 12 manifestações por inspetor. Outras 200 manifestações foram encaminhadas para a Diretoria de Pessoal. Contudo, parte das manifestações da DIPE e do GAB, as que dizem respeito a escolas, são transformadas em ordens de serviço para apuração pelo inspetor (não são disponibilizados dados oficiais do total de ordens de serviço encaminhadas a partir da OGE). Se considerarmos o total de manifestações de todos os canais (Fale Conosco, Disque-Educação e OGE), esses números aumentam substancialmente.

Em 2016, o Serviço de Inspeção Escolar recebeu diretamente as 407 manifestações via OGE já citadas (desconsiderando as recebidas secundariamente), 335 manifestações via Disque-Educação e 572 via Fale Conosco, totalizando 1314 manifestações e uma média de 39 manifestações por inspetor. Se, para solucionar uma manifestação, o inspetor gastar 1 dia para levantamento de dados e apuração, 1 dia para medidas saneadoras e mais 1 dia para emissão de relatório circunstanciado, teremos uma média 3 dias de trabalho para cada manifestação. Se cada inspetor responder a 39 manifestações, ele gastará em torno de 117 dias em processos de apuração e resposta a reclamações e denúncias. Se considerarmos, então, o dado que o inspetor tem, anualmente, em torno de 200 dias de trabalho efetivo, é alarmante considerar que, deste total, 117 dias foram dedicados apenas às manifestações, restando pouco mais de 80 dias para encaminhamento de todas as outras ações sob sua responsabilidade. Mesmo considerando apenas as manifestações da OGE, seriam pelo menos 36 dias dedicados aos seus esclarecimentos.

É importante observar que esse raciocínio representa apenas uma média – tendo em vista a rotina de trabalho do inspetor e que haverá uma variação a ser considerada –, pois cada manifestação apresenta um maior ou menor grau de complexidade, podendo demandar diferentes esforços para a sua apuração. Também se deve indicar que as manifestações podem não ser distribuídas igualmente entre todos os inspetores, e alguns poderão receber mais ou menos manifestações do que outros.

Das manifestações recebidas, e considerando as diferentes tipologias para a categorização de seus temas, de acordo com o estabelecido pela SRE, no ano de 2015, os assuntos das manifestações recebidas pela Ouvidoria Educacional no estado foram assim classificados e quantificados: Gestão de Pessoas (2018); Gestão Administrativo-Financeira (829); Crítica (782); Gestão Pedagógica (442); Informação (227); Sugestão (57); Elogio (39); Assuntos Transversais (198). Assim, observa-se que a grande maioria dos registros diz respeito a questões relacionadas à gestão de pessoas (pagamento, aposentadoria, conduta inadequada, entre outros), seguida pelas questões administrativo-financeiras (processo de indicação de diretores, abuso de autoridade, atendimento etc.) (MINAS GERAIS, 2015).

Já quanto aos registros referentes ao ano de 2016, o relatório da OGE adotou outra classificação para os temas recebidos, entre os quais, os mais presentes foram: Desrespeito aos critérios da legislação vigente – Designação (489); Atraso no

Pagamento (391); Diretor Escolar – Abuso de Autoridade (284); Atuação do órgão – Escola (253); Designação – Informação (217); Conduta Inadequada – Gestão de pessoas (182) (MINAS GERAIS, 2016). Dos temas mais frequentes, como ocorreu no ano anterior, a área de Gestão de Pessoas e Gestão Administrativo-Financeira receberam o maior número de manifestações. Essas categorias de manifestações estão diretamente relacionadas a setores e processos específicos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, bem como de seus órgãos.

O setor responsável pelo acompanhamento e encaminhamento das respostas na SRE elabora anualmente planilhas de controle das manifestações recebidas por cada canal de comunicação. A planilha referente ao ano de 2015 foi perdida devido a problemas no sistema eletrônico, por isso, não foi possível analisar se os assuntos mais frequentes na SRE neste ano correspondem aos temas mais frequentes identificados para o estado pela OGE. Contudo, a análise de manifestações recebidas ao final do ano de 2015, que foram respondidas apenas em 2016, e das recebidas no início do ano de 2016, mostram uma tendência comum.

No que tange ao final do ano de 2015, especificamente no mês de dezembro, foi realizado processo de indicação de diretor e vice-diretor em todas as escolas estaduais. Desse modo, durante e após esse processo, houve um grande número de manifestações sobre o tema, com denúncias quanto à candidatura de chapas, reclamações sobre o processo de votação, denúncias sobre a inadequação de candidatos e supostos ilícitos cometidos pelos diretores que pretendiam se reeleger.

Já no início do ano de 2016, como ocorre no período de abertura de todos os calendários letivos, é significativo o número de denúncias recebidas em função do processo de designação de servidores para atuarem nas unidades escolares. Embora haja possibilidade de impetrar recurso imediatamente durante o processo, boa parte dos participantes dos processos de designação opta por manifestar discordâncias e irregularidades por meio da OGE. Isto posto, em 2016, em torno de 10% das manifestações recebidas da OGE pelo Serviço de Inspeção Escolar diziam respeito a reclamações específicas quanto às designações realizadas.

A OGE estabelece um prazo para atendimento e resposta às manifestações de 10 dias contados a partir de seu recebimento. Este prazo pode ser prorrogado mediante solicitação por mais 30 dias, totalizando prazo máximo de 40 dias para resposta (MINAS GERAIS, 2012). As manifestações seguem um fluxo específico dentro da

Ouvidoria, que compreende desde o seu recebimento até a resposta ao cidadão. Esse fluxo busca o estabelecimento de um caminho racional em busca da garantia de efetividade ao atendimento ao cidadão.

Entretanto, deve-se pontuar que ao efetuar uma manifestação o usuário não precisa informar se ela já foi registrada anteriormente em outros órgãos. Assim, muitas vezes a manifestação é recebida por uma instância superior sem que haja nem mesmo informação sobre a tentativa de solução em âmbito local. Esta observação indica que, ao apurar uma manifestação em uma escola, muitas vezes o inspetor se depara com situações que poderiam ter sido rapidamente resolvidas internamente, caso o gestor tivesse sido informado diretamente pelo manifestante. Considerando todo o processo burocrático envolvido no recebimento, apuração e resposta às manifestações, esse tipo de situação pode gerar desperdício de tempo e recursos públicos, comprometendo o propósito dos princípios de economia e eficiência no serviço público.

O Manual disponibilizado pela OGE dispõe que a definição do fluxo de trabalho em cada órgão é de natureza discricionária, tendo em vista as especificidades de recursos físicos e humanos disponíveis em cada instituição (MINAS GERAIS, 2012). A SRE Metropolitana C não possui um fluxo sistematizado e definido de trabalho para a apuração e resposta às manifestações recebidas da OGE, tampouco para as recebidas de outros canais. Neste sentido, estabeleceu-se interna e informalmente que deve ser dada prioridade às manifestações da OGE devido ao prazo exíguo e ao acompanhamento realizado pelo órgão.

As manifestações são recebidas por uma servidora vinculada ao Gabinete da SRE que faz o encaminhamento para os responsáveis pela apuração, conforme o assunto e o âmbito (escola ou SRE). O responsável recebe as manifestações por e-mail e depois deve apurar e elaborar um relatório circunstanciado para resposta à SRE. O servidor responsável pelo encaminhamento faz a leitura e análise das respostas e alimenta o sistema da ouvidoria com a conclusão (procede, não procede e procede em partes) e providências adotadas, caso estas não sejam sigilosas.

O processo de apuração, no entanto, fica por conta de cada inspetor. Não há uma definição de processos, fluxo ou etapas, nem mesmo treinamentos para prestar informações quanto às previsões legais referentes à Lei da Transparência, ou sobre situações que devam envolver outras instâncias, como as situações criminais em que devem ser acionados a polícia ou o Ministério Público, por exemplo, nem sobre

as formas de abordagem mais adequadas a cada caso. Não há apoio jurídico para orientação ao profissional Inspetor Escolar, que lida com situações que exigem conhecimento da legalidade dos procedimentos a serem adotados para apuração.

Também não é adotado nenhum tipo de classificação das manifestações da OGE quanto à gravidade. Em geral, as manifestações são apuradas e respondidas conforme a data de recebimento. Conquanto, há assuntos muito mais graves recebidos e que demandam maior tempo e dedicação para apuração e que não são priorizados para atendimento. A cobrança no cumprimento das apurações é feita pelo gabinete da SRE ou pela Coordenação do Serviço de Inspeção e, em geral, segue a ordem estabelecida pelos prazos. Ou seja, manifestações mais próximas do encerramento do prazo ou já vencidas devem ser respondidas com celeridade. Em alguns casos, normalmente os que já foram divulgados pela imprensa, a SEE faz um acompanhamento mais próximo e solicita prioridade no encaminhamento de determinadas denúncias, exigindo, às vezes, atendimento em prazos mais curtos do que os estabelecidos pela OGE.

Desse modo, o quadro descrito demonstra a organização do Serviço de Inspeção Escolar no âmbito da SRE, as repercussões no trabalho do inspetor geradas pelo grande número de manifestações recebidas e o crescimento dessa demanda ao longo dos anos. A identificação dos principais temas ou motivos de denúncias e manifestações pode contribuir para a organização de ações preventivas com vistas à sua redução. A definição de procedimentos para essa identificação e para o processo de apuração em si, além de outras ações de prevenção, poderá auxiliar para redução da referida sobrecarga de trabalho vivenciada por esse profissional e para a oferta de um serviço educacional que traga maior satisfação aos seus usuários.

Diante do quadro descrito, e após verificarmos o crescimento das manifestações direcionadas ao Serviço de Inspeção Escolar, é importante destacar a relevância do estudo proposto. Assim, o mapeamento dos principais temas das manifestações recebidas pela SRE Metropolitana C, entre os anos de 2015 e 2016, permite verificar as principais causas das denúncias, visto que elas influenciam sobremaneira o trabalho do inspetor. Em outras palavras, conhecer as principais e mais frequentes causas das manifestações nos encoraja a pensar em modos de solucioná-las de modo ágil ou de preveni-las, dando maior celeridade, efetividade e organização ao trabalho realizado pelo inspetor, permitindo que uma maior parte de suas atribuições sejam plenamente atendidas.

Por fim, somos levados a buscar possíveis desenlaces para otimizar o processo de trabalho do inspetor escolar, considerando todas as problemáticas aqui expostas. Nesse contexto citamos alguns questionamentos: como estabelecer a classificação

de temas padrão para todos os relatórios da OGE? Como normatizar e padronizar o processo de apuração das manifestações? Como organizar os prazos para a resolução das manifestações, observando-se o grau de gravidade de cada uma e as previsões legais referentes à Lei da Transparência? Como se pode caracterizar este grau de gravidade? Como auxiliar os inspetores escolares no que tange à problemática relacionada ao conhecimento da legalidade jurídica? Estes são os desafios que se apresentam nestas páginas.

REFERÊNCIAS

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 457**, de 30 de setembro de 2009. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://sreguanhaes.educacao.mg.gov.br/images/stories/INSPECAO/resolucao-no-457-de-30-de-setembro-de-2009.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto nº 45849**, de 27 de dezembro de 2011. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/DECRETO_Competncias%20SEE_45.849_com%20alteraes%20do%20dec.45.914%201.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. Ouvidoria Geral do Estado de Minas Gerais. **Manual de como atender bem à Ouvidoria Geral do Estado de Minas Gerais (OGE):** uma parceria na gestão pública de qualidade. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.ouvidoriageral.mg.gov.br/documento/doc_download/108-manual-de-como-atender-bem-a-ouvidoria-geral-do-estado-de-minas-gerais>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Ouvidoria Geral do Estado de Minas Gerais. **Relatório anual 2015**. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<http://www.ouvidoriageral.mg.gov.br/estatisticas/relatorios-anuais-de-manifestacoes-na-oge>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. Ouvidoria Geral do Estado de Minas Gerais. **Relatório anual 2016**. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<http://www.ouvidoriageral.mg.gov.br/estatisticas/relatorios-anuais-de-manifestacoes-na-oge>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Superintendências Regionais de Ensino – SREs**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/26-superintendencias-regionais-de-ensino>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

PROGRAMA DE APOIO FINANCEIRO ÀS ESCOLAS ESTADUAIS DE RONDÔNIA: GESTÃO E PRESTAÇÃO DE CONTAS

*Jair Luchesi**

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

*Rita de Cássia Oliveira ****

Texto escrito a partir da dissertação de Jair Luchesi, Técnico Analista da Gerência de Prestação de Contas (GPC) da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC/RO), em parceria com Amélia Gabriela T. M. Ramos de Paiva, historiadora e assistente de orientação do PPGP, e da orientadora Rita de Cássia de Oliveira, doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Da referida dissertação, apresentamos, neste texto, somente o estudo de caso que foi realizado como forma de delimitar e caracterizar o objeto a ser investigado. Esta delimitação é realizada como forma de diagnosticar problemas e propor ações para mudá-los, melhorando as realidades escolares, ou educacionais em geral. Assim, o método de estudo de caso contribui para a identificação de situações problemas, bem como para mapear as evidências desses problemas existentes, as quais são formas de justificar a pertinência da pesquisa realizada para o aprimoramento dos processos de trabalho. Construímos por este método o que chamamos de caso de gestão.

Dessa forma, o caso de gestão apresentado neste texto trata da análise das prestações de contas do Programa de Apoio Financeiro (PROAFI Regular) da SEDUC/RO. O PROAFI foi criado em Rondônia, pela Lei 3.350 de 24 de abril de 2014, com o objetivo de prestar apoio e assistência financeira às escolas estaduais públicas urbanas e rurais localizadas nas sedes dos municípios e distritos. Tal programa atende às 18 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) do Estado de Rondônia. O PROAFI regular foi escolhido como objeto de pesquisa do caso de gestão descrito neste texto, por alcançar todas as escolas da rede estadual de educação.

* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Técnico Analista da Gerência de Prestações de Contas da SEDUC/RO.

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

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

Importa destacar para este caso de gestão descrito as atividades referentes ao financiamento da educação exercidas pelos gestores escolares e pelos técnicos da Gerência de Prestação de Contas (GPC) da SEDUC/RO. Esses últimos, responsáveis pela verificação das prestações apresentadas pelas escolas, e o setor em que o primeiro autor do presente artigo atua profissionalmente, juntamente com mais 9 (nove) servidores. Na rede estadual de Rondônia, a GPC é o órgão da Secretaria encarregado por analisar e aprovar todas as prestações de contas das escolas pertencentes à sua jurisdição. Tomando esse universo de pesquisa como parâmetro, delimitou-se como recorte de pesquisa a Coordenadoria Regional de Porto Velho (CRE/PVH), que atende 86 escolas da rede estadual. As CREs recebem as prestações de contas (em 4 parcelas), as quais são encaminhadas à sede da SEDUC/RO em Porto Velho.

Até 2014, estas prestações de contas eram realizadas por amostragem. Contudo, em 2015, a GPC determinou que todas as prestações de contas das escolas deveriam ser analisadas. Assim, o ano de 2015 compõe o marco inicial para o recorte temporal da pesquisa, pois a partir desse ano, as análises das prestações de contas passaram a abranger todas as escolas, constituindo um conjunto representativo da rede estadual de ensino.

No intuito de proporcionar uma visão mais abrangente do caso de gestão aqui abordado, importa descrever a forma como acontecem os trâmites técnicos da prestação de contas do PROAFI, bem como a legislação que rege tais procedimentos tanto nas escolas como na gerência em foco.

Cada escola deve apresentar seu Plano de Aplicação Anual Escolar (PAAE)¹ para o ano subsequente até 15 de dezembro do ano em curso². A Comissão de Compras e Recebimento de cada escola faz os procedimentos necessários para aquisição do que está previsto no PAAE para cada parcela e, ao terminar esse processo, encaminha a documentação à Tesouraria do Conselho Escolar que presta contas, primeiro às CREs que recebem para diligência e, após, à SEDUC/GPC, conforme

¹ O Plano de Aplicação Anual Escolar (PAAE) foi criado com o objetivo de atender as necessidades básicas da educação. O PAAE é uma solução integrada e transversal de gestão escolar visando atender às ações educacionais voltadas para a melhoria contínua do ensino na educação básica. Ao elaborar o PAAE, o gestor usa como referência a Lei 3.350/14 para compor a documentação e a Portaria n. 448/STN/2002, que trata do detalhamento das naturezas de despesa.

² No caso de aumento do número de alunos da escola, a mesma poderá fazer adequações até julho, devendo apresentar uma justificativa e encaminhar documentação ao Secretário de Estado para aprovação ou não. Essa adequação não se aplica em casos de emergências (danificação da rede elétrica por aquecimento, vendaval que destruiu parte do telhado da escola e /ou derrubou parte do muro, roubo de equipamentos eletrônicos, computadores, ar condicionado etc.).

prevê os art. 19º da Lei 3.350/2014. As prestações de contas de cada parcela são feitas e encaminhadas por meio físico ou eletrônico³. Na prestação de contas de cada parcela, a Unidade Escolar deve apresentar os documentos previstos no art. 20º da Lei. 3.350 de 24 de abril de 2014 e seus complementos. Trata-se de processo burocrático complexo e de grande responsabilidade, dado o sentido público das prestações de contas das despesas realizadas com recursos financeiros públicos.

Nessa perspectiva, cada escola presta contas de seus gastos referentes aos recursos recebidos do programa PROAFI, devendo observar os princípios que regem a administração pública, a legislação específica do PROAFI, bem como a accountability. Assim, desde o início até o final do processo de execução das despesas com a manutenção e o desenvolvimento do ensino, para receber os valores previstos cada escola precisa organizar a documentação exigida. Em caso de não apresentação dos documentos previstos na legislação – em seu PAAE –, a escola fica impedida de receber os recursos do PROAFI até regularizar a pendência.

Recebidos os processos, a GPC adota como mecanismo de verificação documental das prestações de contas o que prevê o art. 20º da Lei 3.350 de 24 de abril de 2014. Tomando este regulamento como referência, cada técnico analista verifica e pontua a legalidade dos documentos enviados pelas escolas em cada uma das quatro parcelas de recursos financeiros que as escolas recebem ao longo do ano.

Neste processo, os problemas podem ocorrer pela falta de diversos documentos que devem ser juntados para a prestação de contas de cada parcela, a saber: ofício de encaminhamento; relatório de execução físico-financeiro; demonstrativo da execução da receita e despesa; relação de pagamentos; relação de bens e serviços adquiridos; conciliação bancária; extrato bancário de toda a movimentação e aplicação financeira; portaria de comissão de compras e recebimento; parecer do Conselho Fiscal; documentos comprobatórios de realização de despesas; comprovante original de ressarcimento, quando for o caso; comprovante de pagamento; notas fiscais originais e termo de doação das aquisições de equipamentos e mobiliários, ofício encaminhando o tombamento dos bens permanentes bem como a falta do número de tombamento nas cotações de preço, certidões diversas⁴, processo licitatório

³ Redação do artigo dada pela Lei Nº 3860 de 19/07/2016 que altera os art. 4,8, 9,16,19. Disponível em <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=326456>>. Acesso em 16 set. 2017.

⁴ Nas compras de serviços, exigir-se-á do fornecedor, documentação relativa à habilitação jurídica que, conforme o caso, consistirá no art. 28, I a V, Lei 8.666/93; para o caso de serviços continuados, deverá também atender ao inciso XIII do art. 55 da lei de licitação e contratos: prova de inscrição do Cadastro de Pessoas (CPF) ou no Cadastro Nacional

entre outros. A ausência de algum desses documentos caracteriza problema, e neste caso, impedimento para a continuidade do recebimento do apoio financeiro, pois caracteriza a inadimplência. Tal problema pode ser resolvido, pois solicitam-se da Unidade Escolar os documentos que não constam na prestação de contas para a devida regularização.

Tendo em vista o referido vínculo entre a prestação de contas e a gestão financeira nas escolas, vale dizer que o interesse pelo tema em questão decorre da experiência profissional do primeiro autor deste texto que, como técnico da GPC, pôde observar um alto número de prestações de contas com problemas referentes à falta de documentação. Tal inserção profissional no cenário descrito possibilitou a observação no referido trabalho realizado na gestão das escolas da rede estadual no que se refere à execução dos recursos recebidos do PROAFI. O seu conhecimento empírico quando sistematizado permitiu elaborar a seguinte questão de pesquisa: quais as dificuldades enfrentadas pelos gestores das escolas pertencentes à CRE-Porto Velho no que se refere às prestações de contas do Programa de Apoio Financeiro (PROAFI)?

A partir desta formulação, buscou-se primeiramente pesquisar os problemas nas prestações de contas do Programa de Apoio Financeiro sob responsabilidade na SEDUC/RO, limitado às escolas da CRE-Porto Velho. Tendo em vista que os dados apontaram incidência relevante de problemas nas prestações de contas, tomou-se como objetivo geral deste caso de gestão: analisar os problemas nas prestações de contas do Programa de Apoio Financeiro (Proafi Regular) das escolas pertencentes à Coordenadoria Regional de Porto Velho (CRE/PVH).

O primeiro marco de delimitação amostral foi o estudo dos problemas nas prestações de contas no PROAFI regular do ano de 2015 nas escolas pertencentes à CRE/PVH, pois o campo empírico apontava inúmeras possibilidades investigativas. A segunda escolha foi o conjunto amostral desta pesquisa. A opção escolhida foi a do estudo das prestações de contas de todas as escolas públicas da CRE/PVH que, em 2017,

de Pessoa Jurídica (CNPJ); prova de inscrição no cadastro de contribuintes estadual ou municipal, se houver relativo ao domicílio ou sede do licitante, pertinente ao seu ramo de atividade e compatível com o objeto contratual; prova de regularidade para com a Fazenda Federal, Estadual e Municipal do domicílio ou sede do licitante, ou outra equivalente, na forma da Lei; prova de regularidade relativa à Seguridade Social e ao Fundo de Garantia por tempo de serviço (FGTS), demonstrando situação regular no cumprimento dos encargos sociais instituídos por lei; prova de inexistência de débitos inadimplidos perante a justiça do Trabalho, mediante a apresentação de certidão negativa, nos termos do Título VII-A da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovado pelo Decreto-Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943.

atendia a 112 escolas⁵. A pesquisa abrangeu 86 escolas (em 2015), dado este que se justifica porque nem todos os distritos eram contemplados pelo PROAFI e nem todas as escolas tinham aderido ao programa.

A análise documental das prestações de contas abrangeu o período de 2014 a 2016, com o foco no ano de 2015. Com esta análise foi possível fazer um estudo das inconsistências nas prestações de contas do referido ano. Isso permitiu coletar as evidências para o problema de pesquisa proposto. Para o caso em tela, destacam-se dois grandes processos de trabalho desenvolvidos utilizando-se a metodologia do estudo de caso, a partir da qual se buscou identificar o próprio objeto de estudo. Para isto, primeiramente realizou-se um trabalho de levantamento de escolas com prestações de contas com problemas. E, no segundo processo, buscou-se, com base no teor da Lei 3.350 de 24 de abril de 2014, identificar quais os problemas referentes às prestações de contas na CRE/PVH.

Assim, primeiramente, foram selecionadas 8 escolas da CRE/PVH de forma aleatória, buscando verificar se seu PAAE apresentava elementos de despesas que deveriam ser licitados⁶ conforme prevê a Lei 8.666/93. Foi possível verificar que, nas parcelas de prestações de contas, estava faltando o despacho de adjudicação, documento exigido para constar junto à prestação de contas. Este foi um indício importante para iniciar o estudo dos problemas nas prestações de contas do PROAFI, com alguns mapeamentos de dados apresentados no prosseguimento por sua importância neste estudo de caso.

Na Tabela 1, apresentada a seguir, os elementos e subelementos de despesa servem para detalhar a natureza de cada despesa realizada. O Ministério da Fazenda Secretaria do Tesouro Nacional, por meio da Portaria nº 448 de 13 de Setembro de 2002, apontou ser necessário desenvolver mecanismos que assegurem, de forma homogênea, a apropriação contábil de subitens de despesas para todas as esferas de governo. Busca-se, com isto, garantir a consolidação das contas exigida pela Lei de Responsabilidade Fiscal. No artigo 1º desta Portaria, pode-se identificar o detalhamento das naturezas das despesas abrangendo a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com o objetivo de auxiliar, em nível de execução, o processo de

⁵ ESCOLAS da CRE/PVH – Dados da SEDUC/GPC (outubro de 2017) afirmam que estão sendo atendidos pelo programa PROAFI as Escolas Indígenas e do município de Candeias do Jamari e os distritos: Joana Darc, Calama, Nazaré, São Carlos, Jaci Paraná, Cujubim Grande, União Bandeirantes e Triunfo, Itapuã do Oeste, Nova Mutum e Abunã.

⁶ A Lei 8666/93 prevê que valores iguais ou acima de R\$ 8.000,00 devem ser licitados.

apropriação contábil da despesa que menciona. Já o artigo 2º desta mesma Portaria explicita o que se entende como material de consumo e material permanente: I - Material de Consumo, aquele que, em razão de seu uso corrente e da definição da Lei n. 4.320/64, perde normalmente sua identidade física e/ou tem sua utilização limitada há dois anos; II - Material Permanente, aquele que, em razão de seu uso corrente, não perde a sua identidade física, e/ou tem uma durabilidade superior a dois anos. Sobre estes conteúdos normativos para a execução das despesas, a pesquisa mostrou um quantitativo alto de problemas nas prestações de contas das escolas pesquisadas, o que se pode ver com os dados descritos na Tabela 1.

Tabela 1 Execução das despesas e documentação apresentada pelas Escolas da Coordenadoria Regional de Educação de Porto Velho - 2015

Nº ORDEM	Escola	Natureza de Despesa	Sub Elemento	Descrição Do Sub Elemento	Despacho Adjudicatório
1	1 A ⁷	Despesa de Consumo 33.90.30	33.90.30.16	Material de expediente	Não consta na prestação de contas
			33.90.30.22	Material de Limpeza e Produção de Higienização	Não consta na prestação de contas
			33.90.39.16	Serviços de pequenos reparos, manutenção no geral.	Não consta na prestação de contas
		Equipamentos e Material permanente 44.90.52	44.90.52.99	Outros materiais permanentes	Não consta na prestação de contas
2	B 2	Despesa de Consumo 33.90.30	33.90.30.16	Material de expediente	Não consta na prestação de contas
			33.90.30.22	Material de Limpeza e Produção de Higienização	Não consta na prestação de contas
		Serviços de Terceiros - Pessoa Jurídica 33.90.39	33.90.39.16	Manutenção e Conservação de Bens Imóveis	Não consta na prestação de contas
		Equipamentos E Material permanente 44.90.52	44.90.52.99	Outros materiais permanentes	Não consta na prestação de contas
3	3 C	Despesa de Consumo 33.90.30	33.90.30.16	Material de expediente	Não consta na prestação de contas

⁷ Foi utilizada esta nomenclatura no sentido de preservar o nome das escolas analisadas.

Nº ORDEM	Escola	Natureza de Despesa	Sub Elemento	Descrição Do Sub Elemento	Despacho Adjudicatório
			33.90.30.22	Material de Limpeza e Produção de Higieneização	Não consta na prestação de contas
4	D 4	Despesa de Consumo 33.90.30	33.90.30.14	Material Esportivo	Não consta na prestação de contas
			33.90.30.16	Material de expediente	Não consta na prestação de contas
			33.90.30.17	Material de Processamento de dados	Não consta na prestação de contas
			33.90.30.22	Material de Limpeza e Produção de Higieneização	Não consta na prestação de contas
		Serviços de Terceiros - Pessoa Jurídica 33.90.39	33.90.39.16	Manutenção e Conservação de Bens Imóveis	Não consta na prestação de contas
			33.90.39.39	Manutenção e Conservação de Bens Móveis	Não consta na prestação de contas
			33.90.30.17	Manutenção e Conservação de Máquinas e Equipamentos	Não consta na prestação de contas
5	E 5	Despesa de Consumo 33.90.30	33.90.30.04	Gás de cozinha	CONSTA na prestação de contas
			33.90.30.14	Material Esportivo	CONSTA na prestação de contas
			33.90.30.16	Material de expediente	CONSTA na prestação de contas
			33.90.30.22	Material de Limpeza e Produção de Higieneização	CONSTA na prestação de contas
			33.90.30.17	Manutenção e Conservação de Máquinas e Equipamentos	CONSTA na prestação de contas
		Serviços de Terceiros - Pessoa Jurídica 33.90.39	33.90.39.17	Manutenção e Conservação de Máquinas e Equipamentos	CONSTA na prestação de contas
			33.90.39.16	Manutenção e Conservação de Bens Imóveis	CONSTA na prestação de contas
		Equipamentos e Material Permanente 44.90.52	44.90.52.99	Outros materiais permanentes	CONSTA na prestação de contas

Nº ORDEM	Escola	Natureza de Despesa	Sub Elemento	Descrição Do Sub Elemento	Despacho Adjudicatório
6	F 6	Despesa de Consumo 33.90.30	33.90.39.39	Manutenção e Conservação de Bens Móveis	CONSTA na prestação de contas
7	G 7	Despesa de Consumo 33.90.30	33.90.30.16	Material de expediente	Fez aditamento e licitou
			33.90.30.17	Material de Processamento de dados	Fez aditamento e licitou
			33.90.30.22	Material de Limpeza e Produção de Higienização	Fez aditamento e licitou
			33.90.30.24	Material para manutenção de Bens Imóveis	Fez aditamento e licitou
		Serviços de Terceiros - Pessoa Jurídica 33.90.39	33.90.39.16	Manutenção e Conservação de Bens Imóveis	Fez aditamento e licitou
			33.90.39.17	Manutenção e Conservação de Máquinas e Equipamentos	Fez aditamento e licitou
			33.90.39.20	Manutenção e Conservação de Bens Móveis	Fez aditamento e licitou
8	H 8	Despesa de Consumo 33.90.30	33.90.30.14	Material Esportivo	Não consta na prestação de contas
			33.90.30.16	Material de expediente	Não consta na prestação de contas
			33.90.30.22	Material de Limpeza e Produção de Higienização	Não consta na prestação de contas
		Serviços de Terceiros - Pessoa Jurídica	33.90.39.17	Manutenção e Conservação de Máquinas e Equipamentos	Não consta na prestação de contas
		33.90.39	33.90.39.16	Manutenção e Conservação de Bens Imóveis	Não consta na prestação de contas
			33.90.39.16	Manutenção e Conservação de Bens Imóveis	Não consta na prestação de contas
		Equipamentos e Material Permanente 44.90.52	44.90.52.99	Outros materiais permanentes	Não consta na prestação de contas

Fonte: elaborado pelo primeiro autor desse artigo com base em dados portaria 448 de 13 de setembro de 2002 em seus elementos e subelementos de despesa.

Conforme dados da Tabela 1, coletados a partir da comparação do processo físico, chamado de “principal”⁸, das 4 parcelas de prestação de contas do PROAFI regular de 2015, constatou-se a ausência do processo licitatório. Tal constatação já indica graves problemas no processo de gestão financeira nas escolas. Feito esse primeiro movimento de verificação, passou-se à análise das prestações de contas das 86 escolas pertencentes à CRE/PVH para categorizar os problemas a partir dos critérios criados pelo primeiro autor desse texto: leves, graves, sem condições de analisar e que não possuem problemas.

Descrevendo os critérios, tem-se: a) não há problemas quando se constata não haver irregularidades perante a legislação; b) apresenta problemas leves quando, apenas com o checklist, podem-se identificar irregularidades que podem ser resolvidas pela escola, somente com notificação; c) as prestações apresentam problemas graves quando, após verificação da documentação e pontuação (ou não) com checklist das parcelas, constata-se que há irregularidades perante a Lei 3.350/20/04/2014 e ou Lei 8.666/1993 e que elas já não podem ser resolvidas, por exemplo: não fez os procedimentos licitatórios e, por isso, não juntou o termo de adjudicação na(s) parcela(s); as notas fiscais não condizem com objeto de compra; não aplicou o recurso conforme prevê a lei; ausência do Parecer do Conselho fiscal; não juntou as cotações ao efetuar a compra; d) e, por fim, as prestações de contas sem condições de análise são aquelas sequer apresentadas, não há processo principal, falta uma prestação de contas.

Tabela 2 Classificação das Escolas da CRE/PORTO VELHO (2015) segundo os Problemas Identificadas nas Prestações de Contas

	1	2	3	4
°Escolas	NÃO HÁ IRREGULARIDADE	IRREGULARIDADE LEVE	IRREGULARIDADE GRAVE	SEM CONDIÇÕES DE ANÁLISE
1.		2		
2.	1			
3.	1			
4.			3	
5.	1			
6.	1			
7.	1			

⁸ Nomes dados ao processo físico – nele contém documentação da escola, PAAE e demais documentos exigidos pela Lei 3.350/2014 em seu art. 06º para poder receber os recursos do PROAFI.

⁹ Os nomes das escolas foram substituídos por números no intuito de preservar os nomes das mesmas.

°Escolas	1 NÃO HÁ IRREGULARIDADE	2 IRREGULARIDADE LEVE	3 IRREGULARIDADE GRAVE	4 SEM CONDIÇÕES DE ANÁLISE
8.	1			
9.		2		
10.	1			
11.		2		
12.			3	
13.	1			
14.			3	
15.				
16.		2		
17.		2		
18.		2		
19.			3	
20.			3	
21.			3	
22.			3	
23.			3	
24.			3	
25.	1			
26.				4
27.			3	
28.		2		
29.	1			
30.			3	
31.			3	
32.		2		
33.			3	
34.			3	
35.		2		
36.			3	
37.			3	
38.	1			
39.				4
40.		2		
41.			3	
42.	1			
43.		2		
44.			3	
45.			3	
46.		2		
47.				4
48.			3	
49.				4

°Escolas	1 NÃO HÁ IRREGULARIDADE	2 IRREGULARIDADE LEVE	3 IRREGULARIDADE GRAVE	4 SEM CONDIÇÕES DE ANÁLISE
50.	1			
51.			3	
52.			3	
53.	1			
54.				4
55.			3	
56.		2		
57.			3	
58.		2		
59.			3	
60.			3	
61.				4
62.			3	
63.				4
64.	1			
65.		2		
66.			3	
67.		2		
68.		2		
69.	1			
70.				4
71.		2		
72.	1			
73.	1			
74.				4
75.			3	
76.			3	
77.			3	
78.		2		
79.	1			
80.		2		
81.			3	
82.			3	
83.				4
84.		2		
85.				4
86.	1			
TOTAIS	20	21	33	12 = 86

Na Tabela 2, estão identificadas as 86 escolas da CRE/PVH analisadas em 2015 contendo algum tipo de problema ou não. Neste ano, cerca de 66 escolas apresentavam algum tipo de problema. Este dado mostrou um alto índice de

prestações de contas que precisam ser regularizadas junto à Gerência de Prestação de Contas para que a escola não fique inadimplente e sofra a penalidade prevista na Lei 3.350/2014 em seu art. 22º, que é a interrupção do apoio financeiro.

Muitas evidências¹⁰ foram coletadas em pesquisa nos documentos legais, nos quais se verificou a falta de diversos documentos que devem ser anexados para a prestação de contas de cada parcela, no que prevê o art. 20º da Lei 3.350 de 24 de abril de 2014. Com isso, algumas prestações de contas não podem ser homologadas inculindo aos gestores a responsabilidade de seus atos que pode ser: notificação para providenciar documentos ausentes nas prestações de contas; fazer notas explicativas dos gastos feitos sem a devida autorização do ordenador de despesas; danos ao erário etc. Resta saber se o diretor escolar recebe as orientações devidas para a prestação de contas de sua escola e, em caso negativo, se deveria ser penalizado pela falta de orientação em aplicar a lei de forma correta e não esclarecida pelo seu ordenador de despesa ou a quem lhe é dada a incumbência de execução dos recursos sem conhecer todos os trâmites legais.

Tomando como base os dados apresentados na Tabela 2 e as categorias propostas para a análise na presente pesquisa (problemas leves, problemas graves, sem condição de análise e não possui problema), foi elaborada a Tabela 3 que, de forma mais geral, apresenta o número de registros e o percentual de problemas verificados na coordenadoria em estudo.

Tabela 3 Quantitativa de Prestações de Contas do PROAFI Regular da CRE – Porto Velho no Ano de 2015 com problemas

Tipos de Problemas	Nº de Registros	Percentual
Leves	21	24,41%
Graves	33	38,37%
Sem condições de análise	12	13,95%
Não possui	20	23,25%
TOTAL	78	99,98%

Fonte: elaborado pelo primeiro autor desse artigo com base aos dados da GPC/RO da CRE/PVH-2015

¹⁰ As evidências são aqui entendidas como os problemas verificados nas prestações de contas do Proafi e podem ser consideradas as provas que identificam as irregularidades presentes nos documentos que compõem as parcelas das prestações de contas. Exemplo disso, pode-se citar a ausência de assinatura no ofício de encaminhamento, do presidente, do ordenador de despesa, da comissão de recebimento nas notas entre outros. Além disso, a ausência de documentos: parecer do conselho fiscal, notas e comprovante de pagamento, extrato bancário e cotações de preço. A falta de processo licitatório quando necessário, certidões vencidas, notas sem a devida descrição dos serviços, (número de tombamento), valores financeiros incompatíveis com os gastos, pagamento de taxas indevidas etc., são ainda problemas que podem ser identificados.

A Tabela 3 demonstra que foram verificados problemas nas prestações referentes às 4 parcelas anuais das 86 escolas da CRE/PVH. Somados os problemas leves, graves e sem condições de análise¹¹, temos evidências que alcançam 76,73% das escolas pesquisadas com algum tipo de problema. Isso impacta diretamente a gestão escolar que está prestando contas ou gastando os recursos sem observar a vigência da lei. Vale destacar que tais problemas possuem um percentual maior na categoria problemas graves (38,37%) em relação à categoria problemas leves (24,41%). Tais tipos de problemas geram uma demanda maior de serviço da Gerência de Prestação de Contas (GPC), sendo preciso notificar cada escola após a primeira análise para sanar problemas apontados antes de encaminhar o parecer conclusivo para o Controle Interno (CI) e/ou da Controladoria Geral do Estado (CGE).

Importa ressaltar que a análise dos dados das escolas apresentada tornou-se fundamental para o estudo proposto, mostrando o problema como se apresenta em nível macro (CRE) e levando-nos a verificar também as condições de apoio técnico oferecidas por esta CRE aos gestores das escolas da sua jurisdição. Assim, o caso de gestão descrito nesse artigo se justifica também por mostrar a importância deste apoio técnico concomitante à intensidade da necessidade de melhorias nas prestações de contas do PROAFI.

Já sobre a esfera micro (a escola), cabe destacar que o seu diretor responde pela aplicação indevida dos recursos tendo que restituir de seus honorários os casos em que onera o erário. Nos casos mais graves, o diretor é afastado da função, podendo perder o cargo. Além disso, a escola pode ficar períodos sem receber o recurso até que sejam resolvidas as pendências financeiras de prestações de contas, resultando em transtornos diversos e prejuízos ao bom andamento na escola.

Nesse contexto, emerge a importância da pesquisa realizada a partir do diagnóstico de haver necessidade de aprimoramento tanto na gestão financeira da escola como no acompanhamento que é dado a elas pela GPC. Aqui, para finalizar, destacamos alguns pontos que se mostraram relevantes no estudo de caso: a) os gestores das escolas em foco possuem conhecimento acerca da lei de licitação e do correto uso de recursos recebidos?; b) tais gestores conhecem a administração financeira dos recursos recebidos pelas Unidades Executoras das quais são os responsáveis?; c) quais ações a SEDUC/RO tem realizado no sentido de preparar e instrumentar os diretores para a administração financeira das escolas?

¹¹ "Sem condições de análise" – são escolas que ainda faltava repassar pela Gerência de Programação o processo de concessão, ou a escola ainda não tinha prestado conta de alguma parcela.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm>. Acesso em: 08 dez. 2016.

_____. Ministério da Fazenda Secretaria do Tesouro Nacional. Portaria Nº 448, de 13 de setembro de 2002. Divulga o detalhamento das naturezas de despesas 339030, 339036, 339039 e 449052. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_448_2002_Material-deCapital-deConsumo.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2017.

RONDÔNIA. **Lei nº 3350 de 24 de abril de 2014**. O Programa de Apoio Financeiro - PROAFI da Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <<http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=269510>>. Acesso em: 28 out. 2017

_____. **Lei nº 3.860 de 19 de julho de 2016**. Altera a redação e acrescenta dispositivos à Lei nº 3.350, de 24 de abril de 2014. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=326456>>. Acesso em: 28 out. 2017.

A UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DE SOFTWARES LIVRES EDUCACIONAIS NO ENSINO BÁSICO: INDENTIFICANDO PROBLEMAS E EXPLORANDO POSSIBILIDADES

Marco Antonio Pereira*
Amanda Sangy Quiossa**
Adriana Rocha Bruno***

O caso apresentado neste artigo busca compreender os limites das iniciativas e experiências dos professores das escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Conselheiro Lafaiete - MG na utilização de *softwares* livres educacionais nos processos de ensino e de aprendizagem, e o papel do gestor escolar os incentivando nessa tarefa. O artigo foi elaborado a partir da dissertação de Marco Antonio Pereira, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com Amanda Sangy Quiossa, assistente de orientação do PPGP e Adriana Rocha Bruno, orientadora da pesquisa.

A pesquisa nasceu a partir de inquietações vindas da atuação do primeiro autor desse artigo, junto ao Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da SRE de Conselheiro Lafaiete. Em sua atuação, Pereira percebeu a pouca utilização do Linux Educacional e de *softwares* educacionais, tais como o *GCompris*¹, *TuxMath*², *KGeography*³ e

* Mestrando no PPGP/CAEd/UFJF. Coordenador do Núcleo de Tecnologia (NTE) da Superintendência Regional de Ensino de Conselheiro Lafaiete.

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

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

¹ A suíte de aplicativos educacionais *GCompris* possui mais de cem atividades lúdicas e educacionais, favorecendo aulas descontraídas de Língua Portuguesa (Alfabetização), Matemática, Ciências, Geografia, atividades artísticas, além de desenvolvimento do raciocínio lógico, habilidades de manuseio do *mouse* e teclado, entre outros. O referido *software* pode ser utilizado na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental com alunos na faixa etária de 2 a 10 anos (GCOMPRIS, 2016).

² *TuxMath*: *software* específico para aprendizagem aritmética em que o jogador tenta proteger os iglus do "Tux", pinguim do Linux, contra os cometas que caem juntamente com os problemas matemáticos e que com a solução correta digitada é efetuado um disparo de laser que destrói o respectivo cometa (UFRGS, 2015b).

³ *KGeography*: *software* para fixação dos conteúdos da disciplina de Geografia, com perguntas interativas sobre os mapas dos países, estados e capitais (UFRGS, 2015).

outros, pelos professores no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. São realizadas formações sobre as possibilidades de utilização pedagógica desses *softwares*, contudo, não se sabe a forma como elas são apropriadas pelos professores.

Por meio das ações do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), do Projeto Escolas em Rede e de outras políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), todas as escolas estaduais da SRE de Conselheiro Lafaiete receberam recursos tecnológicos e computadores para o laboratório de informática. Nesta circunscrição, são atendidos 18 municípios, sendo um total de 57 escolas estaduais. Cada uma possui em média 20 computadores conectados em rede e com acesso à internet banda larga.

Para realizar visitas regulares a estas escolas para atendimento de demandas de suporte técnico em informática e também ministrar formações para os professores e gestores sobre a utilização pedagógica dos recursos tecnológicos, a equipe do NTE de Conselheiro Lafaiete conta com três servidores apenas. Este número se mostra insuficiente, na medida em que estes servidores são responsáveis, ainda, por atender todas as demandas de serviços da sede da SRE.

Atualmente, o primeiro autor deste artigo é coordenador do NTE da SRE de Conselheiro Lafaiete, exercendo atividades tanto no suporte técnico, quanto ministrando diversas formações sobre a utilização pedagógica das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para diretores, professores, especialistas e demais servidores das escolas estaduais da referida regional de ensino.

A partir desta atuação, junto ao NTE de Conselheiro Lafaiete e das suas responsabilidades envolvendo os trabalhos relacionados à tecnologia e à sua aplicabilidade nas áreas administrativa e pedagógica das escolas, pôde-se perceber que os recursos tecnológicos disponíveis são, em sua maioria, subutilizados ou não são utilizados nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nas visitas regulares às escolas, no final de 2016, o pesquisador pôde observar a iniciativa de professores na utilização efetiva dos recursos pedagógicos disponibilizados nos computadores do Laboratório de Informática com os alunos de todos os níveis de ensino. Por meio de jogos e *softwares* livres educacionais, os recursos tecnológicos são utilizados de forma complementar aos conteúdos ministrados em sala de aula. Buscando compreender de que forma isso acontece,

a seguinte questão de pesquisa foi delineada: **quais são as possibilidades para a utilização pedagógica de *softwares* livres educacionais nos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas estaduais da SRE de Conselheiro Lafaiete?**

A pesquisa que deu origem a este artigo tem a perspectiva metodológica qualitativa e pretendeu investigar as referidas iniciativas dos professores na utilização dos *softwares* livres educacionais que foram destaque na pesquisa inicial: Navegadores de internet, *TuxMath*, *GCompris*, *HagáQuê*, *KGeography*, *LibreOffice Writer*, *Calc*, *Impress* (Editor de textos, planilhas e apresentações) e o *GeoGebra*.

Para levantamento das evidências relacionadas ao caso e para a construção de um diagnóstico sobre a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e dos *softwares* livres educacionais, foi enviado por e-mail, em outubro de 2017, um questionário para os gestores (apresentado no Apêndice A) e para os professores (apresentado no Apêndice B) indicados pela direção das escolas da SRE de Conselheiro Lafaiete. Para a confecção dos referidos questionários, utilizou-se a interface “Formulário” disponibilizada pelos aplicativos *Google*, através do e-mail institucional do pesquisador fornecido pelo CAEd/UFJF. Tal escolha se justifica pelas facilidades de uso da aplicação e pela condensação das respostas dos professores em uma planilha, que é gerada automaticamente, agilizando o trabalho de tabulação e análise dos dados.

Na Tabela 1, podemos observar a identificação dos sujeitos participantes da pesquisa por meio dos questionários aplicados, detalhando-se o universo da amostra, o percentual de retorno, além dos critérios para escolha desses sujeitos.

Tabela 1 Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa por meio de questionários

Sujeitos participantes da pesquisa	Universo da amostra	Quantitativo de questionários respondidos	Percentual de retorno dos questionários	Critérios para escolha dos sujeitos	Identificação dos sujeitos
Gestores das escolas estaduais	57	36	63%	Foram convidados todos os gestores das 57 escolas da SRE de Conselheiro Lafaiete.	D1, D2, ... D36
Professores	232	37	16%	A direção de cada escola selecionou e convidou os professores que efetivamente utilizassem os jogos e softwares livres educacionais disponíveis nos computadores do laboratório de informática com seus alunos.	P1, P2, ... P37
Técnico Pedagógico do NTE de Conselheiro Lafaiete	1	1	100%	Fazer parte da equipe pedagógica do NTE de Conselheiro Lafaiete.	TP1
Técnico de Suporte do NTE de Conselheiro Lafaiete	1	1	100%	Fazer parte da equipe de suporte técnico do NTE de Conselheiro Lafaiete.	TS1

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa.

Conforme apresentado na Tabela 1, foram recebidas 36 respostas dos gestores das 57 escolas, o que representa 63% das escolas convidadas da circunscrição da SRE de Conselheiro Lafaiete. De acordo com os dados informados pelas escolas participantes da pesquisa, as mesmas possuíam, no ano de 2017, 15746 alunos e 1154 professores. Já o questionário enviado aos 232 professores selecionados pelos diretores recebeu 37 contribuições de 18 escolas diferentes. A referida seleção teve como requisito o fato de que os professores utilizassem efetivamente os jogos e *softwares* livres educacionais disponíveis nos computadores do laboratório de informática com seus alunos.

A partir da aplicação dos questionários, foi possível levantar dados que evidenciaram a trajetória de utilização de sistemas operacionais e *softwares* livres educacionais

associadas às políticas públicas financiadas pelos governos federal e estadual que têm os objetivos de promover a inclusão digital de alunos e incentivar a utilização pedagógica dos recursos tecnológicos pelos professores em suas aulas. Os dados identificados nesta pesquisa foram:

- Número de computadores insuficientes no laboratório de informática para atendimento dos alunos;
- Insuficiência de visitas técnicas de suporte regulares às escolas para manutenção de equipamentos e para solução dos problemas de rede lógica e de conexão à internet;
- Conexão de acesso à internet que apresenta baixa velocidade e qualidade que não atende às demandas das escolas, o que compromete e dificulta a sua utilização pedagógica;
- *Link* de conexão à internet que é compartilhado entre todos os setores da escola, sendo que os setores: administrativo e pedagógico são concorrentes neste uso, não atendendo bem a nenhum deles;
- Falta de cobertura de conexão *Wireless* nas escolas;
- Situação do mobiliário (mesas/bancadas e cadeiras) do laboratório de informática que não está adequada para o atendimento dos alunos;
- Situação das redes lógica e elétrica dos setores administrativos e do Laboratório de Informática em estado precário;
- Insuficiência de formações continuadas referentes ao uso pedagógico das TDIC oferecidas pelo NTE de Conselheiro Lafaiete ao corpo docente;
- Falta de conhecimento sobre o sistema operacional Linux e das funcionalidades dos *softwares* livres educacionais relacionadas a cada conteúdo curricular pela carência de formação por parte dos professores;
- Falta de oferta de formação que atendam às expectativas dos professores com conteúdos inseridos na sua realidade;
- Falta de conhecimento sobre o sistema operacional Linux e das funcionalidades dos softwares livres;

- Falta de conhecimento sobre a utilização de aplicativos educacionais móveis em *tablets* ou *smartphones*, sendo que também possui um rico acervo de softwares livres educacionais direcionados à cada conteúdo curricular;
- Subutilização dos computadores do laboratório de informática e dos recursos tecnológicos;
- Falta de formação dos técnicos pedagógicos e de suporte do NTE;
- Falta de inclusão no PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas de projetos que contemplem a utilização pedagógica das TDIC.

Estes elementos foram analisados sob duas grandes perspectivas, a primeira relacionada à questão da infraestrutura tecnológica presente nas escolas estaduais e o suporte técnico do NTE associados à utilização pedagógica das TDIC e dos *softwares* livres educacionais; e a segunda ligada à formação inicial e continuada dos professores para a utilização pedagógica das TDIC e dos *softwares* livres educacionais.

Como forma de trazer subsídios à discussão, realizamos uma breve análise da trajetória de utilização de sistemas operacionais e *softwares* livres educacionais no Brasil propiciadas pelas políticas públicas federais e estaduais de distribuição em massa de computadores e recursos tecnológicos para as escolas públicas de todo o país, juntamente com o sistema operacional Linux Educacional e os diversos jogos e *softwares* livres educacionais. Será apresentada também a definição de *software* livre, juntamente com as suas quatro liberdades essenciais dos usuários, principalmente a liberdade de acesso ao código fonte e ao conhecimento gerado.

As TDIC, com seus múltiplos recursos para a área educacional, podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos se os professores conhecerem as potencialidades de utilização nos processos de ensino e de aprendizagem associados aos conteúdos e práticas curriculares. Dessa forma, o processo de construção do conhecimento pode ser favorecido com atividades lúdicas e dinâmicas, deixando as aulas atrativas e agradáveis, despertando, assim, a atenção dos alunos. Neste contexto, Valente, há mais de vinte anos, já afirmava que:

A Informática na Educação de que estamos tratando enfatiza o fato de o professor da disciplina curricular ter conhecimento sobre os potenciais educacionais do computador e ser capaz de alternar adequadamente atividades tradicionais de ensino-aprendizagem e atividades que usam o

computador. No entanto, a atividade de uso do computador pode ser feita tanto para continuar transmitindo a informação para o aluno e, portanto, para reforçar o processo instrucionista, quanto para criar condições de o aluno construir seu conhecimento. (VALENTE, 1999, p. 12).

Frente ao cenário de possibilidades de construção do saber, desde o ano de 1997, o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do PROINFO, tiveram suas ações focadas principalmente na distribuição em massa de recursos tecnológicos para as escolas públicas da educação básica e também concentradas em ações de formação dos professores para o uso efetivo das TDIC. De acordo com levantamentos efetuados no Sistema de Gestão Tecnológica (SIGETEC) do MEC, foram distribuídos os seguintes equipamentos:

- Kit de computadores embarcados com o Sistema Operacional Linux Educacional, juntamente com diversos softwares e jogos educacionais para equipar laboratórios de informática;
- Salas de recursos multifuncionais com tecnologias assistivas para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais;
- Lousa digital, tablets, projetor multimídia, entre outros. (BRASIL, 2017).

A distribuição de equipamentos tecnológicos pelo PROINFO beneficiou todas as 57 escolas estaduais pertencentes à circunscrição da SRE de Conselheiro Lafaiete. A última remessa de equipamentos do referido programa do MEC ocorreu no ano de 2013, restando nas escolas apenas alguns resquícios dos computadores dos Pregões: 83/2008, 71/2010 e 23/2012, que tiveram sua vida útil prolongada, pois foram recuperados e passaram por processo de *upgrade* pela equipe de suporte técnico do NTE.

A SEE-MG, através do Projeto Escolas em Rede, e de outras políticas públicas, vem complementando gradativamente a distribuição de computadores para todas as escolas estaduais. (MINAS GERAIS, 2017a).

Como efeito gerado no contexto da prática na implementação da política pública educacional do PROINFO, pode-se citar que, desde a sua criação e implantação pelo MEC, o sistema operacional Linux Educacional vem sendo alvo de resistência em sua utilização pelos professores e gestores. Tal resistência inicial apresentava motivos variados, desde a falta de conhecimento sobre os recursos e possibilidades pedagógicas deste sistema operacional e de suas vantagens referentes ao custo e à

segurança, em relação a outros sistemas e também pelo fato de que não receberam formações continuadas adequadas para a efetiva utilização pedagógica dos recursos tecnológicos. Sobre a resistência apresentada pelos professores e demais profissionais, Mainardes (2006) conclui que os mesmos: “[...] exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 54).

A equipe do NTE de Conselheiro Lafaiete vem atuando na quebra deste paradigma de resistência ao Linux Educacional, através da oferta de formações instrumentais e pedagógicas, desmistificando a utilização desse sistema voltado para atender às necessidades educacionais.

Destacam-se os impactos sociais trazidos pela política pública educacional de distribuição de recursos tecnológicos e a inclusão digital de professores e alunos, pois este caso de gestão está centrado na análise da utilização de *softwares* livres educacionais nos processos de ensino e de aprendizagem nos laboratórios de informática das escolas estaduais da SRE de Conselheiro Lafaiete.

Os laboratórios de informática são equipados com computadores que já vêm embarcados com o sistema operacional Linux Educacional (LE), possuindo uma série de recursos que podem ser utilizados de forma pedagógica, tais como: editores de texto, planilhas e apresentações, navegadores de internet, diversos jogos e *softwares* livres educacionais.

Neste cenário, o presente texto, que trata de um caso de gestão, se interessa pelo contexto da prática e da implementação das políticas públicas educacionais relacionadas às TDIC, financiadas pelos governos federal e do estado de MG, cujos objetivos são promover a inclusão digital de alunos e incentivar a utilização pedagógica dos recursos tecnológicos pelos professores em suas aulas. Lembrando, mais uma vez, que o escopo desse trabalho de pesquisa são as 57 escolas estaduais pertencentes à circunscrição da SRE de Conselheiro Lafaiete, sendo que, ao longo dos últimos 20 anos, todas as referidas escolas receberam recursos tecnológicos tanto do MEC, quanto da SEE-MG.

Para falarmos de *software* livre educacional, que é o tema principal da pesquisa ora tratada, é necessário entender o significado de *software*. Bonilla (2014) esclarece que o *software* é uma sequência de instruções, que seria a parte lógica, responsável

por todas as operações e processamentos das ações do usuário necessários para o funcionamento do computador (*hardware* ou parte física). O programador cria o *software* valendo-se das linguagens de programação que são, segundo Bonilla:

[...] sistemas comunicativos que aproximam-se da linguagem humana, pois são compostas por palavras da língua corrente, normalmente em inglês, mais uma série de códigos próprios e de sistemas lógicos – regras sintáticas e semânticas – para encadeamento e significação dessas palavras e desses códigos. Isto faz com que as linguagens de programação sejam plenamente inteligíveis pelo homem, já que compostas por códigos e sistemas lógicos próprios da nossa forma de pensar e nos relacionar. (BONILLA, 2014, p. 207).

Silveira (2005) destaca o sistema operacional como o principal *software* do computador, sendo responsável por todo o processo de interação e interpretação dos comandos e ações do usuário. Segundo Silveira (2005, p. 481), “na sociedade da informação, o sistema operacional tornou-se uma das principais linguagens, por ser essencial à comunicação homem-máquina e homem-máquina com outro homem-máquina”.

Por meio de uma linguagem de programação, é possível “criar uma rotina de comandos que resultem na realização de uma determinada tarefa, a partir de futuras entradas de dados no sistema e de processamento desses dados”, essa rotina de comandos denomina-se código fonte. (BONILLA, 2014, p. 207).

Complementando a definição de código fonte de um programa ou *software*, Hexsel (2002) salienta que “[...] é a versão daquele programa produzida diretamente pelo autor, e que descreve o comportamento, ou função, do programa. Código fonte é geralmente escrito em uma linguagem de alto nível como C, Java ou Perl” (HEXSEL, 2002, p. 3).

A rotina de comandos denominada código fonte não é entendida diretamente pelas máquinas para o qual é necessário um processo de compilação gerando o código objeto ou código binário, pois as mesmas “[...] operam unicamente com sistemas lógicos binários (zeros e uns, ligado-desligado, verdadeiro-falso). Então, para que esse código fonte seja inteligível por elas, é necessário um processo de codificação para o sistema binário” (BONILLA, 2014, p. 207).

Para Hexsel (2002, p. 3), esse código executável que é a versão do *software* em binário “[...] é aquela que resulta do processo de tradução automática do código fonte para uma versão que será executada diretamente pelo computador”.

De acordo com a filosofia do *software* livre, Bonilla (2014) ressalta que não apenas o código binário, entendido apenas pelo computador é liberado ao usuário, sendo liberado o código fonte cuja linguagem é entendida por nós, seres humanos, o que garante o acesso ao conhecimento que está por trás desse *software*.

Aqui, não apenas o código binário é socializado; o que caracteriza um *software* livre é a liberação do código fonte, ou seja, a liberação do conhecimento. Uma vez público o sistema que explicita todas as rotinas de processamento do *software*, é possível estudar, modificar, aperfeiçoar um *software*, num processo ininterrupto, e com a participação de todos aqueles que tiverem interesse no foco de atuação desse *software*. (BONILLA, 2014, p. 209).

Com a visão de mercado que transformou o *software* em um produto e sua comercialização sem acesso do usuário ao código fonte, nasce a ideia do *software* proprietário que restringe o conhecimento e o desenvolvimento para apenas a empresa produtora do sistema (BONILLA, 2014).

Nesse sentido, Silveira afirma que:

O movimento de *software* livre é a maior expressão da imaginação dissidente de uma sociedade que busca mais do que a sua mercantilização. Trata-se de um movimento baseado no princípio do compartilhamento do conhecimento e na solidariedade praticada pela inteligência coletiva conectada na rede mundial de computadores. (SILVEIRA, 2005, p. 475).

De acordo com a definição criada pela *Free Software Foundation*⁴ (FSF), entende-se por *software* livre como aquele que:

[...] respeita a liberdade e senso de comunidade dos usuários. Grosso modo, isso significa que os usuários possuem a liberdade de executar, copiar, distribuir, estudar, mudar e melhorar o *software*. Assim sendo, ‘*software* livre’ é uma questão de liberdade, não de preço. (GNU, 2017).

O sistema operacional Linux Educacional (LE) e os *softwares* editores de texto, planilhas e apresentações, além dos jogos e *softwares* educacionais presentes nessa distribuição são exemplos de *softwares* livres que seguem a mesma filosofia

⁴ Criada por Richard Stallman em 1983, “a Free Software Foundation é a principal organização que patrocina o Sistema Operacional GNU”. (GNU, 2017).

colaborativa e de utilização com liberdade que podem estender o horizonte da inclusão digital.

Segundo a filosofia da FSF, para que um *software* seja considerado livre, devem-se respeitar as quatro liberdades essenciais dos usuários:

A liberdade de executar o programa como você desejar, para qualquer propósito (liberdade 0).

A liberdade de estudar como o programa funciona, e adaptá-lo às suas necessidades (liberdade 1). Para tanto, acesso ao código-fonte é um pré-requisito.

A liberdade de redistribuir cópias de modo que você possa ajudar ao próximo (liberdade 2).

A liberdade de distribuir cópias de suas versões modificadas a outros (liberdade 3). Desta forma, você pode dar a toda comunidade a chance de beneficiar de suas mudanças. Para tanto, acesso ao código-fonte é um pré-requisito.

Um programa é software livre se ele dá aos usuários todas essas liberdades de forma adequada. Do contrário, ele é não livre. (GNU, 2017).

Hexsel (2002) considera que os *softwares* livres se transformam em “bens públicos” quando os analistas e programadores responsáveis pelo seu desenvolvimento disponibilizam o acesso ao código fonte dos programas para toda a comunidade. Ainda, segundo o referido autor, essas liberdades de uso, cópia, modificações e redistribuição são as características mais importantes do modelo de *software* livre.

Neste sentido, Bonilla (2012) destaca que, com a garantia aos usuários dessas liberdades associadas ao *software* livre,

[...] institui-se uma dinâmica de produção e liberação de software, numa perspectiva coletiva e colaborativa. Em virtude disso, usar, se familiarizar, contribuir, produzir e socializar esses sistemas, ou seja, participar do movimento software livre, vai além de sua dimensão técnica, implica questões políticas, filosóficas, culturais e de gestão do conhecimento. (BONILLA, 2012, p. 2).

Pretto e Pinto (2006) pontuam que o Projeto GNU/Linux e os *softwares* livres devem seu sucesso ao desenvolvimento de forma colaborativa com o envolvimento de uma grande comunidade de pessoas ao redor do mundo, “buscando o desenvolvimento de sistemas em softwares não-proprietários” (PRETTO; PINTO, 2006, p. 20).

O Projeto GNU iniciou o desenvolvimento do sistema pelos aplicativos periféricos ao seu núcleo (como editores de textos, planilhas, entre outros). A sigla GNU é um acrônimo recursivo e significa GNU's Not Unix, ou seja, “algo diferente do Unix”. GNU também é um animal da fauna africana, cujo nome se adequava ao acrônimo buscado. A esse projeto foram agregados os esforços do finlandês Linus Torvalds, que desenvolvia um kernel (núcleo) de um sistema, o qual foi denominado Linux. Dessa junção surge o sistema operacional completo conhecido como GNU/Linux. (PRETTO et al., 2010, p. 160).

A utilização de sistemas operacionais e de *softwares* livres pode favorecer a redução de custos na implantação de laboratórios de informática nas escolas públicas de todo o país, pelo fato de não haver a necessidade de compras de licenças de sistemas e *softwares* proprietários para cada equipamento. Bom esclarecer também que *software* livre não quer dizer que o mesmo seja totalmente gratuito, e sim a questão das liberdades, já comentadas anteriormente, que estão por trás de tudo isso:

Desde 1983, o Movimento do Software Livre defende a liberdade dos usuários de computador — para que os usuários possam controlar o software que usam, e não o contrário. Quando um programa respeita a liberdade e comunidade dos usuários, o chamamos de “software livre” (do inglês, “free software”). Às vezes nós também o chamamos de “software libre” (do inglês, “libre software”) para enfatizar que estamos falando de liberdade, não de preço. (GNU, 2017).

Com a difusão do *software* livre em território nacional, o grande objetivo ressaltado por Bonilla (2012, p. 2):

“[...] é facilitar o acesso das pessoas ao conhecimento que está implicado nesse produto e em seu processo de desenvolvimento, conhecimento este que, historicamente, tem diferenciado os países desenvolvidos dos demais, possibilitando, inclusive, a manutenção das hegemonias políticas e econômicas”.

Existe um sentido de independência tecnológica proporcionado à nação pela utilização de *softwares* livres, quebrando uma barreira que nos separa dos países desenvolvidos, democratizando o conhecimento gerado e disponibilizado a todos de forma colaborativa (BONILLA, 2012).

Por meio deste texto, buscou-se apresentar reflexões iniciais sobre a utilização pedagógica do Linux Educacional, do Linux SEE-MG e dos demais *softwares* livres educacionais disponíveis nesses sistemas operacionais por professores de uma SRE

em Minas Gerais. Apesar de haver a utilização desses por parte dos professores, essa não se mostrou como uma prática difundida. De acordo com os dados produzidos com os questionários, a necessidade de formação dos professores para a utilização de todas as possibilidades dos referidos *softwares* em sua prática pedagógica e a necessidade melhorar o suporte e a infraestrutura das escolas são aspectos a serem aprimorados.

REFERÊNCIAS

BONILLA, M. H. S. **Software livre e formação de professores:** para além da dimensão técnica. 2012. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/19591876/1387612744/name/software_livre_for_prof_bonilla.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Gestão Tecnológica - SIGETEC.** 2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/sigetec/principal/index.php>>. Acesso em: 03 set. 2017.

_____. Software livre e educação: uma relação em construção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 205-234, abr. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p205>>. Acesso em: 19 set. 2017.

GCOMPRIS. **Portal GCompris.net.** 2016. Disponível em: <http://gcompris.net/indexpt_BR.html>.

Acesso em: 29 nov. 2016.

GNU. **O que é o software livre?** 2017. Tradução: Rafael Beraldo e Rafael Fontenelle. Disponível em: <<https://www.gnu.org/philosophy/free-sw.pt-br.html>>. Acesso em: 10 set. 2017.

HEXSEL, R. A. **Software Livre - Propostas de Ações de Governo para Incentivar o Uso de Software Livre.** Relatório Técnico RT-DINF 004/2002. Curitiba, PR. Disponível em: <http://www.inf.ufpr.br/pos/techreport/RT_DINF004_2002.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. / abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

MINAS GERAIS, PORTAL DA EDUCAÇÃO. **Escolas estaduais recebem novos computadores e outros equipamentos**. 2017a. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/lei-robin-hood/story/8618-escolas-estaduais-recebem-novos-computadores-e-outros-equipamentos>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

PRETTO, N.; PINTO, C. da C. Tecnologias e novas educações. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 19-30, abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 ago. 2017.

PRETTO, Nelson De Luca. et al. Soluções em software livre para rádio web. In: PRETTO, Nelson De Luca; TOSTA, Sandra Pereira (orgs.). **Do MEB à WEB: o rádio na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 151-173.

SILVEIRA, S. A.. Inclusão digital, software livre e globalização contra hegemônica. **Parcerias Estratégicas, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos**, Brasília, DF, Ed. especial, n. 20 (pt. 1), p. 459-484, junho, 2005. Disponível em: <http://www.cgee.org.br/arquivos/p_20_1.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **KGeography**. 2015. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/wiki/KGeography>>. Acesso em: 14 out. 2017.

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **TuxMath**. 2015b. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/wiki/TuxMath>>. Acesso em: 14 out. 2017.

VALENTE, José Armando. Informática na Educação no Brasil. In: VALENTE, José Armando. (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003150.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

O FLUXO DE PROCESSOS NA DIRETORIA DE PESSOAL DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTE CARMELO

*Raquel Nogueira Rafael**
*Leonardo Ostwald Vilardi***
*Marcos Tanure Sanabio****

O caso apresentado neste artigo discute o fluxo de processos na Diretoria de Pessoal da S.R.E. de Monte Carmelo, Minas Gerais. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Raquel Nogueira Rafael, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com o assistente de orientação Leonardo Ostwald Vilardi e com a orientador Marcus Tanure Sanabio.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) é o órgão responsável por formular e coordenar as políticas estaduais de educação. A SEE/MG deve buscar a garantia da qualidade do ensino público no Estado por meio de suas políticas educacionais, viabilizando a organização e o funcionamento das escolas, coordenando os recursos materiais. (MINAS GERAIS, 2011).

Para exercer todas as suas atribuições e competências a SEE/MG atua regionalmente por meio de suas Superintendências Regionais de Ensino (SREs), sendo 47 distribuídas por todas as regiões do Estado de Minas Gerais. As SREs promovem a política educacional do Estado na sua jurisdição regional, orientando as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração e acompanhamento dos planos, programas e projetos educacionais. Além disso, são responsáveis pela gestão dos recursos humanos em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado, aplicando normas de administração de pessoal e garantindo o seu cumprimento. (MINAS GERAIS, 2001)

A Diretoria de Pessoal da Superintendência Regional de Monte Carmelo atende a 29 escolas distribuídas em 8 municípios, faz a gestão dos recursos humanos das

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Servidora da Secretaria de Educação de Minas Gerais.

** Doutor em Ciências Sociais (PUC-Rio). Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF.

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

escolas e também dos servidores lotados na S.R.E. Além disso, recebe mensalmente centenas de demandas referentes à vida funcional dos servidores e está inserida em uma estrutura administrativa rígida e burocrática com padrões e níveis de hierarquia estabelecidos legalmente, fator este que pode levar ao engessamento de suas rotinas de trabalho.

A primeira autora desse trabalho é funcionária da SEE/MG. No desempenho de suas funções, realiza a gestão dos canais de comunicação institucional, atua como membro da Comissão de Processo Administrativo Disciplinar, responsável pelos processos judiciais que a S.R.E. recebe, no âmbito da DIPE, analisa processos de aposentadoria e atua junto à Supervisão de Quadro de Pessoal como auxiliar nas nomeações e posses. Por meio de sua atuação profissional, pode verificar que entre os servidores da Diretoria, há uma constante sensação de excesso de trabalho e pouco tempo disponível para sua execução; estes fatores prejudicam os resultados alcançados pela DIPE.

Deste modo, o presente caso de gestão debruça-se sobre os fluxos de processos na Diretoria de Pessoal da Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo, uma vez que a Diretoria de Pessoal possui muitas atribuições legais de naturezas diferentes. Esta diversidade de procedimentos deve ser organizada de forma racional para que o trabalho na organização tenha fluidez e resultados positivos. Contribuindo para que a secretaria de educação possa desempenhar da melhor forma possível a sua atividade fim, qual seja a oferta de uma educação de qualidade.

Para escrita do trabalho, foi realizada uma pesquisa documental junto à legislação pertinente, orientações advindas do órgão central, livros de ata e documentos da instituição.

As S.R.E. são classificadas em porte I e II, conforme o tamanho de sua jurisdição. As de porte I possuem 4 diretorias, e as de porte II possuem 3 diretorias. A S.R.E. de Monte Carmelo, foco de nosso estudo, está localizada na região do Alto Paranaíba, no Polo Regional Triângulo, e é uma S.R.E. de Porte II. (MINAS GERAIS, 2001)

Dessa forma, por ser de porte II, a S.R.E de Monte Carmelo, está dividida nas diretorias: Administrativa Financeira (DAFI), de Pessoal (DIPE) e Educacional (DIRE). Na DIPE, encontram-se os processos que estão sendo estudados nesse trabalho. Essa diretoria tem por finalidade planejar, coordenar, acompanhar, avaliar e executar

ações de administração de pessoal e de gestão de recursos humanos sob a chancela da Subsecretaria de Recursos Humanos.

O Decreto 45.849/2011 relaciona dez competências para a Diretoria Administrativa Financeira (Artigo 74), doze para a Diretoria Educacional (artigo 74A) e vinte e cinco competências de responsabilidade da Diretoria de Pessoal. A equipe da DIPE é composta por 03 analistas educacionais e 04 técnicos de educação, além disso, sob sua gestão está também o Setor de Pagamento com 04 taxadores (MINAS GERAIS, 2011).

Cada servidor tem de três a quatro atribuições diferentes, pois são poucos servidores para quantidade de competências da Diretoria. Esta distribuição causa um acúmulo de funções que sobrecarrega o servidor, que possui várias frentes de trabalho e precisa administrar o tempo. As atribuições de cada servidor são definidas no Plano de Gestão de Desempenho Individual (PGDI), que é um instrumento de gestão onde servidor e chefia imediata acordam sobre o trabalho a ser desempenhado, atribuindo competências, definindo responsabilidades e metas a serem alcançadas durante o ano.

De acordo com levantamento feito junto ao censo escolar e no quadro de pessoal online das escolas, a S.R.E. de Monte Carmelo atende e faz a gestão dos sistemas estadual e municipal de ensino de 08 cidades: Abadia dos Dourados, Cascalho Rico, Coromandel, Douradoquara, Estrela do Sul, Grupiara, Monte Carmelo e Romaria. São ao todo 29 nove escolas estaduais, totalizando em 2016, 11.973 alunos matriculados e 1331 servidores, dos quais a Diretoria de Pessoal faz a gestão da vida funcional.

Os servidores ativos podem ser contabilizados pelo Quadro de Pessoal das escolas, porém é necessário frisar que ele sofre alterações frequentemente por causa da movimentação dos servidores. Duas vezes por ano os servidores que fizeram requerimento podem ser removidos quando existem vagas e, além disso, há uma movimentação interna de cada escola. Dessa forma, a contagem sempre varia.

Devido a isso, o fluxo de servidores no quadro de pessoal das escolas é variável e dinâmico. Nos últimos dois anos e meio, o Estado promoveu uma maciça nomeação de servidores concursados, o que fez com que o número de cargos vagos diminuísse consideravelmente, e os substitutos designados em sua grande maioria estão substituindo servidores afastados e não designados em cargos vagos.

Os documentos referentes à vida funcional dos servidores são recebidos na Diretoria de Pessoal por meio do Setor de Protocolo da S.R.E., eles podem ser enviados pelas escolas onde os servidores estão lotados ou podem ser protocolados pelo próprio servidor interessado.

As solicitações e providências contidas nos documentos protocolados e tramitados para a DIPE podem ser solucionados na própria Diretoria ou tramitados para o órgão central, dependendo do assunto a ser tratado. Quando o documento é enviado para o órgão central (SEE ou SEPLAG), a Diretoria de Pessoal confere os documentos, cadastra no sistema próprio e faz a tramitação. No quadro 1, estão elencados os principais documentos recebidos pela DIPE, sua origem e quem são os responsáveis pela providência a ser tomada.

Quadro 1 Documentos recebidos pela DIPE

Tipo de documento	Origem	Responsável pelas providências
Requerimento de Certidão de Tempo de Contribuição	Protocolado pelo Servidor	Instruir e enviar para SEPLAG
Requerimento de Averbação de Tempo de Contribuição	Protocolado pelo Servidor	Instruir e enviar para SEPLAG
Requerimento de Apostilamento	Protocolado pelo Servidor	Instruir e enviar para SEPLAG
Requerimento de Revisão de Proventos	Protocolado pelo Servidor	Instruir e Enviar para a SEPLAG
Processo de Aposentadoria		Processo instruído pela Regional e enviado para a SEPLAG
Requerimento de Certidão de Contagem de Tempo de escolas extintas ou municipalizadas, servidores e ex servidores da S.R.E.	Protocolado pelo Servidor	DIPE
Requerimento de Autorização para lecionar em caráter precário	Protocolado pelo Servidor	DIPE
Requerimento solicitando informações a respeito da vida funcional, vagas, editais, recursos.	Protocolado pelo Servidor	DIPE
Processo de Acúmulo de Cargos	Enviado pela Escola de lotação do servidor	SEPLAG
Requerimento de promoção	Enviado pela Escola de lotação do servidor	DIPE
Pastas funcionais para tramitação	Enviado pela Escola de lotação do servidor	DIPE
Pastas funcionais para afastamento preliminar à aposentadoria	Enviado pela Escola de lotação do servidor	DIPE

Tipo de documento	Origem	Responsável pelas providências
Requerimentos de movimentação de servidor	Enviado pela Escola de lotação do servidor	DIPE
Quadro de Frequência e guia de ocorrência para inserção no sistema	Enviado pela Escola de lotação do servidor	Setor de Pagamento
Designação, ou dispensa de servidor	Enviado pela Escola de lotação do servidor	Setor de Pagamento
Processo de Conversão de Férias-Prêmio em espécie	Instruído pelo Setor de Pagamento após a publicação da aposentadoria	Enviado ao Órgão Central

Fonte: elaborado pelos autores, baseado no decreto 45.849/2011.

Os documentos são cadastrados de forma manuscrita em um caderno no Setor de Protocolo e depois são enviados à Diretoria de Pessoal. Somente os documentos que são enviados para o órgão central ou para a Secretaria de Planejamento e Gestão são cadastrados no Sistema de Informação e Gestão Eletrônica de Documentos (SIGED) pelos técnicos e analistas da Diretoria de Pessoal.

Além destas demandas recebidas por meio do Setor de Protocolo, a DIPE recebe ainda demandas enviadas pelo órgão central via endereço eletrônico ou programas específicos, solicitadas pela Secretaria Estadual de Educação ou Secretaria de Planejamento e Gestão, como respostas para demandas judiciais, solicitações do Fale Conosco, Disque Educação, Portal da Transparência, RH Responde, Ouvidoria Educacional, Diligências dos Processos de Aposentadoria, de Acúmulo de Cargos, Conversão de Férias Prêmio em Espécie.

Há uma diversidade de sistemas de informações gerenciais para cadastrar os documentos e permitir que o órgão central monitore o trabalho da Diretoria de Pessoal. Estes sistemas têm como banco de dados as informações contidas no SISAP, o Sistema de Administração de Pessoal, porém cada sistema só faz interface com o SISAP (que é banco básico de informações), mas não fazem interface entre si. Abaixo, no Quadro 2, estão elencados os sistemas utilizados exclusivamente pela Diretoria de Pessoal em ordem alfabética e para qual finalidade foi criado e é utilizado.

Quadro 2 Sistemas de informações gerenciais da Diretoria de Pessoal

Sistema	Funcionalidade
ACFWEB – Acúmulo de Cargos e Funções	Cadastro, validação e monitoramento dos processos de acúmulo de cargos
CONCURSO SEE	Monitorar nomeações
QUADRO DE PESSOAL ONLINE	Controle dos quadros de pessoal das escolas
SIAUT – Sistema de Autorização	Emissão de autorizações para lecionar, secretariar e dirigir
SICOBET – Sistema Integrado para Cálculo de Concessão de Benefícios e Taxação	Utilizado pelo Setor de Pagamento para cadastrar os Informativos de Alteração a serem inseridos no sistema SISAP, que vão gerar direitos aos servidores
SICOL – Sistema de Colegiado Escolar	Acompanhamento dos colegiados escolares
SIGECOP – Sistema de Gestão de Concursos Públicos	Monitoramento das nomeações de novos servidores pelo Setor de Pagamento
SIMPAP – Sistema de Monitoramento de Processos de Aposentadorias	Monitoramento dos processos de aposentadoria
SISAD – Sistema de Controle e Informações sobre Avaliação de Desempenho	Monitorar as avaliações de desempenho da Regional
Sistema de FIPAS (Folha de Instrução de Processo de Aposentadoria)	Formulários para Instrução de Processo de Aposentadoria.
SYSADP – Sistema de Administração de Pessoal	Controle das designações
SYSAFP – Sistema de Cadastro de Solicitação de Férias Prêmio	Monitorar os requerimentos de afastamento de férias-prêmio

Fonte: Elaborado pelos autores

Estes sistemas que figuram no Quadro 2 foram criados para a organização e também monitoramento das atividades das Diretorias de Pessoal. A utilização destes sistemas contribui para a organização, porém o alcance é limitado, uma vez que, estes sistemas não possuem interface entre si, eles se conectam apenas ao sistema central que é o SISAP.

Por isso a comunicação entre os servidores públicos que operam estes sistemas é importante e não pode ser desconsiderada. Para melhor exemplificar esta situação, podemos citar o Sistema de Monitoramento de Processos de Aposentadoria, onde são cadastrados e monitorados os requerimentos de aposentadoria dos servidores, desde o afastamento preliminar até a publicação da aposentadoria. Este sistema não faz interface com o SYSAFP (Sistema de Cadastro de Solicitação de Férias-Prêmio), e se fizesse o planejamento para a data de afastamento preliminar do servidor, seria mais rápido e eficaz, pois nele, o analista poderia consultar se o servidor está em gozo de férias-prêmio, por quanto tempo e qual seria a data de seu retorno.

Outro exemplo que podemos citar é o Quadro de Pessoal Online que poderia ter uma interface com o SISTEMA SIAUT, em que o analista poderia verificar se o servidor designado em caráter precário está devidamente autorizado para a disciplina na qual foi designado e qual a validade de sua autorização. Estes são apenas alguns exemplos de como a interface entre estes sistemas poderia otimizar os trabalhos e prever ou corrigir os problemas com mais celeridade.

Os sistemas de informações institucionais, operando de forma isolada, refletem na forma como o servidor desenvolve suas atividades, também de forma isolada não propiciando uma visão sistêmica dos processos. Nas organizações existem diferentes tipos de conhecimento, cada um dos quais oferece meios estratégicos para que a organização se mantenha.

Para que estes conhecimentos tenham resultado eficaz, eles devem ser transferidos entre as pessoas da organização sem complexidade, a transferência correta dos conhecimentos pode ser mais importante para a organização do que o conhecimento em si. A transferência dos conhecimentos caracteriza-se pela transformação de conhecimentos individuais em conhecimentos coletivos, em conhecimento organizacional (LEOCÁDIO et al, s/d). A informação é composta por dados organizados e sistematizados, que podem ser utilizados como ferramentas e base na tomada de decisões.

A Diretoria de Pessoal não possui uma rotina de contabilizar a quantidade de documentos recebidos. Não há, assim, um controle da quantidade de documentos recebidos que geram demandas e providências. Por isso, não há uma visão mais aguda do que é recebido, analisado e providenciado anualmente ou mensalmente. A única maneira possível de fazer esta contabilidade é por meio do caderno manuscrito do Setor de Protocolo que é o único local no qual são registradas as entradas de documentos.

Após a análise, finalização e providências necessárias, os documentos que permanecem na S.R.E. são arquivados pelo critério de cada servidor que executou a tarefa. Há um espaço para arquivo disponível, porém os documentos são guardados em caixas box para arquivo. O Manual de Gestão de Documentos do Arquivo Público do Estado de Minas Gerais prevê que os documentos destinados ao arquivamento devem ser avaliados, classificados conforme a função ou assunto,

e, após esta classificação, os documentos que forem considerados expurgos, devem ser descartados mediante registro documental.

Os autores desse trabalho, através da pesquisa documental realizada, não encontraram nenhum Plano de Ação ou planejamento que fosse voltado especificamente para a Diretoria de Pessoal no âmbito da S.R.E. Nos documentos disponíveis online pela Secretária de Estado de Educação, não há um planejamento específico ou diretrizes, para as rotinas de trabalho de cada Diretoria das Superintendências, os documentos limitam-se às atribuições legais e competências já descritas anteriormente.

Uma possível explicação para esse fato é que existem entendimentos diversos do mesmo assunto em cada S.R.E. Cada Diretoria adotou uma rotina de trabalho conforme suas necessidades, o que pode causar divergências nas práticas administrativas.

A equipe não tem um plano de ação único na frente de trabalho, cada servidor atua conforme sua disponibilidade, capacidade e interesse, pois não há uma normativa ou orientação institucional que uniformize a rotina de trabalho e as práticas administrativas de cada um. Além da legislação que define o trabalho, as Secretarias de Educação e de Planejamento emitem Orientações para que todas as regionais adotem a mesma interpretação das disposições legais.

As legislações e as orientações são repassadas aos servidores pela chefia imediata, por meio de endereço eletrônico, raramente ocorrem reuniões para repassar aos servidores novas orientações e legislações, o que na visão dos autores poderia ser produtivo, pois permitiria uma discussão e o estudo para melhor entendimento.

Em 2013, o governo do Estado criou o Projeto de Modernização na Administração dos Serviços e Sistemas de Pessoal – Projeto MASP, que deveria ter sido concluído em 2015 e cujo objetivo é melhorar a prestação dos serviços públicos por meio da modernização do sistema de RH do Estado de Minas Gerais em um sistema integrado que ainda está em construção, que visa tratar de maneira unificada as informações e a manutenção de uma base consistente de dados. Este projeto pretende diminuir o tempo de execução de atividades operacionais para que o setor de RH das secretarias possa desenvolver ações estratégicas de Recursos Humanos. Cada servidor que trabalha na área de RH tem uma senha de acesso ao sistema, que, por hora, contém somente orientações sobre temas específicos de RH. A base

de dados unificada ainda não foi implementada, tampouco a automatização dos processos.

Por todo o exposto, podemos concluir que as atribuições são em uma quantidade significativa para um número pequeno de servidores, que podem ficar sobrecarregados com rotinas administrativas e operacionais, restando pouco tempo para atividades como capacitação dos servidores das escolas, uniformização das informações prestadas, atividades de planejamento, desenvolvimento de atividades que visam esclarecer e orientar melhor os servidores em seus direitos e deveres como forma preventiva de dirimir problemas.

A Constituição brasileira aponta em seu Art. 205 que a educação é um direito de todos. Além do caráter universal, realizando uma interpretação sistêmica do texto constitucional, é possível afirmar que tal serviço público deva ser prestado com qualidade. Para tanto, é de vital importância que as atividades do meio (gestão regional) funcionem da melhor forma possível.

A valorização do servidor da educação, principalmente do professor que está atuando na atividade fim, também passa por ter sua vida funcional regularizada, dentro das disposições legais, com seus direitos, vantagens e benefícios regularmente concedidos. Além disso, a gestão dos recursos humanos também deveria promover capacitações contínuas para que este servidor alcance um bom desempenho.

Cabe destacar que no cerne dos movimentos sociais brasileiros, a partir dos anos 1960, e com desdobramentos nas três décadas seguintes originou-se o modelo de gestão pública societal. Oliveira (2009) leciona que a administração pública societal tem quatro eixos: desenvolvimento alternativo, participação social e deliberação, processo de reinvenção política-institucional e um novo perfil do gestor público. Este modelo enfatiza iniciativas locais de organização e de gestão pública com canais que possibilitam a participação popular.

Uma organização estatal, quando não consolidada em uma estrutura organizacional racional e de métodos de trabalho, pode incorrer em falta de eficiência e eficácia na prestação de serviços. A organização pública existe para atender à sociedade e deste objetivo não pode se perder.

Para desenvolver suas atividades específicas, as organizações públicas possuem regulamentos internos, manuais, costumes próprios que influenciam no

planejamento e na cultura organizacional. Deste modo, o resultado de sua atuação é fruto da atuação de seus recursos humanos frente ao ordenamento jurídico e à cultura organizacional presente na instituição. Existem ferramentas que podem ser utilizadas para otimizar a realização de suas atividades e redesenhar seu processos de forma mais racional e organizada.

Deste modo, o presente trabalho chama atenção para o fato de haver a necessidade de melhoria dos serviços prestados pela Diretoria de Pessoal em atendimento aos Princípios da Administração Pública – Legalidade, Impessoalidade, Moralidade, Publicidade e Eficiência, previstos na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Tais princípios devem embasar todas as ações da administração pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 09 set. 2017.

LEOCÁDIO, L.; SANTOS, J. L. **Gestão do Conhecimento em organizações públicas**: transferência de conhecimento suportada por tecnologias da informação e comunicação. Disponível em <http://www.ngs.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/06/2008_KM_TIC_KM-Brasil.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 13.961 de 27/07/2001**. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=13961&comp=&ano=2001&aba=js_textoAtualizado#texto>. Acesso em: 09 ago. 2017.

_____. **Lei Delegada n.º 180/2011**. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LDL&num=180&comp=&ano=2011&texto=consolidado>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

OLIVEIRA, V. C. da S. Paradigmas de Administração Pública. In:_____. **Sociedade, Estado e administração pública**: análise da configuração institucional dos conselhos gestores do município de Lavras. 2009. 301 p. Tese (Doutorado em Administração) – Departamento de Administração e Economia, Universidade Federal de Lavras, Lavras. Cap. 4, p. 55-71.

A HORA-ATIVIDADE COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIONAL OURO PRETO DO OESTE (RO)

*Soeli Fagundes De Almeida Mercês**
*Mônica da Motta Salles Barreto Henriques***
*Hilda Aparecida Linhares Da Silva Micarello****

O presente artigo tem como proposta apresentar o caso de gestão que motivou a pesquisa de mestrado de Soeli Fagundes De Almeida Mercês, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, escrito em parceria com a assistente de orientação Mônica da Motta Salles Barreto Henriques e com a professora doutora Hilda Aparecida Linhares Da Silva Micarello, orientadora da referida pesquisa.

O caso aborda a questão da implementação da Política Pública de Formação Continuada de professores em serviço no âmbito das escolas da rede estadual de Rondônia, tendo como *loco* as escolas sediadas na Coordenadoria Regional de Educação de Ouro Preto do Oeste, mais especificamente em quatro escolas de ensino regular¹. Constitui-se foco da pesquisa a formação continuada realizada na escola, dentro do tempo destinado à hora-atividade estabelecida a partir da Lei 11.738/2008 – que, em consonância com a LDB (9394/96), reorganiza a jornada docente, destinando dois terços do tempo do trabalho docente para atividade direta com o educando e um terço restante do tempo destinado a atividades complementares à docência.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Técnica pedagógica da Coordenadoria Regional de Educação de Ouro Preto do Oeste (SEDUC-CRE/OPO/RO).

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

*** Doutora em Educação (UERJ). Doutora em Educação (PUC – RJ). Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF.

¹ O recorte se faz necessário devido à vasta abrangência territorial da Coordenadoria, que tem sob sua jurisdição 5 municípios e 14 escolas com características diversas.

A motivação para a pesquisa surgiu do fato de a pesquisadora, em atuação na Coordenadoria, observar que, apesar dos esforços dos gestores escolares na instauração de formação continuada para os professores, eles têm encontrado dificuldades com a implementação dessa política de formação, de acordo com registros como relatórios de reuniões realizadas com os gestores escolares. A dificuldade para implementação da formação continuada também foi observada pela pesquisadora em depoimentos por parte de alguns supervisores de que lhes falta tempo para se dedicar mais às atividades de formação continuada, devido à intensa rotina diária da escola, que absorvem grande parte de seu dia, outros dizem se sentir despreparados para promover formação com os professores.

Foi possível constatar, portanto, por meio de dados empíricos, as dificuldades enfrentadas pelos gestores com a política de formação continuada dentro da jornada docente. Assim, tornou-se necessário para a pesquisa que embasou a escrita deste texto entender como a equipe gestora se mobiliza e intervém para assegurar o cumprimento da hora-atividade, em favor da prática pedagógica. Surge então a questão norteadora da pesquisa que embasou a escrita deste texto: quais possibilidades e limites perpassam a implementação da hora-atividade como espaço de formação continuada de professores em âmbito escolar? Com base nessa questão, teve como objetivo geral: contribuir com a reflexão acerca da implementação das políticas públicas para a formação de professores em serviço a partir da institucionalização da hora-atividade com a Lei 11.738/08, analisando limites e possibilidades e propondo um plano de ação que minimize as dificuldades identificadas.

De acordo com a Constituição estadual de Rondônia (1989), Art. 187, cabe ao estado manter os sistemas de ensino, respeitando os princípios estabelecidos em leis federais, nos seguintes termos: “[...] II - valorização dos profissionais do magistério, garantindo-se, na forma da lei, planos de carreira, envolvendo remuneração, treinamento e desenvolvimento para todos os cargos do magistério público [...]” (RONDÔNIA, 1989). A legislação estadual garante, portanto, a formação para o magistério público.

O Plano Estadual de Educação (Lei 3.565/15), como fruto de debate da sociedade civil, pode sinalizar enfrentamento aos desafios postos. Nesta perspectiva, torna-se fundamental analisá-lo no que diz respeito à formação inicial e continuada de

professores. Elaborado em conformidade com as deliberações da Conferência Estadual de Educação e em consonância com o PNE (2014/2024), representa os anseios da sociedade. Entre as diretrizes definidas no PEE/RO, consta a valorização dos profissionais da educação:

A melhoria da qualidade do ensino somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização dos profissionais da educação. Essa valorização dar-se-á por meio de uma política global, a qual implica, simultaneamente, **à formação profissional inicial e continuada**, assim como as condições de trabalho. (RONDÔNIA, 2015, p. 78, grifo nosso)

A Meta 15 (PEE/RO) estipula que, após 5 anos da vigência do Plano, todos os professores da educação básica possuam formação específica em nível superior. Já a Meta 16 (PEE/RO) fala em formar, até o final da vigência do Plano, 100% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *latu senso*, meta desafiadora, considerando o contingente significativo de professores que não possuem cursos de especialização e considerando que “não foi verificado nenhum programa ou plano específico do estado para a formação dos docentes rondonienses” (INSTITUTO UNIBANCO², 2016, p. 60). A Meta 16 do PEE/RO fala ainda em garantir a todos profissionais da educação básica formação continuada na área de atuação, em observância à LDB (9394/96), que, em seu Art. 67, incumbe aos sistemas de ensino a responsabilidade por promover o “aperfeiçoamento profissional continuado”.

É notório que, em relação aos aspectos jurídicos, tanto a nível nacional quanto estadual, o tripé formação inicial e continuada, planos de carreira e condições de trabalho, apresentou-se como o cerne da valorização dos profissionais do magistério público. Se, por um lado, a LDB (9394/96) deixou muitas dúvidas e incertezas sobre a formação contínua em serviço pela forma ampla e difusa com que tratou o tema, por outro lado, foi balizadora de tal princípio, motivando o surgimento de marcos normativos que abarcassem o direito constituído.

A Lei Complementar nº 680/2012, alterada pelas Leis 867/2016 e 887/2016, dispõe sobre Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica

² “Panorama dos Territórios” é um Relatório publicado pelo Instituto Unibanco que busca reunir um conjunto de informações sobre os estados brasileiros, com o objetivo de apresentar dados da educação, principalmente do Ensino Médio. Contém informações históricas e geográficas, dados socioeconômicos e demográficos, informações sobre a estrutura administrativa dos estados e de suas secretarias estaduais de educação; traça, ainda, um panorama das redes de ensino e das principais políticas educacionais vigentes em cada estado pesquisado. O título “Panorama dos Territórios: Rondônia” faz parte do conjunto da obra e, apesar de representar uma instituição privada, foi utilizada como referência neste estudo por trazer dados recentes (2016) sobre a educação no Estado de Rondônia que puderam ser confrontados ou validados por outras fontes oficiais.

do Estado, amparada pela LDB (9394/96), orientada pela Lei Federal nº 11.738/08, assegura aos professores da rede tempo destinado à formação continuada e/ou atividades independentes em serviço. Dessa forma, a jornada dos professores encontra-se regulamentada na Lei complementar nº 887/2016, que altera dispositivos do Art. 66, da Lei 680/2012, ficando assim estabelecido:

§ 4º. A jornada de 40h (quarenta horas) semanais do Professor Classe “B” e “C”, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em função docente, inclui 26h (vinte e seis horas) de atividade docente, equivalente a 32 (trinta e duas) aulas, abrangendo o intervalo dirigido, sendo 5h (cinco horas) de planejamento na escola, e **9h (nove horas) destinadas à formação continuada e/ou atividades independentes.**

§ 5º. A jornada de 25h (vinte e cinco horas) semanais do Professor Classe “B” e “C”, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em função docente, inclui 16h (dezesesseis horas) de atividade docente, equivalente a 20 (vinte) aulas, abrangendo o intervalo dirigido, sendo 3h (três horas) de planejamento na escola e **6h (seis horas) destinadas à formação continuada e/ou atividades independentes.**

§ 6º. A jornada de 20h (vinte horas) semanais do Professor Classe “B” e “C”, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em função docente, inclui 13h (treze horas) de atividade docente, equivalente a 16 (dezesesseis) aulas, destas 2h (duas horas) de planejamento na escola, e **5h (cinco horas) destinadas à formação continuada e/ou atividades independentes.** (RONDÔNIA, 2016g, grifo nosso)

A referida Lei 680/2012, portanto, assegura aos professores da rede tempo destinado à formação continuada e/ou atividades independentes em serviço, ao determinar que 2/3 da jornada, seja ela de 40, 25 ou 20 horas semanais, sejam exercidos em atividade de regência, e o 1/3 restante seja destinado a atividades complementares à docência. No tocante ao tempo (1/3) destinado às atividades complementares, a Lei 887/2016, que altera dispositivos do Art. 66 da Lei Complementar nº 680/2012, utilizando-se da prerrogativa da autonomia dos entes federados, age estabelecendo uma organização interna ao atribuir parte do tempo ao planejamento e parte à formação continuada e/ou atividades independentes.

Dessa forma, o estado de Rondônia determina que, numa jornada de 40 horas semanais, por exemplo, do tempo destinado para atividades complementares à docência, 5 horas sejam utilizadas para o planejamento na escola, e 9 horas sejam destinadas à formação continuada e/ou atividades independentes.

Sobre a necessidade de se explicar com maior clareza aos professores e gestores como se daria o planejamento, a formação continuada e as atividades independentes no contexto escolar, a SEDUC/RO edita a Portaria 3832/2015, posteriormente revogada pela Portaria 1867/2016, que em vigor vem disciplinando a atividade docente e a operacionalização da formação continuada no âmbito das escolas da rede:

Art. 3º **Planejamento** é um processo de racionalização, organização e coordenação da atividade docente, devendo ser realizado obrigatoriamente na escola [...],

Art. 4º **A Formação Continuada e/ou Atividades Independentes**, conforme o disposto no inciso III do Artigo 66 da LC n. 680/2012, constitui-se em:

I – **Formação Continuada** – atividades desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação – Seduc/RO ou pela escola em prol do professor, por meio de oficinas, cursos, palestras, workshop, seminários, simpósios e outras afins com vistas a sua capacitação profissional sendo realizadas no espaço escolar ou em outro ambiente adequado. Podendo ainda ser considerada formação continuada as atividades supracitadas ofertadas por outras instituições devidamente reconhecidas pela Seduc ou órgãos competentes, com comprovação de frequência. Essas formações poderão ser realizadas por oferta da Secretaria por meio de parcerias, convênios, termo de cooperação e contratação, bem como por iniciativa do próprio professor ao se inserir em algum programa de formação continuada;

II – **Atividades Independentes** – atividades executadas pelo (a) professor (a) fora do ambiente escolar que inclui: formação continuada quando ofertada, avaliação da produção dos estudantes (provas, trabalhos, grupos de estudos ou pesquisa, entre outros), preenchimento de registros, incluindo o diário eletrônico, elaboração de relatórios e demais atividades previstas no projeto político pedagógico; § 1º As atividades independentes poderão ser realizadas no espaço escolar (apenas por opção do professor ou quando houver formação continuada), respeitando-se a carga horária estipulada em lei. [...] (RONDÔNIA, 2016a).

Destarte, nos termos da Portaria 1867/2016, a Secretaria de Estado da Educação esclarece o que vem considerando como planejamento, formação continuada e atividades independentes. A tempo, determina como (forma, estratégias) e onde (local) cada uma destas atividades deverá ser cumprida pelos professores.

Quanto, especificamente, à formação continuada de professores em serviço, fica explicitado que poderá ser através de cursos pontuais, seminários, palestras, oficinas, ofertadas pela SEDUC/RO, neste caso, ministrado pela equipe de professores formadores da própria Secretaria, ou por meio de parcerias entre a SEDUC/RO e outras

entidades, ou ainda, ofertada pela escola, em observância à jornada estabelecida no Art. 66 da Lei Complementar nº 680/2012. Esta última é a preocupação desse estudo.

A Coordenadoria Regional de Educação de Ouro Preto do Oeste (CRE/OPO), como instância intermediária subordinada à SEDUC, sediada no município de Ouro Preto do Oeste, se ocupa das escolas estaduais localizadas na região, abrangendo um total de 5 municípios, 1 distrito e 1 aldeia indígena, totalizando 14 escolas, 6.584 estudantes da educação básica e 372 docentes³. Para delimitação do campo de pesquisa, utilizaram-se os critérios de proximidade geográfica (acessibilidade) e de escolas com a mesma modalidade de ensino, optando-se por quatro escolas de ensino regular que ofertam o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. As escolas selecionadas atendem 2.463 estudantes, contando com 142 professores em efetiva regência. A equipe gestora é constituída por um diretor, um vice-diretor, um secretário, um supervisor escolar e um orientador educacional para cada etapa de ensino⁴. O diretor e o vice-diretor são professores do quadro efetivo do Estado, indicados para o cargo por meio de consulta à comunidade escolar para exercer a atividade por um período de 3 anos (RONDÔNIA, 2017a). Vale destacar que é claramente definido pela Portaria 4563/2015 que o diretor é o responsável pela articulação da formação em serviço e por promover situações de estudos.

Apar dessas considerações, se retorna ao intento de descrever as dificuldades enfrentadas pelos gestores da Coordenadoria de Ouro Preto do Oeste com a organização da hora-atividade na escola. Para melhor entendimento, as evidências foram agrupadas em: a) observação e escuta de depoimentos espontâneos de diretores; b) análise de dados produzidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/2015), através de questionários aplicados a diretores e professores.

Quanto aos depoimentos, estes foram colhidos de forma espontânea ao longo do ano de 2016 e primeiro semestre de 2017, com a pesquisadora na condição de técnica da CRE. Quando diante do observado na realidade, se coloca também na condição de ouvinte de gestores – que, angustiados com as cobranças da legislação e com as dificuldades cotidianas para se realizar um trabalho de qualidade, exteriorizam descontentamentos e desejos por melhor atuação –. Por último, serão analisadas respostas de diretores

³ Disponível em: <http://pactopelaaprendizagem.seduc.ro.gov.br/painel/servidores/lotacoes_escolar>. Acesso em: 05 set. 2017.

⁴ Lei 680/2012.

e professores a perguntas a respeito da formação continuada na escola por meio do Questionário Contextual do SAEB/2015.

Diretores relatam dificuldades para conciliar um tempo comum de encontro a todos os professores, tendo em vista que muitos docentes não são exclusivos da rede, ou seja, possuem contratos também com a rede municipal ou com redes privadas de ensino. Nesse sentido, determinado diretor argumenta: “há falta de participação dos professores nas formações continuadas e nas atividades extraclases”; e outro afirma: “nunca posso contar com todos os professores”. Por fim, há também depoimentos por parte de supervisores, dizendo que lhes falta tempo para se dedicar mais ao preparo de encontros de formação devido à intensa rotina diária da escola, que absorve grande parte de seu tempo. Supervisores dizem se sentir despreparados para fazer frente à formação em âmbito escolar. Também gestores de algumas escolas solicitam colaboração, no sentido de que os técnicos da CRE vão até eles fazer formação com os professores, alegando que não se encontram preparados para tal ação.

Com objetivo de sondagem preliminar, esses depoimentos apontam para entraves na efetivação de ações formativas em âmbito escolar, sugerindo vias de estudos formais que estimulem a compreensão do problema de pesquisa de maneira detalhada e contributiva.

A experiência profissional da pesquisadora, com onze anos de atuação na Coordenadoria, proporcionou observações na gestão da escola pública. Cabe ressaltar que a observação proporcionou perceber que há sobrecarga dos diretores com o movimento de descentralização administrativa para as unidades escolares. Isso tem se apresentado como um dificultador, na medida em que o gestor tem outras demandas para dar respostas mais imediatas, ficando o campo pedagógico – e, dentro dele, a formação em serviço – em espera na agenda da gestão, quando em essência essa ordem de prioridades deveria ser contrária, pois o fazer pedagógico é a missão principal da escola.

Por outro lado, a pesquisadora percebe que, apesar da boa vontade da equipe em querer promover formação aos professores, poderá estar faltando-lhes preparo técnico-profissional. Diante disso, como o objeto de estudo refere-se à implementação de política pública, torna-se pertinente recordar com Condé (2013) alguns pontos cruciais voltados para a fase da implementação, como o fato de que todas as políticas públicas emanam de uma autoridade com legitimidade para implantá-la ou para delegá-la a outros.

Fica evidente que a implementação da política discutida neste estudo foi delegada a outros, a quem foi atribuída competência para operacionalização, ou seja, quanto à

hora-atividade; nos termos da lei, coube ao diretor garantir condições para cumprimento do horário de planejamento e formação continuada e ao supervisor, em especial, coube dinamizar atividades que propiciem formação aos docentes.

Assim, há de se pensar que, de acordo com Condé (2013), há uma necessidade de se preparar os implementadores, pois em última instância serão eles que farão a política. Segundo o autor, quem implanta precisa conhecer porque deve fazer determinadas coisas, do contrário as possibilidades de insucesso são reais, reafirmando que a capacitação envolve ações como a própria formação, atualizações e treinamentos específicos. Para o autor, o preparo dos implementadores afeta a capacidade de decidir e cumprir tarefas. Ou seja: sem formação, como interpretar e implementar os projetos e programas?

Tendo clara a importância do preparo técnico-profissional dos implementadores de políticas públicas, há de se investigar e buscar entender se houve uma preparação prévia dos gestores para que pudessem fazer frente à política de formação continuada nas escolas do estado de Rondônia, sempre ponderando que implementação de políticas que envolvem valores, princípios, desejos, necessidades, poder e motivação, como é o caso da formação em serviço, podem produzir conflitos (LOTTA, 2010; SEGATTO, 2012) resistências e distorções.

Segundo respostas dadas ao Questionário contextual da Prova Brasil (2015), as funções de oportunizar e promover situações de estudos para aperfeiçoamento constante dos profissionais envolvidos no trabalho escolar parece não estar sendo cumpridas integralmente pelos diretores do estado de Rondônia. Tal conclusão baseia-se na análise dos resultados obtidos com a questão de número 26 do questionário aplicado aos diretores: “Nos últimos dois anos, você organizou⁵ alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento e capacitação) nesta escola?”⁶

Tabela 1 Respostas à questão de nº 26 do Questionário Prova Brasil/ 2015.

REDES/RESPOSTA	NÃO	SIM
TODAS AS REDES/BRASIL	34%	66%
TODAS AS REDES/RONDÔNIA	28%	72%
REDE ESTADUAL/RONDÔNIA	10%	90%
REDE ESTADUAL/OURO PRETO DO OESTE	14%	86%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Questionário Diretor Prova Brasil 2015 (2017).

⁵ “[O]rganizar significa dispor de forma ordenada, dar uma estrutura, planejar uma ação e prover as condições necessárias para realizá-la” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 436).

⁶ Questionário diretor Prova Brasil 2015. Disponível em: <<http://QEDu.org.br>>. Acesso em:

Pela análise da Tabela 1, pode-se observar que, apesar de apresentar um percentual afirmativo superior ao nacional, 10% dos diretores da rede estadual responderam não ter conseguido organizar atividades de formação de professores da escola sob sua gestão. Situação menos favorável se apresenta para Ouro Preto do Oeste, onde 14% dos diretores afirmaram não ter conseguido implementar ações formativas na escola nos últimos dois anos. Esses dados sinalizam que os gestores enfrentam obstáculos com a organização da formação continuada em âmbito escolar.

Chama atenção, mais que o percentual negativo das respostas dos diretores, o tempo amplo considerado pela pergunta: “nos últimos dois anos”. Como, em dois anos de gestão, não articular, organizar, propor, fomentar momentos de formação na escola? Quais são os impedimentos para tal propositura? Pode-se considerar esse período de dois anos como um tempo consideravelmente longo frente às demandas das escolas e dos professores. No mais, pela Lei 680/2012, alterada pela Lei 887/2017, o tempo para formação continuada e/ou atividades independentes na rede estadual é semanal, correspondendo, mais exatamente, a 9 horas semanais.

Por sua vez, os questionários destinados aos professores (Prova Brasil/2015) têm caráter amostral, por serem aplicados somente aos professores dos componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa atuantes no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, que são os anos/séries avaliados pelo SAEB. Porém, mesmo tendo caráter amostral, esse instrumento tem sua importância, por atingir todos os professores dessas disciplinas atuantes nos anos finais de cada etapa avaliada.

Apresentaremos aqui as respostas dos professores da rede estadual de Ouro Preto do Oeste às questões que se referem à formação continuada e às questões referentes a interações entre professores. Quando perguntado aos professores de Língua Portuguesa e Matemática da rede estadual de Ouro Preto do Oeste se gostariam de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional nos últimos 2 anos, 91% deles responderam que sim. Diante desse fato, cabe indagar: se gostariam de participar, por que não participaram? Não houve atividades para que pudessem participar? As atividades não lhe despertaram interesse? Faltou-lhes tempo para que participassem? Como, então, entender as faltas dos professores aos encontros de formação mencionadas pelos gestores?

Os dados do INEP sinalizam que os professores de Ouro Preto do Oeste esperam por mais momentos e atividades de desenvolvimento profissional. Pode se inferir também que, se gostariam de ter participado de mais atividades de formação, certamente,

acham esses momentos importantes e necessários para seu fazer profissional. De certa maneira, essa resposta dada por mais de 91% dos professores apresenta-se coerente com a resposta dada pelos diretores de Ouro Preto do Oeste quando, também por oportunidade do Questionário da Prova Brasil (2015), lhes foi perguntado se, nos 2 últimos anos, organizaram alguma atividade de formação continuada na escola, e 14% deles responderam não ter organizado nenhuma formação. Essas são evidências contundentes que apontam para a necessidade de pesquisas que possibilitem compreensão do problema apresentado neste estudo.

Chama atenção, também, duas questões referentes a interações entre professores, que 65% respondentes afirmaram participarem de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série/ano, enquanto 59% dos professores responderam que participaram em discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de alunos em uma média de 3 a 4 vezes ao ano. Diante desses elementos cabe indagar: como vem sendo organizado o horário de planejamento, formação continuada/atividades independentes no âmbito das escolas onde atuam os respondentes? Se há 1/3 do tempo disponibilizado na jornada, semanalmente, para esses fins, o que impossibilita que as reuniões e os encontros entre pares se deem com maior frequência? Os estudos estão acontecendo de maneira solitária e não coletiva, mesmo que em pequenos grupos? Como se dá o entendimento de gestores sobre formação continuada/atividades independentes?

Com essas inquietações, podemos chegar a algumas conclusões: o tempo disponível na jornada para estudo e preparação para a regência parece não estar favorecendo a interação entre os docentes. Assim, da resposta dada ao Questionário da Prova Brasil (2015), surgem outras perguntas: quais são as dificuldades enfrentadas pelo diretor no cumprimento da legislação pertinente à formação continuada/atividades independentes? Quais são as concepções dos gestores sobre formação continuada? Como tem sido a atuação do supervisor frente à formação continuada? Houve preparação dos gestores por parte da SEDUC/CRE para fazer frente à formação continuada na escola, como preconizado pela legislação?

Buscar respondê-las pode ajudar na compreensão do problema que ora se apresenta, sempre na perspectiva de colaborar para o surgimento de possibilidades de enfrentamento aos desafios de como bem utilizar a hora-atividade na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 05 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 maio 2016.

CONDÉ, E. S. **Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. Responsabilização na Educação**. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caeduff.net/index.php/revista1/article/viewFile/24/22>>. Acesso em: 05 de maio 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. **Panorama dos territórios: Rondônia**. Observatório de Educação – Ensino Médio e Gestão. São Paulo: Instituto Unibanco, 2016. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.org.br/panorama-dos-territorios/rondonia/>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOTTA, G. S. **Burocracia e implementação de políticas de saúde: os agentes comunitários na Estratégia Saúde da Família**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

RONDÔNIA. **Constituição do Estado de Rondônia**. Texto atualizado até a Emenda Constitucional Nº 124/2017. Disponível em: <http://www.al.ro.leg.br/institucional/constituicao-do-estado-de-rondonia/ce1989_ec124.pdf/view>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Governo do Estado. **Lei Complementar n. 680**, de 07 de setembro de 2012a. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e dá outras providências. Disponível em: <http://www.diof.ro.gov.br/doe/07_SETEMBRO_ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

_____. Governo do Estado. Diário Oficial do Estado de Atos do Executivo. **Lei Complementar n. 887/2016**. 2016g. Disponível em: <http://www.diof.ro.gov.br/data/uploads/2016/07/Doe-04_07_2016.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2016.

_____. Governo do Estado. **Lei Complementar n. 867**, de 12 de abril de 2016e. Altera a redação e acrescenta dispositivos à Lei Complementar nº 680, de 7 de setembro de

2012. Disponível em: < ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/LC867.doc.>. Acesso em: 13 fev. 2017.

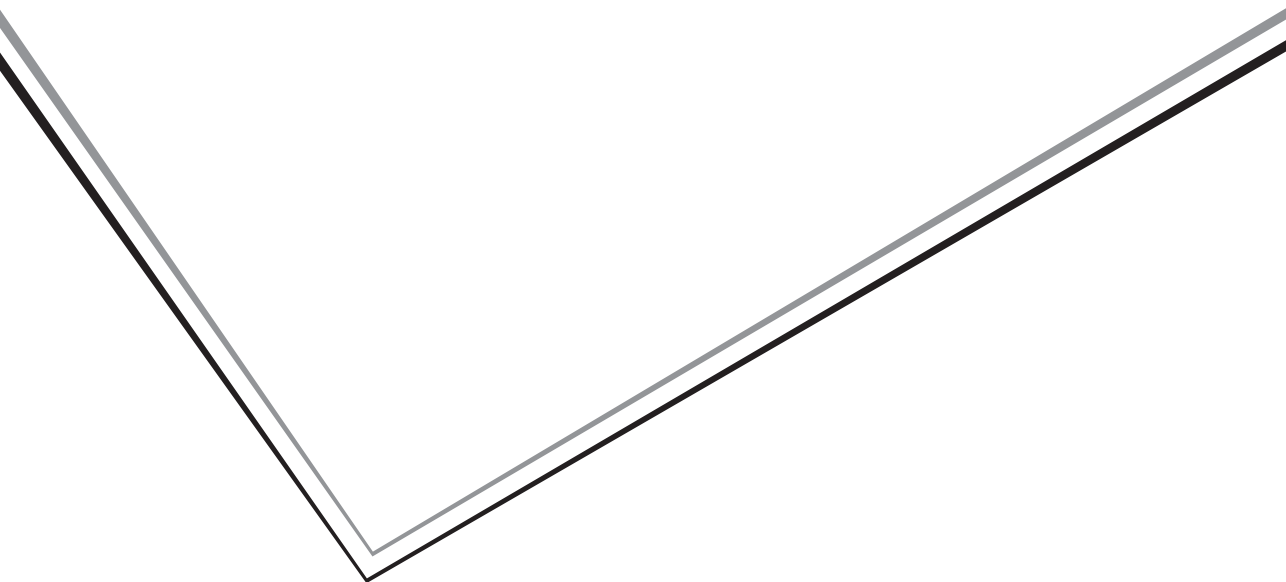
_____. Governo do Estado de Rondônia. Secretaria de Estado da Educação (Org.). **Pacto pela aprendizagem**: todos unidos no Pacto pela aprendizagem. 2017b. Disponível em: <<http://pactopelaaprendizagem.seduc.ro.gov.br/>>. Acesso em: 7 set. 2017.

_____. Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação. **Portaria n. 3832/2015-GAB/SEDUC**, 2015a. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B5OPQkdSoL6uSzdOaDIwalEzNk0/view>>. Acesso em: 08 maio 2017.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria n. 4563/2015-GAB/SEDUC**. Estabelece normas para regulamentar e orientar ações pedagógicas no âmbito das escolas públicas estaduais e dá outras providências. 2015d. Disponível em: <http://diario.seduc.ro.gov.br/manual/arquivos/PORTARIA_n_4563.pdf>. Acesso em: 25 maio 2017.

SEÇÃO 4

Políticas públicas



POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO: CASOS DE GESTÃO

*Lúcio Jorge Hammes**

As transformações no cenário escolar, marcadas pelo avanço das tecnologias, reestruturação dos sistemas de ensino e a ausência das famílias na escola estão exigindo mudanças nos currículos e a qualificação dos docentes com novas rotinas, propondo ou se ajustando às políticas educacionais.

Os docentes podem contribuir com a elaboração das políticas educacionais ou são obrigados a cumprir as regras estabelecidas. As transformações do mundo moderno exigem novas capacitações que, além das mudanças curriculares, há a sensação de que os professores estão sempre desatualizados, incapazes de dar conta das mudanças.

Pelas mudanças curriculares, o poder central de um país constrói a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando sua legitimação. As práticas curriculares anteriores à reforma são negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado: mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas. (LOPES, 2004, p. 110).

Por isso, para que possa participar ativamente do processo, o professor necessita conhecer a cultura e as grandes questões que envolvem a educação, possibilitando condições para desenvolver sua ação com capacidade reflexiva sobre o currículo. Para Arroyo, a escola e os docentes devem estar atentos

à construção social do conhecimento, à construção cultural dos sujeitos. O currículo tentará dar conta dessa dinâmica e os docentes terão de estar em permanente atenção para selecionar e privilegiar saberes, vivências e valores. Nesta dinâmica social e cultural todo currículo será um 'texto' provisório e a postura docente será uma permanente procura de significados da cultura, será uma permanente opção político-cultural. (ARROYO, 2013, p. 231).

* Doutor em educação. Professor da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Jaguarão/RS (Brasil).

Essa opção político-cultural necessita que o professor busque a formação para poder compreender o espaço em que atua. Segundo Vasconcellos (2009), é importante que a equipe diretiva (direção, supervisão, coordenação pedagógica, orientação educacional) contribua com a organização de um espaço com um clima organizacional favorável que esteja aberta às críticas para as tomadas de decisões, pois o “ambiente acadêmico e escolar [...] deveria ser, por excelência, o espaço do debate, do confronto de ideias e posições, de cooperação e decisão coletiva” (VASCONCELLOS, 2009, p. 51).

Com a organização de espaços que permitem a crítica e o diálogo, há condições para o enfrentamento da acomodação e imposições do sistema, pois, conforme Adorno (2002), nós vivemos em um sistema de trocas:

Não só o espírito se ajusta à sua venalidade mercadológica, reproduzindo com isso as categorias sociais predominantes, como se assemelha, objetivamente, ao *status quo*, mesmo quando subjetivamente, não se transforma em mercadoria. As malhas do todo são atadas cada vez mais conforme o modelo do ato da troca. Este permite cada vez menos espaço de manobra, passa a formá-la de antemão, de um modo cada vez mais radical, cortando-lhe *a priori* a possibilidade da diferença, que se degrada em mera nuance no interior da homogeneidade da oferta. (ADORNO, 2002, p. 47).

Para Boufleuer (2013), há, na docência, uma carga de responsabilidades sociais que atravessa a profissão e a deixa sobrecarregada de tarefas. Além de ser uma classe, são seres humanos, constituídos de ideologias, crenças, valores que formam identidades e podem mudar as visões. Conforme o autor:

Hoje parece não haver professor que não se queixe do excesso de demandas que a ele são postas. Espera-se que ele dê conta de todas as variáveis capazes de interferir na educação dos seus alunos. (...) Além disso, espera-se que no bojo do currículo que desenvolve, venham a se equacionar carências e desigualdades de diversas ordens, cujo enfrentamento e solução, em muitos dos casos, deveriam ser propriamente de responsabilidade da sociedade e de suas respectivas instâncias de organização. (BOUFLEUER, 2013, p. 398).

Os espaços de crítica e de diálogo podem constituir-se em alternativas que aprofundam questões para a transformação do cotidiano da escola, possibilitando a reflexão crítica sobre as políticas e as práticas de ensino acerca da profissão docente, subsidiando o movimento de transformações no espaço escolar e para além dele.

As políticas públicas da educação brasileira revelam urgências que estão requerendo um olhar mais atento das instituições de formação de docentes, que têm se especializado nos

processos de ensinar e aprender, com técnicas de domínio da classe e da organização do ambiente escolar. Parece que falta a capacidade de organização dos processos para alcançar as políticas públicas do Município, Estado e País para que a educação seja base para a formação de cidadãos capacitados para contribuir com o desenvolvimento da nação.

Os cursos de graduação e de pós-graduação têm assumido papel importante na formação de docentes capacitados para o exercício da docência nos processos de ensino e aprendizagem e na atuação da defesa de políticas públicas para a educação.

Nesta seção, teremos oito estudos relacionados às políticas públicas e à educação, aprofundados em Programas de Pós-Graduação (PPGs). As pesquisas são orientadas por professores doutores, credenciados pelos seus Programas de Pós-Graduação.

Apresentamos, inicialmente, dois artigos sobre a gestão das práticas docentes, voltadas à qualificação das práticas de gestores que atuam em unidades escolares das redes de ensino públicas e privadas.

O primeiro texto “Analisando os desafios do Ensino Médio a partir de uma escola de Minas Gerais”, de Alisson Frances Pereira Frade, em parceria com Juliana Alves Magaldi e Lina Kátia Mesquita de Oliveira, traz resultados de uma pesquisa desenvolvida como dissertação de mestrado cujo foco foram “os projetos desenvolvidos pela escola visando incentivar os alunos do Ensino Médio a prosseguirem com a sua vida escolar buscando sempre um melhor desempenho”. Tem por base de estudo uma escola do município de Dionísio, pertencente à Superintendência Regional de Ensino de Nova Era da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Os autores analisam projetos desenvolvidos na escola: “Projeto de Cálculo”, elaborado de forma coletiva com a coordenação do professores, desenvolvido para os alunos do Ensino Médio, contando com a participação dos docentes da escola, visto que os professores aplicam as atividades de forma simultânea para todas as turmas; Projeto preparatório para a olimpíada brasileira de Matemática das escolas públicas, organizado pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada, com a contribuição da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), um projeto desenvolvido para as escolas, com recursos do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) (BRASIL, 2018); Projeto “Aluno Leitor”, favorecido pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, cujo objetivo é incentivar a prática da leitura por meio do fornecimento de obras literárias e de pesquisa, ampliando o acervo da biblioteca escolar; o Projeto Simulado busca preparar os alunos da Escola para as provas

de vestibulares, avaliações externas (SIMAVE/PROEB, ENEM) e concursos em geral, além de buscar melhorar o desempenho na construção de habilidades e competências em todas as áreas do conhecimento. A análise revela que a escola tem buscado melhorar o desempenho dos alunos.

O capítulo intitulado “Análise da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Coronel Fabriciano-MG”, dos autores Maria Alves de Almeida, Diovana Paula de Jesus Bertolotti e Roberto Perobelli de Oliveira, traz resultados da pesquisa de mestrado realizada em Minas Gerais e tem por base um estudo sobre a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Coronel Fabriciano, enfocando o problema da infrequência dos alunos envolvidos nas atividades da educação (em tempo) integral, com o objetivo de compreender como direção e coordenação pedagógica gerenciam a frequência dos alunos da educação (em tempo) integral em cada uma das duas escolas estaduais pesquisadas. Propõe-se uma pesquisa qualitativa em duas escolas, a partir de um estudo de caso, para responder à seguinte questão de pesquisa: “quais são os fatores relacionados à infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral nas escolas investigadas e como suas equipes gestoras lidam com esses fatores?” Para responder à questão e consolidar a apresentação do caso de gestão, a pesquisa de campo inicial abrangeu, como instrumentos de coleta de dados, análise documental dos documentos orientadores das escolas e dos respectivos registros de frequência dos alunos nas atividades de educação em tempo integral.

Os autores afirmam que o estudo da implementação da política de educação (em tempo) integral e seu impacto na frequência dos alunos às atividades da política permitem lançar um olhar crítico e analítico sobre a temática, gerando reflexões a respeito de como contribuir para um desenvolvimento das ações do projeto de forma mais coerente com as suas demandas e necessidades. Além disso, o presente caso de gestão ajuda a debater sobre a forma com que os elementos intra e extraescolares se relacionam com a questão da infrequência no programa de educação (em tempo) integral.

Após apresentar os dois trabalhos que tratam da gestão das práticas docentes voltadas às unidades escolares, seguem os estudos sobre a qualificação das práticas de profissionais da educação que atuam na gestão de sistemas de ensino. São análises de diferentes pesquisas sobre as políticas públicas relacionadas à educação.

O artigo “Por que mudar? Resistências no ciclo de uma política pública educacional para o Ensino Médio do Estado de Rondônia”, de Célia Klein, André Bocchetti e Camila Gonçalves Silva Figueiredo, analisa as resistências a uma política pública, a partir do

estudo do Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMMT). O projeto é uma política pública educacional elaborada pelo governo do Estado de Rondônia a partir da necessidade de ampliação do atendimento aos estudantes do Ensino Médio, residentes em áreas de difícil acesso, e da dificuldade em manter professores habilitados em todos os componentes curriculares dessa modalidade de ensino. O estudo tem por base uma dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (PPGP/ CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Ao analisar o projeto EMMT, os autores constataam resistências em seu processo de implementação nas escolas jurisdicionadas à Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Cacoal, tal como já tinha acontecido com o Projeto Integrar, de iniciativa da SEDUC, que previa a ampliação da carga horária do aluno no Ensino Médio de 4 para 7 horas diárias de aula. Apesar das resistências iniciais, o Projeto EMMT foi implementado também em Cacoal, como nos demais municípios de Rondônia, em 2016.

Tendo em vista as dificuldades para a implementação do Projeto, o estudo busca encontrar os fatores que têm levado à resistência das comunidades escolares no processo de implementação do Projeto de Ensino Médio Mediado por Tecnologia em Cacoal. Parte da hipótese de que houve falhas tanto na elaboração da política educacional como na consulta aos atores envolvidos e no esclarecimento sobre o Projeto à comunidade escolar e traz duas questões para a pesquisa: i) Quais os fatores que têm dificultado a implementação do Projeto MMT na CRE/Cacoal?; ii) que ações podemos propor para amenizar as resistências e demais fatores que têm dificultado a implementação do Projeto EMMT?

Já no artigo intitulado “Polos de educação integral: propostas, contribuições e desafios à implantação do projeto”, de “Cláudio Magalhães, Amanda Quiossa e Elisabeth Gonçalves de Souza, os autores apresentam-nos um caso de gestão que aborda a experiência da Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG na implantação do Polo de Educação Integral, parceria entre a SEE e a Fundação Helena Antipoff (FHA), localizada no município de Ibitité. O objetivo era atender a um público de 400 alunos de três escolas estaduais em consonância com a proposta do projeto “Mais Educação” do governo federal. Buscam compreender as contribuições e os limites gerados pela implementação de um Polo de Educação Integral na Fundação Helena Antipoff para atendimento de alunos das instituições de ensino do município de Ibitité. Tem por base uma dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Com a metodologia de análise documental e entrevistas, os autores desenvolvem reuniões nas escolas, tendo em vista a implementação dos polos de educação integral. Constatam que a “estrutura física dos Polos é compartilhada pela entidade parceira e, nela, a proposta é que os alunos participem de diversas atividades ligadas ao campo das artes, cultura, esportes, além de iniciação científica, agroecologia, comunicação, direitos humanos, acompanhamento pedagógico, promoção de saúde, dentre outras”. De modo geral, percebem “déficit em sua estrutura física que os impedia de implementar as oficinas apropriadas ou escolhidas por sua clientela da educação integral”. Surge a dúvida: Teriam os gestores destas escolas esgotado todas as possibilidades de intervir nessa realidade?

O artigo “Programas de correção de fluxo: sua implementação pelos gestores escolares na rede pública municipal de Teresina-PI”, de Dayane Martinelle da Silva Santos, Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro e Marco Aurélio Kistemann Júnior”, é um estudo de caso que problematiza a permanência da distorção idade-ano no contexto de quatro escolas que desenvolvem, há dezesseis anos, os programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”. O objetivo é compreender como o problema da distorção idade-ano vem sendo enfrentado com a implementação dos programas de correção de fluxo em quatro escolas de Ensino Fundamental da rede de ensino municipal de Teresina (PI).

Após a análise dos dados, os autores afirmam entenderem que políticas que envolvam o acesso e a permanência de todos os estudantes, com ênfase na qualidade da educação pública a ser oferecida, devem perpassar todas as esferas do poder público, incluindo gestores públicos, escolares, professores, comunidade escolar e sociedade civil. Além disso, alertam: “a existência dos programas de correção de fluxo pode estar levando as escolas a não se preocuparem com a distorção idade-ano, direcionando-as no entendimento equivocado de que a solução do problema se reduz ao atendimento dos estudantes com defasagem nesses programas”.

No texto “A formação continuada no Pacto pela Alfabetização Na Idade Certa-PNAIC”, Fabiana Magalhães da Silva, Helena Rivelli de Oliveira e Ilka Shapper Santos apresentam o caso de gestão que deu subsídios para a dissertação de mestrado no curso do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd/UFJF cujo objetivo foi analisar as contribuições da formação continuada, proposta pelo PNAIC, na prática pedagógica na perspectiva do professor alfabetizador.

Os autores afirmam que a formação continuada de professores destacou-se no cenário brasileiro, principalmente, a partir da década de 1990. A criação de Programas, que

estão sob o signo da alfabetização e letramento nas formações continuadas para professores alfabetizadores, se deu a partir dos resultados das avaliações de larga escala que demonstravam resultados insatisfatórios em relação à alfabetização das crianças brasileiras. Os dados reforçaram, no ambiente educacional, a preocupação com a alfabetização e a proposição dessas políticas públicas, objetivando alterar o fracasso nessa etapa de escolarização.

O artigo “Censo escolar e o desafio frente às inconsistências de informações no sistema do Educacenso”, de Simone Pinheiro Matos, Gisele Zaquini Lopes Faria e Rafaela Reis A. de Oliveria, é resultado da pesquisa de dissertação de mestrado e objetivou discutir como se dá o processo de inserção e monitoramento dos dados do Censo Escolar nas escolas na rede estadual de Cacoal-RO a partir do relatório de alunos transferidos e não admitidos em nenhuma modalidade. O método de estudo inclui a análise dos censos, pesquisa documental dos relatórios dos “Alunos transferidos e não admitidos após em nenhuma modalidade”

Os resultados da pesquisa indicam que a ação em algumas escolas reduziu significativamente o número de alunos que eram apresentados como transferidos e não admitidos. Alguns alunos não haviam sido inseridos na outra escola por falta de conferência ou por ter sido inserido com outra Identificação Individual do aluno (ID) e foram identificados os casos e enviados para que o INEP pudesse excluir a duplicidade. As escolas apresentadas que atendem ao Ensino Médio, e a escola que atende ao Ensino Médio do campo, possuem um maior número de alunos que foram transferidos e não foram admitidos no ano corrente em outra unidade de ensino no Censo Escolar. Por isso, o acompanhamento e o controle são ações necessárias, próximas aos responsáveis pela inserção de dados. Diante disso, o monitoramento deve ser realizado ao longo do processo utilizando as ferramentas do sistema Educacenso e por meio de verificação *in loco* de como é realizada a inserção e conferência dos dados.

O último artigo desta sessão, intitulado “Entre a teoria e a prática: os desafios para a implementação de uma política pública em duas escolas no estado de Rondônia”, das autoras Suzi Ramires Gonçalves May, Luísa Vilardi e Daniela Fantoni de Lima Alexandrino, também tem por base uma dissertação de mestrado cujo objetivo foi apresentar, de maneira descritiva, o caso de gestão investigado na pesquisa e perguntar sobre as dificuldades do processo de implementação do *Programa Excelência* pela gestão escolar em duas escolas estaduais de Ensino Médio na cidade de Cacoal, Rondônia. Este Programa se originou como desdobramento e transformação de outra

política pública do Estado de Rondônia, o Programa de Financiamento a Projetos Escolares – PROFIPES.

Os autores optaram por analisar o Programa Excelência a partir de duas escolas do Ensino Médio da cidade de Cacoal: Escola “A”, localizada na área urbana central, que oferece somente o Ensino Médio na modalidade regular, com um total de 743 alunos no ano de 2017; Escola “B”, localizada em um bairro periférico na área urbana que atende aos turnos matutino, vespertino e noturno, ofertando o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º).

Os estudos apresentados nesta seção indicam que a gestão da educação vem sendo temática de estudo dos docentes nos Grupos de Pesquisa, Cursos de Especialização e de Programas de Pós-Graduação. Estes aprofundamentos ajudam a enfrentar as questões colocadas às políticas públicas da educação, tais como a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016 que congela que congela gastos sociais por 20 anos (investimentos em saúde, educação); a aprovação do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), o debate envolvido como a “Ideologia de Gênero” e a “Escola Sem Partido”. A Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017) e suas implicações na educação. Estas políticas têm muito a ver com a qualidade do ensino e a valorização da educação.

REFERÊNCIAS:

ADORNO, T. W. **Indústria cultural**. Tradução Elizabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOUFLEUER, J. P. A profissão professor – crise de profissão ou profissão em crise. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 39, p. 391-408, mai./ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 13005 de 25 de Junho de 2014. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 17 jun. 2018.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, maio/jun./jul./ago., 2004.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP nº 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

VASCONSELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2009.

ANALISANDO OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE UMA ESCOLA EM MINAS GERAIS

*Alisson Frances Pereira Frade**

*Juliana Alves Magaldi***

*Lina Kátia Mesquita de Oliveira****

Artigo produzido a partir de uma pesquisa que compõe a dissertação de Alisson Frade, gestor escolar da instituição onde ocorreu a coleta de dados e/ou informações. Esta produção contou com a parceria das professoras Juliana Magaldi, cientista social, e de Lina Kátia Mesquita de Oliveira, orientadora da dissertação e coordenadora geral do Caed/UFJF. A citada pesquisa teve foco em projetos desenvolvidos por profissionais da educação que atuavam naquela escola, com objetivos claros de incentivo ao prosseguimento de seus estudos dos alunos do Ensino Médio, assim como a busca de melhores desempenhos em seus rendimentos internos e externos ao ambiente escolar.

A escola mencionada, localizada no município de Dionísio, jurisdicionada à Superintendência Regional de Ensino de Nova Era da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, oferece a modalidade de Ensino Médio regular e, atualmente, possui 224 alunos (SIMADE, 2017).

A sua estrutura física é composta por seis salas de aula arejadas e com pontos de internet, uma diretoria, um laboratório de informática com 30 computadores, uma sala para docentes, uma biblioteca, uma secretaria, uma sala de arquivo, uma cantina e um almoxarifado, e ginásio poliesportivo com vestiários e arquibancadas. Em relação a recursos de multimídia, conta com TV, DVD, projetor de mídia, máquinas copiadoras, estando conectada à internet. Bebedouros industriais e ventiladores também fazem parte do acervo patrimonial da unidade de ensino.

* Mestrando do PPGP. Gestor estadual da SEE-MG.

** Coordenadora do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd

*** Doutora em Educação (PUC/Rio). Professora orientadora do PPGP/CAEd. Coordenadora Geral do Caed.

Retomando o foco da pesquisa, verificou-se que a equipe pedagógica e os docentes da escola em destaque vêm desenvolvendo os seguintes projetos: de “Cálculo”, “Hora da Leitura”, “Aluno Leitor”, “Simulado” e “Preparatório para a Olimpíada Brasileira de Matemática”, buscando promover a aprendizagem dos discentes. Vale salientar que os mesmos foram elaborados de forma coletiva: com a participação dos professores, orientadora educacional e direção da escola, como estratégia de dinamizar o processo de construção do conhecimento (ARQUIVO DA ESCOLA, 2017). No entanto, algumas ações detalhadas a seguir apresentaram fragilidades, necessitando de aperfeiçoamentos.

Na sequência, apresentam-se a operacionalização, os objetivos e as dificuldades de cada Projeto. Também, demonstra-se que esses se alinham a políticas públicas nacionais e estaduais, desenvolvidas com o intuito de melhoria da qualidade de ensino ofertada aos discentes do Ensino Médio.

O Projeto de Cálculo teve início no ano de 2015. Foi elaborado de forma coletiva, através de reuniões pedagógicas e administrativas, sendo coordenado por uma professora de Matemática e por uma orientadora pedagógica. É desenvolvido para os alunos do Ensino Médio e conta com a participação dos docentes da escola, uma vez que as atividades são aplicadas de forma simultânea para todas as turmas.

A docente prepara as atividades escritas de raciocínio lógico a serem realizadas pelos discentes que participam de forma quinzenal, durante uma aula de cinquenta minutos. Os resultados são utilizados na composição da nota bimestral dos participantes, em todas as disciplinas, o que estimula os estudantes a participarem dessa ação pedagógica (ARQUIVO DA ESCOLA, 2017).

O desenvolvimento desse projeto é importante no processo de construção do conhecimento dos alunos, uma vez que são apresentadas atividades contextualizadas que estimulam o pensamento matemático, objetivando contribuir para o exercício do raciocínio lógico dos discentes, almejando a melhoria dos desempenhos nas avaliações sistêmicas: SIMAVE/PROEB, ENEM, assim como nas promovidas pela própria escola. Além disso, também é considerado como processo preparatório para a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (ARQUIVO DA ESCOLA, 2017), entretanto, o Projeto de Cálculo não vem atingindo esses objetivos de forma plena, visto que os discentes continuam apresentando dificuldades que refletem nos resultados internos e externos.

Um aspecto que chamou atenção, quando se pensou neste projeto, foi o desempenho dos discentes nas avaliações externas nas áreas de matemática. Conforme se pode observar na Tabela 1, durante o período de 2011 a 2016, a maioria dos estudantes ficou classificada nos níveis abaixo do recomendável, na avaliação de matemática do PROEB.

Tabela 1 Porcentagem por padrão de desempenho em matemática da Escola/ Terceiro Ano / 2011 a 2016

Ano	Baixo	Intermediário	Recomendável	Avançado
2011	46,4	39,3	8,9	5,4
2012	17,6	56,9	13,7	11,8
2013	38,8	53,1	4,1	4,1
2014	37,9	45,5	10,6	6,1
2015	56,0	36,0	4,0	4,0
2016	32,4	51,4	16,2	0,0

Fonte: Elaborada pelo autor. Adaptado do SIMAVE, 2017.

Na oportunidade, os educadores relataram, em entrevistas, que o projeto analisado apresenta os seguintes pontos fortes: desenvolve o raciocínio lógico matemático, a concentração, busca a melhoria do desempenho escolar, além de contribuir com a preparação para a Olimpíada Brasileira de Matemática para Escolas Públicas. Um professor destacou a importância do Projeto, visto que é um “momento específico para se trabalhar o raciocínio lógico e matemático” (em 14 de março de 2018), contudo, 76,9% dos educadores que responderam ao instrumento destacaram a necessidade de conscientizarem os alunos dessa importância. Também, afirmaram que é preciso utilizar material atualizado, incentivar o educando, além de fazer-se necessário “maior empenho de alguns professores ao aplicar e ao corrigir os mesmos”. Nesse contexto, um docente relatou que “é aquele caso, tem alunos que fazem com seriedade, tem outros que fazem por fazer mesmo, praticamente a gente observa que quase que nem lê as questões, eles só marcam lá e acabou” (Professor 8, Grupo Focal, 09/05/2018).

Portanto, torna-se necessário investigar a operacionalização desse projeto e propor ações eficazes que irão contribuir para a melhoria do ensino e aprendizado nessa unidade escolar, levando em conta que a dinamização do processo pedagógico tende a refletir nos resultados dos discentes.

O Projeto Preparatório para a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas é outro projeto de iniciativa da escola, com foco na área de Matemática, para atender a uma proposta do Governo Federal de âmbito nacional. Conforme observado no site do MEC, a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) é um projeto

desenvolvido para as escolas, organizado pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), com a contribuição da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), constituindo um programa operacionalizado com recursos do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) (BRASIL, 2018). De acordo com o portal do MEC, a OBMEP intenciona:

- Estimular e promover o estudo da Matemática;
- Contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, possibilitando que um maior número de alunos brasileiros possa ter acesso a material didático de qualidade;
- Identificar jovens talentos e incentivar seu ingresso em universidades, nas áreas científicas e tecnológicas;
- Incentivar o aperfeiçoamento dos professores das escolas públicas, contribuindo para a sua valorização profissional;
- Contribuir para a integração das escolas brasileiras com as universidades públicas, os institutos de pesquisa e com as sociedades científicas;
- Promover a inclusão social por meio da difusão do conhecimento. (BRASIL, OBMEP, 2018)

Nesse sentido, a escola em pauta, além de oferecer a seus alunos a oportunidade de prepararem-se para o evento, através deste Projeto, incentiva-os a participarem da OBMEP, realizando um trabalho de conscientização sobre a importância dessa olimpíada, divulgando também as premiações ofertadas pelo governo federal (ARQUIVO DA ESCOLA, 2017).

Em âmbito escolar, a professora de Matemática atua como coordenadora do projeto preparatório, realizando a inscrição da instituição e dos alunos, como garantia de participação nas provas, além de organizar a aplicação das mesmas na escola. No mês que antecede a aplicação, ela se dedica à preparação dos estudantes para participarem da OBMEP, utilizando material disponibilizado, especialmente provas de anos anteriores.

Os discentes da escola precisam intensificar, porém, seus envolvimento nesse projeto, buscando a melhoria dos resultados internos e externos na disciplina de Matemática. Dessa forma, faz-se necessária a análise desse projeto articulado às políticas públicas nacionais e estaduais, com o objetivo de implementar ações para melhoria do rendimento dos estudantes dessa unidade escolar.

No Projeto “Hora da Leitura”, a escola volta a sua atenção para outra área de interesse: a de linguagens. O “Hora da Leitura” foi elaborado por seus docentes no ano de 2007. Coordenado por dois professores do componente curricular Língua Portuguesa, a operacionalização deste plano de ação envolve todos os discentes da escola que realizam atividades de leitura e de escrita, de forma quinzenal, às quartas-feiras, durante uma aula de cinquenta minutos. Assim como no Projeto de Cálculo, os resultados das atividades realizadas compõem as notas bimestrais dos alunos em todas as disciplinas.

As atividades seguem um padrão: primeiro, os alunos procedem, durante 30 minutos, a leitura de algum material que pode ser reportagens de revistas, livros didáticos, jornais, dentre outros; em seguida, preenchem um relatório que é avaliado pelos docentes coordenadores (ARQUIVO DA ESCOLA, 2017).

A execução desse Projeto apresenta como objetivo mais genérico desenvolver o hábito da leitura e da interpretação, desenvolvendo habilidades interpretativas, despertando o interesse de alunos e de servidores para a prática da leitura, o que aumenta o conhecimento da comunidade escolar e dinamiza a introdução da escrita na norma culta padrão (PEREIRA et al, 2008). Nesse sentido, Furghest, Goularte e Cardoso (2014, p.16) destacam que “[...] é necessário que a experiência com práticas reais de leitura, assim como aquelas voltadas à produção textual, esteja presente todos os dias na escola, possibilitando dirimir as diferenças sociais que marcam a trajetória de muitas crianças.”

O desenvolvimento do Projeto “Hora da Leitura” é favorecido pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Isso porque o governo federal disponibiliza livros didáticos que são utilizados como material para sua implementação.

Da mesma forma, como houve reflexão sobre os projetos focados na área de Matemática, é importante que se observem também os esforços da escola e os resultados dos alunos em Língua Portuguesa. Veja tabela a seguir:

Tabela 8 Porcentagem por padrão de desempenho em Língua Portuguesa da Escola/ Terceiro Ano / 2011 a 2016

Ano	Baixo	Intermediário	Recomendável	Avançado
2011	21,7	50,0	25,0	3,3
2012	10,0	40,0	38,0	12,0
2013	16,7	52,1	25,0	6,3
2014	16,4	35,8	37,3	10,4
2015	24,0	48,0	28,0	0,0
2016	27,0	21,6	48,6	2,7

Fonte: Elaborada pelo autor. Adaptado do SIMAVE, 2017.

No caso da Língua Portuguesa, constata-se que, apesar do desempenho dos alunos não ser o ideal, a concentração dos resultados não se encontra nas duas faixas mais críticas, como é o caso da Matemática, mas sim nas duas faixas centrais.

Questionados sobre o Projeto, os professores e a orientadora educacional declararam que o projeto contribui para desenvolver o hábito da leitura, da interpretação, da escrita, do trabalho interdisciplinar e para melhorar o desempenho dos alunos (Questionário aplicado em 14 de março de 2018). Um dos educadores destacou que “o projeto Hora da Leitura oferece oportunidades ao aluno de usufruir de leitura de textos diversificados, revistas e de interpretar textos com datas cívicas”. Um outro observa: “acredito que lendo e escrevendo bem, a pessoa é capaz de interpretar o mundo ao seu redor e poderá interferir de forma positiva” (Questionário aplicado em 14 de março de 2018).

Por sua vez, os estudantes relataram que o Projeto “Hora da Leitura” apresenta fragilidades, levando em conta que é preciso aumentar os momentos de discussão em sala de aula, trabalhar textos atualizados e “dar mais oportunidades do aluno se expressar sobre o tema apresentado” (Questionário aplicado em 19 de março de 2018). Também, registraram que a aplicação desse projeto deveria ocorrer “com mais frequência e com mais tempo para realizar as atividades” (Questionário aplicado em 19 de março de 2018). Na sequência, expuseram a necessidade de incentivar mais o aluno para a prática da leitura e de um maior envolvimento de todos os professores nesse projeto.

Daí a necessidade de Guedes e Souza (2011) pontuarem que leitura e escrita são competências que não podem ter a motivação ligada apenas ao educador do componente de Língua Portuguesa, porque a responsabilidade deve ser compartilhada por toda a equipe pedagógica.

Portanto, todos os educadores devem participar de forma ativa na operacionalização do “Hora da Leitura”, incentivando a prática do ler e do escrever, dinamizando o processo de ensino e aprendizagem na escola cenário dessa pesquisa.

Diante do exposto, percebe-se que esse projeto é parte integrante do processo pedagógico da instituição, contribuindo para a formação integral dos alunos do Ensino Médio e para o desenvolvimento da interdisciplinaridade.

O Projeto “Aluno leitor” foi elaborado no ano de 2016 pela equipe pedagógica da escola e articulado com a bibliotecária e com três docentes do componente Língua Portuguesa.

Para o desenvolvimento desse projeto, a professora bibliotecária divulgou obras de autores selecionados (Machado de Assis, Guimarães Rosa, Carlos Drummond de

Andrade, dentre outros), por meio de cartazes que foram afixados no pátio da escola mensalmente. Os discentes tomaram emprestados os livros na biblioteca, levaram para casa, e realizaram a leitura dos mesmos. Ressalta-se que os estudantes tiveram o prazo de sete dias para lerem a obra e, após a leitura, preencheram uma ficha literária que foi entregue à bibliotecária.

Os registros são compostos por três campos: identificação do aluno, perguntas relacionadas ao conteúdo do livro e as suas partes mais relevantes, na opinião do estudante.

A título de motivação e reconhecimento, o estudante que leu mais de cinco obras durante um bimestre recebeu um certificado de aluno leitor e o que leu o maior número, premiado com um livro (ARQUIVO DA ESCOLA, 2017). Importante ressaltar que, a partir desse projeto, percebem-se os elementos destacados por Pereira et al (2008) em relação às ações desenvolvidas pela escola: intencionam a estimular a prática da leitura, a formação das estruturas cognitivas e de indivíduos críticos e reflexivos que participam de forma ativa na construção do conhecimento (PEREIRA et al, 2008).

O desenvolvimento do Projeto “Aluno leitor” é favorecido pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), uma vez que tem o objetivo de incentivar a prática da leitura, por meio do fornecimento de obras literárias, e de pesquisa, ampliando o acervo da biblioteca escolar.

Na óptica dos educadores daquela instituição de ensino, o Projeto “Aluno Leitor” é muito relevante para o processo de construção do conhecimento, porque 100% dos participantes consideram-no muito importante e muito prazerosa a sua prática.

Mesmo com os projetos de incentivo, é necessário dinamizar mais o processo de leitura dos discentes da Escola. O “Aluno Leitor” também apresenta fragilidades que podem ser observadas por meio das avaliações externas (ARQUIVO DA ESCOLA, 2017), ficando evidente que, apesar dos incentivos, não tem conseguido fazer com que os alunos atinjam plenamente o objetivo de melhoria de resultados.

O Projeto Simulado foi idealizado e elaborado no ano de 2007 pela equipe pedagógica, com a contribuição de vários servidores: docentes, diretor, orientadora educacional, secretária escolar e bibliotecária.

A instituição em evidência iniciou o desenvolvimento desse projeto, em razão de que os alunos que, ali, ingressam apresentam dificuldades na realização de provas objetivas e no preenchimento de gabaritos. Não só por isso, mas o “Simulado” torna-se importante,

uma vez que intenciona preparar os alunos da Escola para as provas de vestibulares, para as avaliações externas – SIMAVE/PROEB, ENEM e para concursos em geral. Além disso, busca melhorar o desempenho dos discentes na construção de habilidades e competências em todas as áreas do conhecimento.

Nesse contexto, a direção escolar incentiva a participação de todos os alunos do terceiro ano do Ensino Médio no ENEM, auxiliando-os na inscrição para a avaliação. Para tanto, o diretor utiliza o laboratório de informática da escola, disponibilizando dois servidores para orientar os discentes, garantindo-lhes o sucesso no processo. Ainda como forma de motivação, de incentivo e de garantia de participação no ENEM de seus alunos, a Direção desta Escola mantém parceria com a Prefeitura Municipal de Dionísio-MG para disponibilização de transporte gratuito para os que se submetem ao Exame Nacional do Ensino Médio (ARQUIVO DA ESCOLA, 2017).

A título de orientação do educando, a direção escolar destaca a importância do Sistema Unificado de Seleção (SISU) como um portal de auxílio aos egressos do Ensino Médio. “O Sisu é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem” (MEC, 2017). De acordo com o portal do MEC (2017), o Exame Nacional do Ensino Médio avalia os discentes do terceiro ano para promover acesso à educação superior, financiamento estudantil, desenvolvimento pessoal e para promover melhoria da qualidade educacional.

Na operacionalização do Projeto “Simulado”, a sua aplicação deu-se semestralmente para os alunos do primeiro e do segundo ano de escolaridade e bimestralmente para os alunos do terceiro ano, visto que esses últimos seriam submetidos ao ENEM, a vestibulares e a avaliações externas no final do ano (ARQUIVO DA ESCOLA, 2017). Dessa forma, constituiu uma estratégia pedagógica de revisão de matérias, contribuindo para que os alunos se habituassem a fazer provas de questões contextualizadas, conforme exigido no ENEM.

Na fase de preparação, os professores selecionaram as questões para a elaboração da prova; o diretor escolar e a orientadora educacional conferiram-nas e formataram o simulado.

Na fase executora do projeto, os alunos resolveram as questões apresentadas no instrumento e preencheram os gabaritos que foram corrigidos pela professora bibliotecária. Com relação às provas, foram corrigidas e trabalhadas em sala de aula pelos docentes.

Apurados os resultados dos alunos, os mesmos foram divulgados à comunidade escolar em reuniões com os pais e/ou responsáveis, por meio de cartazes e gráficos e, como em outros projetos já mencionados, as notas obtidas compuseram o somatório bimestral em todas as disciplinas, correspondendo a 20% de seu valor total. Como incentivo e reconhecimento, os estudantes de melhores resultados receberam um certificado de aluno destaque (ARQUIVO DA ESCOLA, 2017).

Na atual conjuntura educacional, os indicadores de qualidade da Educação são importantes mecanismos para o desenvolvimento da metodologia utilizada na construção de um diagnóstico. Esses dados possuem um caráter formativo e processual para o desenvolvimento da cognição, além de verificarem, ao longo do tempo, se houve avanços ou retrocessos na qualidade do processo de ensino e aprendizado (PONTES, 2017). Segundo Bandeira et al (2013), a construção de um diagnóstico educacional é fundamental para a elaboração de um plano de ação. Para tanto, é necessário entendermos os problemas, os desafios, as experiências, os rendimentos, as ideias locais, o nível de participação social e os impactos das decisões na gestão pública.

Assim, diante do exposto e do apresentado neste Artigo, conclui-se que a unidade escolar que serviu como fonte da pesquisa, vem tentando garantir, através de projetos, a melhoria do desempenho dos seus alunos em sua trajetória pelo Ensino Médio. No entanto, algumas lacunas puderam ser percebidas, cabendo ao gestor escolar questionar quais são suas possíveis causas, motivando toda a equipe pedagógica na busca de metodologias inovadoras eficazes e eficientes para superá-las e, conseqüentemente, para saná-las.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO DA ESCOLA. Secretaria da Escola Estadual José Martins Drummond. Dionísio, MG, 2017.

BANDEIRA, C.; PIMENTA, C. O.; CARREIA, D.; SERRAO, L. F. S.; NEVES, R. C.; LOPES, V. V.; RIBEIRO, V. M. **O uso dos Indicadores da Qualidade na Educação na construção e revisão participativas de Planos de Educação/Ação Educativa**. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: <<http://www.ppgp2.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3667>> Acesso em: 06 dez. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº13. 005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **MEC - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13608-programa-nacional-do-livro-didatico-para-o-ensino-medio-pnlem>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

_____. **MEC- Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

FURGHESI, L. S.; GOULART, M. M.; CARDOSO, R. C. F. Espaço e tempo: entrelaçamentos no processo de leitura e escrita do bloco alfabetizador. **X ANPED Sul**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**. v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e Escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Iara Conceição Bittencourt et al (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011.

MICARELLO, H. A. L. S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caeduff.net/mod/resource/view.php?id=4896>>. Acesso em: 25 set. 2017.

MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 out. 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet et al. (Orgs.) **Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. Indicadores Educacionais no Brasil e no mundo: as diversas faces da educação. Disciplina Avaliação e indicadores educacionais, Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. (Material Didático – Slides).

SIMADE - Sistema Mineiro de Administração Escolar. Indicadores de rendimento das Escolas. Belo Horizonte, MG, 2017. Disponível em: . Acesso em: 21 mar. 2017.

ANÁLISE DA INFREQUÊNCIA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL EM DUAS ESCOLAS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO (SRE) DE CORONEL FABRICIANO-MG

*Maria Alves de Almeida**
*Diovana Paula de Jesus Bertolotti***
*Roberto Perobelli de Oliveira ****

Este texto foi escrito a partir da na pesquisa de mestrado de Maria Alves de Almeida, Inspetora Escolar na rede estadual de Educação de Minas Gerais, em parceria com Diovana Paula de Jesus Bertolotti, Analista de Formação em EaD do PPGP, e com o orientador Roberto Perobelli de Oliveira, Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora e orientador da pesquisa.

O caso em estudo tem como cenário a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Coronel Fabriciano, enfocando mais especificamente o problema da infrequência dos alunos envolvidos nas atividades da educação (em tempo) integral no contexto dessa SRE. Inserindo-se no âmbito dos estudos em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP/CAEd/UFJF, ao se tornar aluna do Mestrado Profissional, a primeira autora deste texto é convidada a pensar em sua prática profissional como inspetora escolar de uma SRE com o objetivo de diagnosticar uma questão-problema e, posteriormente, formular uma intervenção na realidade analisada. Trabalhando como inspetora escolar da rede estadual de ensino desde 2013, a autora tem acompanhado a implementação da política de educação integral na sua SRE de Coronel Fabriciano e os desafios para promover boas experiência e práticas de educação integral nesse sentido.

A proposta desse estudo é, então, realizar uma pesquisa qualitativa em duas escolas da jurisdição da SRE de Coronel Fabriciano, a partir de um estudo de caso, para responder a seguinte questão de pesquisa: “quais são os fatores relacionados à infrequência dos

* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF e Inspetora escolar da rede estadual de Ensino de Minas Gerais (MG).

** Doutoranda em Educação pela UFJF e Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF.

*** Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Professor Adjunto do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor orientador do PPGP/CAEd/UFJF

alunos da educação (em tempo) integral nas escolas investigadas e como suas equipes gestoras lidam com esses fatores?” Para responder à questão e consolidar a apresentação do caso de gestão, a pesquisa de campo inicial abrangeu, como instrumentos de coleta de dados, análise documental dos documentos orientadores das escolas e dos respectivos registros de frequência dos alunos nas atividades de educação em tempo integral.

Nossa atenção se volta, então, para a apresentação do contexto da política de educação (em tempo) integral, para, assim, compreender que elementos se relacionam com o problema de infrequência discente nas atividades do programa em Minas. Nesse sentido, seguiremos o seguinte plano de apresentação: (i) abordaremos aspectos gerais a respeito das concepções de educação integral que, historicamente, emergiram no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas, com foco nas diferentes perspectivas de organização do tempo, espaço e currículos dessas iniciativas; (ii) faremos uma breve retomada da proposta de Educação Integral que tem se consolidado no estado de Minas Gerais há pelo menos uma quinze anos com consistência e apoio do governo estadual e federal e, por fim, (iii) trataremos algumas considerações a respeito da implementação da atual política de Educação Integral no estado, tendo como foco a identificação de elementos que podem estar relacionados com a situação de infrequência nas atividades do programa identificada na SRE a qual a primeira autora está vinculada.

Entendemos que a reflexão sobre experiências brasileiras de educação pública integral se faz importante por possibilitar a construção de posicionamento crítico sobre a formação que é oportunizada aos alunos, assim como as efetivas condições de favorecer uma prática docente e gestora por e para a educação integral. Assim, percebemos que diferentes abordagens conceituais estão imbuídas nas concepções e práticas da educação integral no contexto brasileiro, e para melhor compreensão do tema no contexto desta pesquisa, optamos por apresentar e discutir, brevemente, como os conceitos de **educação integral**, **escola de tempo integral**, **jornada ampliada** e **educação integral em tempo integral** se manifestam nas recentes políticas e práticas.

Cavaliere (2010) define educação integral como “ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2010, s/p). A autora pontua que esse conceito pode estar associado tanto à educação não intencional – quando se pensam os processos socializadores e formadores praticados por todas as sociedades – quanto à específica educação escolar, no sentido de “religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo” (CAVALIERE, 2010, s/p).

Essa concepção faz referência, então, à formação integral dos sujeitos por meio de uma atuação educacional abrangente, múltipla e crítica, concepção essa que sustentou as experiências ensaiadas por teóricos como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), idealizados por Darcy Ribeiro, são exemplos de um projeto educacional que visava uma estrutura organizacional que tinha a intenção de conjugar a educação escolar e processos de socialização para alcançar formação integral: os CIEP forneciam além da formação escolar atividades culturais, atendimento médico e odontológico e refeições completas a seus alunos (MOREIRA, 2015).

Entretanto, ainda que essa concepção de educação integral tenha uma base teórica consolidada – em especial por conta de teóricos como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, as práticas de formação integral têm se aproximado de outras abordagens conceituais, e o uso recorrente de expressões como **escola de tempo integral** vem ganhando espaço e expressividade nas experiências nacionais. Moll (2010) considera que esta expressão:

Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010, s/p).

Assim, ponderamos que a escola de tempo integral só tem condições de abranger a educação integral se envolver as diversas dimensões da formação dos indivíduos quando ela é entendida e praticada em seu sentido amplo, conforme bem pontua Moll. Entretanto, Leclerc e Moll (2012) consideram que grande parte das experiências de escola em tempo integral tem sido compreendidas e praticadas em seu sentido restrito, se associando mais diretamente à concepção de **ampliação da jornada escolar**. O foco da ampliação da jornada escolar está, evidentemente, na extensão do tempo que os alunos ficam na escola, e essa ampliação da jornada escolar dos alunos vem ganhando espaço expressivo na agenda de políticas nacionais para a educação básica.

Este espaço também está previsto nas orientações normativas que orientam a educação pública brasileira, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que se refere à educação integral no sentido de garantir a comunicação de diversos setores em prol de uma educação de qualidade que necessariamente atenda às necessidades de pleno desenvolvimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996)

também é um expressivo marco para pensar a educação integral na medida em que dá um enfoque particular à proposição de iniciativas para ampliação da jornada escolar, propondo que “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996, s/p). Também o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) possui uma meta específica para a ampliar a oferta de educação integral, e traz a ampliação da jornada como uma característica das principais políticas públicas indutoras voltadas para essa concepção de ensino: as estratégias do PNE para uma educação integral passam por “práticas escolares alargadas no seu tempo diário, das atuais 4h para, no mínimo, 7h (6.1), e nos seus horizontes formativos (6.1, 6.4, 6.9)” (MOLL, 2015, p. 374).

Entretanto, é importante pontuar que das principais críticas a esse caminho é que a ampliação da jornada escolar, por si só, não oportuniza essa oferta de educação integral no sentido amplo: estender o tempo não melhora por si só a qualidade do ensino, não garante o desenvolvimento integral. Outros elementos devem ser agregados à organização escolar para que ela ocorra, pois é preciso pensar nos tempos e espaços escolares diferenciados que precisam ser disponibilizados.

Ainda em relação à essa questão, Coelho (2009) apresenta diferentes posicionamentos entre estudiosos do tema sobre a existência ou não de correlação entre ampliação da jornada escolar e a efetivação da educação integral. A citada autora, contudo, considera que oferecer formação completa a todos os alunos deve ser objetivo e responsabilidade da escola, e que a jornada ampliada é indispensável quando se pensa em condições favoráveis à sua efetivação. Nesse sentido, afirma que:

falar sobre educação integral [...] pressupõe falar, também, em tempo ampliado/ integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável (COELHO, 2009, p. 93).

Em consonância com as considerações de Coelho (2009), entendemos que **educação integral em tempo integral** diz respeito à oferta de oportunidades educacionais com qualidade e em quantidade que permitam aos estudantes a mais completa formação possível. Assim, acreditamos que o tempo dos turnos escolares parciais seja insuficiente para que a escola cumpra seu papel de promover o desenvolvimento intelectual, social, emocional e cultural do aluno. Por isso, optamos por fazer uso, no desenvolvimento

deste artigo e da pesquisa que dá base a este artigo, do termo educação integral em tempo integral para designar essa oportunidade de formação completa dos sujeitos, que conta, para isso, com a jornada ampliada.

De forma complementar, optamos por fazer uso, no artigo e na dissertação que dá base à essa produção, da expressão educação (em tempo) integral. A expressão “em tempo” é utilizada propositalmente entre parênteses para indicar uma problematização dos conceitos de educação integral e educação em tempo integral, entendendo que a forma com que o tempo é compreendido pelos sujeitos que formulam e implementam a política pode interferir na configuração da experiência da formação proporcionada.

No que concerne à experiência de Minas Gerais com a política de educação (em tempo) integral, o estado já acumula cerca de quinze anos de trajetória com diferentes programas municipais e também de amplitude estadual que possuem um projeto, um currículo e intencionalidade própria para os objetivos da educação (em tempo) integral até chegar à forma atual de ampliação da jornada nas escolas estaduais de Minas Gerais. A primeira experiência de educação integral de Minas se concentrou no Projeto Aluno de Tempo Integral (PATI), instituído no âmbito do Projeto Escola Viva Comunidade Ativa. O projeto ficou restrito às escolas estaduais de Belo Horizonte e de Uberaba até 2006, com foco nas comunidades vulneráveis para “promover o desenvolvimento pedagógico e institucional das escolas instaladas nas áreas de maior vulnerabilidade social” (MINAS GERAIS, 2003, s/p).

Já em 2007, o projeto passou a denominar-se Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) e foi se estendendo gradativamente a todas as regiões do estado de Minas Gerais. Uma característica específica dessa ampliação foi a reorientação dos objetivos do programa, que agora se voltava a “beneficiar o aluno como baixo desempenho escolar”, (PINTO, 2013, p. 15) com uma matriz curricular que privilegiava a aprendizagem de conteúdos curriculares, visando à melhoria de indicadores educacionais do aluno. Dessa forma, fica claro que o PROETI passava a enfatizar a formação do aluno no aspecto cognitivo e não em suas múltiplas dimensões, ruptura importante se considerarmos a orientação inicial do PATI em MG.

A experiência do PROETI com essa configuração durou até 2011, quando o projeto foi reformulado pela nova gestão estadual. Recebendo a nova denominação de “Educação em Tempo Integral” esse projeto ainda manteve o mesmo foco do PROETI em priorizar o público em situação de vulnerabilidade e melhorar o desempenho escolar dos alunos. Paiva (2013) analisa que, apesar de diferenciar ao apresentar o novo projeto

como alicerçado em uma concepção ampla de educação, a SEE/MG, assim como no projeto anterior, associou a ampliação da carga horária diária do Ensino Fundamental principalmente à melhoria dos indicadores educacionais do estado.

Novamente em 2015 com o início de uma nova gestão na Secretaria de Estado de Educação, a proposta de educação (em tempo) integral em Minas Gerais foi reformulada, e passou a se orientar de forma mais clara e explícita pelas diretrizes do Programa Mais Educação (PME), que tinham como principal objetivo pautar a ampliação do tempo escolar e do espaço educativo “pela noção de formação integral e emancipadora” (BRASIL, 2013, p. 5).

Com base nos documentos orientadores (versões I e II), a política de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental em Minas Gerais passou a denominar-se Educação Integral. Já na terceira versão desse Documento Orientador a política recebeu o novo nome: Educação Integral e Integrada (MINAS GERAIS, 2017a) e está diretamente articulada ao Programa Novo Mais Educação (PNME) do governo federal, que é a nova versão do PME, reformulado em 2016.

Importante ressaltar que o PNME tem como principal característica a intencionalidade de associar a ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental à melhoria dos indicadores educacionais e, assim, de melhorar a aprendizagem dos alunos em língua portuguesa e matemática. Entretanto, ao consolidar essa orientação como prioridade, o PNME acaba desconsiderando aspectos importantes do PME e demonstram uma clara ruptura na orientação da política do PNME e PME: o que os documentos oficiais do MEC denominam como PNME indica uma nova política de educação (em tempo) integral, que substitui um programa que há dez anos vinha se consolidando como política de formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões.

Nesse mesmo contexto, ainda que SEE/MG demonstre, por meio dos seus documentos orientadores, a intenção de executar o PNME articulado com sua Política de Educação Integral e Integrada, acreditando que com essa articulação pode assegurar aos estudantes um tempo de vivência cultural e um currículo capaz de integrar as dimensões cognitiva, afetiva, ética, estética, cultural, social e política, consideramos que seja difícil conciliar o PNME com uma política de Educação Integral e Integrada como a que propõe a SEE/MG. Não há convergência de objetivos entre as duas políticas, já que a federal está focada na dimensão cognitiva da formação do sujeito, enquanto a de Minas Gerais prevê a integração entre esta e as dimensões afetiva, ética, cultural, social e política, com vistas ao desenvolvimento integral dos alunos. Portanto, se as orientações da SEE/

MG forem consideradas na oferta de atividades no contraturno escolar, o que haverá em Minas Gerais será um programa de educação (em tempo) integral paralelo ao PNME e não uma política de ampliação da jornada escolar desenvolvida sob as diretrizes deste.

Assim, entendemos que a política de educação (em tempo) integral em Minas Gerais veio incorporando novos aspectos até alcançar o formato atual, em que se demonstra que há uma preocupação com a formação do sujeito em suas múltiplas dimensões. Mas é importante considerar que essa concepção ainda convive com noções de assistencialismo e reforço escolar, historicamente associadas à ampliação da jornada escolar no Brasil e que ainda orientam as políticas educacionais. Os próprios critérios seleção dos alunos para preencher as vagas para educação integral, via de regra, são associados à situações de vulnerabilidade social e problemas com rendimento escolar. Essas características podem contribuir para que os alunos e suas famílias construam ideias negativas acerca da ampliação da jornada escolar, dificultando a adesão deles à política e também a frequência dos alunos às atividades do contraturno. A frequência dos alunos é elemento básico para que essa política alcance seu objetivo e para que se justifiquem os recursos públicos que são investidos na sua implementação.

O Documento Orientador da Política de Educação Integral e Integrada da SEE/MG, ao discorrer sobre o papel das SRE na implementação dessa política, destaca a importância da articulação entre setores e servidores das regionais para que ela seja implementada com êxito (MINAS GERAIS, 2017a). Portanto, é fundamental que a SRE, por meio dos seus servidores, inclusive inspetores, pense em estratégias que ajudem as escolas a promover a frequência dos alunos da educação (em tempo) integral.

Nessa perspectiva, o atual documento orientador do Programa (2017a) ressalta que cabe aos inspetores e analistas da SRE ter conhecimento das atividades escolhidas por cada escola para oferta no contraturno escolar e monitorar mensalmente o desenvolvimento dessas atividades pelas escolas. É assim que se configura o escopo da pesquisa aqui apresentada, que trata do problema da infrequência dos alunos da educação em tempo integral sob a ótica da inspeção escolar.

A ampliação da jornada escolar na SRE de Coronel Fabriciano teve início em 2006 em duas escolas beneficiando um total de 50 alunos. Aproximadamente 20 escolas iniciaram o PROETI na SRE de Coronel Fabriciano em 2007, e oferta de atividades no contraturno em escolas da SRE foi-se ampliando a cada ano a partir de 2009. Os dados relativos à educação em tempo integral na SRE que estão disponíveis no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) são apresentados a seguir.

Tabela 1 - Número de escolas e de alunos contemplados com educação em tempo integral – SRE de Coronel Fabriciano – 2013 a 2017

Ano	Número de escolas	Número de alunos
2013	45	3539
2014	39	2561
2015	40	2568
2016	43	3211
2017	48	3764

Fonte: Minas Gerais, 2017b.

Esse número de 48 escolas atendendo a turmas de educação em tempo integral em 2017 corresponde a 67,6% do número total de instituições da SRE. Em contrapartida, o número de 3764 alunos do Ensino Fundamental matriculados em tempo integral corresponde a pouco mais de 15,0% do total de alunos da SRE, dado que confirma a tendência já observada nas políticas nacional e estadual de turmas de educação (em tempo) integral e não de escolas de tempo integral. Com isso, o percentual de escolas com matrículas em tempo integral é significativamente maior que o percentual de alunos com jornada escolar ampliada no país, em Minas Gerais, na SRE de Coronel Fabriciano e nos dois municípios analisados (Coronel Fabriciano e Timóteo).

Das 43 escolas que ofereceram educação (em tempo) integral em 2016 na SRE de Coronel Fabriciano, apenas 37 conseguiram manter todas as turmas em funcionamento até o final daquele ano. Nesse sentido, seis escolas da regional registraram um índice de infreqüência significativo que resultou em fechamento ou fusão de turmas. A Tabela 2 traz os dados relativos à freqüência dos discentes nos anos de 2015 e 2016 dessas seis escolas, a fim de evidenciar a diminuição de turmas na educação (em tempo) integral.

Tabela 2 – Situação das escolas em relação ao número de turmas e alunos da educação (em tempo) integral – 2015 e 2016

Escola	2015				2016			
	Início do ano		Fim do ano		Início do ano		Fim do ano	
	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de turmas	Nº de alunos
Escola 1	4	100	4	80	5	125	3	72
Escola 2	0	0	0	0	3	85	1	32
Escola 3	1	28	1	25	4	102	3	71
Escola 4	4	100	4	78	3	80	2	52
Escola 5	2	49	2	40	2	50	0	0
Escola 6	1	25	1	18	1	25	0	0

Fonte: Minas Gerais, 2017b, registros da inspeção escolar e informações prestadas pelas escolas.

Importante considerar que essa frequência registrada refere-se tanto a alunos assíduos quanto àqueles que alternam presença e falta, de forma que os dados da Tabela 2 indicam o número máximo de alunos presentes ao final dos anos de 2015 e 2016, sendo que nem todos os presentes em um dia são os mesmos presentes em outro dia. Portanto, a infrequência a que se refere este trabalho inclui alternância entre presença e ausência, mas inclui também as ausências prolongadas que chegam a se configurar como evasão escolar. Afinal, infrequência e evasão são dois fenômenos escolares correlatos.

Ainda sobre os casos de encerramento da educação (em tempo) integral em 2016 vale esclarecer que quando há duas ou mais turmas e boa parte dos alunos evadem ou se tornam infrequentes, faz-se a fusão destas, reduzindo-se o número de turmas. No caso das escolas 5 e 6, uma tinha apenas uma turma, de forma que, com a frequência insatisfatória, não havia a opção de fusão, mas sim de fechamento. A outra contava com duas, mas os alunos frequentes não chegavam a 20, número razoável para manter a educação integral em funcionamento. Essas duas escolas continuaram sem oferta de atividades no contraturno em 2017, fato que inviabilizaria selecioná-las para o estudo aqui proposto.

Entre as quatro escolas que, apesar da infrequência dos alunos, mantiveram a educação em tempo integral até o final de 2016, a Escola Estadual Pedro Motta e a Escola Estadual João Firmino tiveram, proporcionalmente, o menor número de alunos presentes até o final do ano, em relação ao número de alunos matriculados no início de 2016. O percentual de alunos frequentes nessas escolas no final do ano foi de 57,6% e 37,6%, respectivamente, enquanto as outras duas tiveram 69,6% e 65% dos alunos presentes até os últimos dias letivos daquele ano.

Em se tratando das escolas selecionadas para esta pesquisa, observa-se, pela Tabela 2, que a Escola Estadual Pedro Motta contava, no início do ano de 2016, com 125 alunos matriculados na educação (em tempo) integral e encerrou o ano com apenas 72 alunos, o que ocasionou fechamento de turmas no decorrer do ano letivo. Além disso, a frequência desses 72 alunos era muito irregular nos últimos meses de 2016, conforme verificações realizadas pelo serviço de inspeção escolar, registradas em termos de visita. Já a Escola Estadual João Firmino iniciou o ano de 2016 com 85 alunos matriculados na educação (em tempo) integral e encerrou o ano com apenas 32 alunos frequentando as atividades do contraturno, mesmo assim com alternância entre presenças e faltas.

Há sete registros da inspeção escolar no ano de 2016 constatando o problema de infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral nas escolas selecionadas

para a pesquisa. Trata-se de termos de visita do inspetor escolar em que este menciona número de alunos frequentes em dias letivos específicos, mediante verificação *in loco*. Nesses mesmos documentos, há registros também de orientação do inspetor ao diretor da escola, alertando para a necessidade de buscar solução para o problema da infrequência dos alunos, antes que fosse inevitável a fusão de turmas. É importante ressaltar que o problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral permaneceu, apesar das ações das escolas, da inspeção escolar e da própria SRE.

Conforme ressaltado anteriormente, a SRE é responsável por intermediar a implementação das políticas educacionais da SEE/MG nas escolas a elas circunscritas. Cabe-lhe, portanto, por meio da inspeção escolar e da sua equipe pedagógica, buscar alternativas para superação do problema aqui apresentado.

De acordo com a Resolução nº 2197/2012 (MINAS GERAIS, 2012), as faltas de um aluno são consideradas um problema a partir do momento em que se constata ausência superior a cinco dias letivos consecutivos ou dez dias alternados no mês. Constatada essa situação, a escola deve entrar em contato com a família, a fim de regularizar a frequência escolar do aluno. Cabe destacar que as providências da escola nesse sentido costumam ser mais bem-sucedidas em relação ao ensino regular, em função da obrigatoriedade da frequência escolar nesse caso, o que não existe em relação às atividades oferecidas no contraturno. Na verdade, as famílias podem optar por matricular ou não as crianças e/ou os adolescentes na educação (em tempo) integral e, se optam por matriculá-los, não se sujeitam a nenhuma exigência legal de mantê-los frequentes no contraturno.

Foram analisados um portfólio das ações da Escola Estadual Pedro Motta relacionadas à educação (em tempo) integral, duas atas de reuniões com os professores e um ofício encaminhado à SRE. Esses documentos evidenciaram três estratégias da escola em busca de solução para o problema da infrequência dos alunos no contraturno. As estratégias identificadas são as seguintes: (I) envio de comunicado aos pais a respeito do problema, (II) promoção de atividades diferenciadas com os alunos, como passeios e comemoração do aniversário destes ao final do primeiro semestre de 2016 e (III) realização de duas reuniões com os professores, pela gestão da escola, no segundo semestre de 2016, em busca de alternativas. No entanto, a frequência dos alunos permaneceu insuficiente: seria necessário ter mais de 75 alunos para manter pelo menos as quatro turmas que restaram após o fechamento de uma turma no turno vespertino no primeiro semestre de 2016.

Tendo o serviço de inspeção escolar também constatado frequência insatisfatória dos alunos da educação (em tempo) integral na Escola Estadual João Firmino em 2016 (menos

de 20 alunos frequentes por turma), verificou-se se esta teria desenvolvido alguma ação para resgatar a frequência dos alunos. Essa verificação evidenciou três estratégias da Escola Estadual João Firmino com vistas à superação do problema, no ano de 2016: (I) realização de uma reunião com os pais dos alunos para explicar a importância de estudar em tempo Integral, (II) estabelecimento de parceria com o Conselho Tutelar e (III) desenvolvimento do projeto “Valores que Libertam”, que culminou com um café da manhã em que os alunos fizeram várias apresentações e os professores falaram da importância da educação integral. Após essas ações, a infrequência dos alunos diminuiu, conforme se pode verificar nos diários de classe, mas, ainda assim, a escola encerrou o ano de 2016 com apenas uma turma.

Diante do exposto, e tomando como referência a questão que norteou o desenvolvimento da pesquisa, temos como objetivo geral compreender como direção e coordenação pedagógica gerenciam a frequência dos alunos da educação (em tempo) integral em cada uma das duas escolas estaduais pesquisadas. A partir desse objetivo, esperamos obter dados que nos permitam analisar os fatores relacionados ao problema da infrequência dos alunos da educação integral nas escolas selecionadas para a pesquisa e propor ações a serem desenvolvidas pelas escolas pesquisadas e pela SRE com vistas à superação do problema identificado.

O estudo da implementação da política de educação (em tempo) integral e seu impacto na frequência dos alunos às atividades da política nos permite lançar um olhar crítico e analítico à temática, gerando reflexões a respeito de como contribuir para um desenvolvimento das ações do projeto de forma mais coerente com as suas demandas e necessidades. Além disso, pensar o problema da infrequência por meio da experiência de duas escolas da SRE nos permite traçar uma compreensão que se aproxime do efetivo cenário de implementação de determinada política, se aproximando dos atores que, efetivamente, se responsabilizam por pelo contexto da prática.

Adicionalmente, o presente caso de gestão nos permite, ainda, debater sobre a forma com que os elementos intra e extraescolares se relacionam com a questão da infrequência no programa de educação (em tempo) integral. Entendermos e diferenciarmos os elementos intra e extraescolares que impactam na questão da frequência nos permite focar a atenção naqueles passíveis de atuação da escola e da gestão escolar. Além disso, poderíamos refletir sobre elementos curriculares capazes de ampliar e enriquecer a prática educacional em um esforço de oferecer formação que propicie a frequência mais ativa dos estudantes. Este caso concentra, dessa forma, reflexões acerca da gestão do projeto, bem como a maneira pela qual a concepção de Educação Integral foi assimilada na escola e pela escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 31 Mar. 2017.

_____. **Manual operacional de educação integral**. Brasília/DF: MEC, 2013.

CAVALIERE, A. M. Educação integral In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE N°416**, de 04 de junho de 2003. 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.

_____. Resolução SEE nº 2.197/2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2012.

_____. **Educação integral e integrada: Documento Orientador – Versão 3**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017a.

_____. **SIMADE**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017b. Disponível em: <<http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>>. Acesso em: 16 abr. 2017. (Acesso restrito).

MOLL, J. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

_____. O PNE e a educação integral Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014.

MOREIRA, L. S. A **Educação do Corpo nos Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987/1991-1994)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2015.

PAIVA, F. R. S. **Educação em tempo integral: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de minas gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012**. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

PINTO, D. M. **A gestão do Projeto Escola de Tempo Integral: um olhar prospectivo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

POR QUE MUDAR? RESISTÊNCIAS NO CICLO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE RONDÔNIA

*Célia Klein**
*Camila Gonçalves Silva Figueiredo***
*André Bocchetti****

O caso de gestão apresentado neste artigo analisa as resistências a uma política pública, o Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMMT). O artigo foi elaborado a partir da dissertação de Célia Klein, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com Vítor Fonseca Figueiredo, assistente de orientação do PPGP e Camila Gonçalves Silva Figueiredo, Doutora em História.

O EMMT constitui uma política pública educacional elaborada pelo governo do Estado de Rondônia a partir da necessidade de ampliação do atendimento aos estudantes do Ensino Médio residentes em áreas de difícil acesso, e da dificuldade em manter professores habilitados em todos os componentes curriculares dessa modalidade de ensino. Ciente das extensões geográficas e das dificuldades de acesso a algumas escolas do interior de Rondônia, o que dificulta não só a frequência do alunado, mas também a lotação de professores nestas localidades, a Secretaria de Educação de Rondônia (SEDUC/RO) buscou alternativas para esse atendimento e, se inspirou no ensino mediado por tecnologia ofertado no Amazonas desde 2007, para ampliar o atendimento do Ensino Médio no campo de Rondônia. Mediante aulas transmitidas via satélite de um estúdio localizado na capital, Porto Velho, os estudantes das diferentes localidades do Estado assistem, por um televisor, a aulas ministradas por professores especialistas em cada disciplina. E, em sala de aula, os discentes contam com um Professor Presencial.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo PPGP/CAEd/UFJF. Gerente Pedagógica da Secretaria do Estado de Rondônia.

** Doutora em História. Especialista da Educação Básica na rede pública do Estado de Minas Gerais.

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

Terceiro maior Estado da Região Norte, com 52 municípios e extensão territorial estimada em 237.576 km², sendo superado apenas pelos estados do Pará e do Amazonas, Rondônia era, em 2016, segundo estimativa do IBGE, composto por aproximadamente 1.800.000 habitantes, o que significa uma média de 8 habitantes por km². O estado possui localidades de difícil acesso e distantes de uma povoação a outra, e várias áreas são classificadas como zona rural, aldeias indígenas, ribeirinhos e quilombos (IBGE, 2010).

Devido a sua condição hidrográfica, Rondônia possui um dos principais meios de escoamento da produção de grãos que ocorre por meio da Hidrovia do Madeira. De acordo com informações do Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT), “o Rio Madeira é a segunda via de transporte mais importante da Amazônia, atrás apenas do Rio Amazonas.” (BRASIL, 2016).

No entanto, esta iniciativa pública sofre resistências em seu processo de implementação, em parte, devido aos interesses dos diversos atores presentes nos diferentes contextos dessa política. O foco da análise deste estudo são as resistências que dificultam a implementação do Projeto nas escolas jurisdicionadas à Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Cacoal, cidade localizada na região Centro-leste de Rondônia, a 480 quilômetros da capital. Cacoal, entretanto, não é considerado de difícil acesso, sendo um município localizado na região Centro-leste de Rondônia, fazendo parte do eixo da rodovia BR 364, que corta o Estado. Com área territorial de 3.792,948 km², a cidade possui, de acordo com estimativas do IBGE para 2016, cerca de 87.877 habitantes (IBGE, 2016).

Os estudantes da educação básica deste município são atendidos na Rede Municipal de Ensino, sendo coordenada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e pela Rede Estadual de Ensino, sob responsabilidade da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Cacoal, que é responsável também pela Rede Estadual de Ensino do município de Ministro Andreazza. O município conta ainda com um Instituto Federal, que além de atender ao ensino superior, atende turmas de Ensino Médio. Além do ensino público, Cacoal conta ainda com 5 instituições privadas de educação básica.

Os estudantes matriculados no ensino mediado por tecnologia participam das mesmas aulas, independente da localidade ou do povoado onde a escola está situada. Do mesmo modo, possuem o mesmo currículo e desenvolvem as mesmas atividades em classe ou extraclasse. Tal peculiaridade permite que o projeto atenda a um número maior de estudantes com um quantitativo menor de professores, se comparado ao ensino regular.

É importante ponderar que, se por um lado, o ensino mediado por tecnologia possibilita atendimento educacional ao público em áreas mais distantes, por outro, provoca a redução da diversidade curricular, visto que os estudantes inseridos no Projeto têm as mesmas aulas, ocorrendo ainda, a redução de contratação docente.

O foco desse estudo é o Ensino Médio no Campo, uma vez que são enfrentadas dificuldades para a oferta desta modalidade, já que as escolas ali localizadas são pertencentes às redes municipais de educação, que oferecem somente a educação infantil e o ensino fundamental – resta à rede estadual ofertar o Ensino Médio. Devido à não oferta da modalidade no Campo, muitas pessoas deixam de cursar o Ensino Médio por não ter condições de deslocamento diário às escolas de Ensino Médio nas cidades.

Para atender à diversidade existente no Estado, foi criado, em 2005, por meio da Resolução N° 5/CEE/RO/2005, o Programa de Ensino Médio no Campo de Rondônia (PROEMCRO)¹. A iniciativa foi regulamentada em 2007, pela Portaria N° 1.050/GAB/SEDUC/RO/2007, e a meta do programa era a de expandir o Ensino Médio no campo, elaborado com características próprias e específicas para atender a cerca de 6.000 estudantes. Em 2010, o PROEMCRO passou a ser denominado Ensino Médio do Campo (EMC), sofrendo alterações por intermédio da Portaria N° 1.334/GAB/SEDUC/RO/2010, de maneira a oportunizar a oferta de três formas distintas: i) matrícula por anos escolares; ii) matrícula por componente curricular (por ano escolar) e iii) matrícula por componente curricular (em conclusão de ensino médio), sendo que, neste último caso, o estudante cursa o módulo com conteúdo referentes aos três anos do Ensino Médio para, após a conclusão deste, seguir para o próximo módulo.

No entanto, mesmo com a flexibilização curricular proporcionada pelo EMC, os municípios rondonienses têm enfrentado dificuldades para atender a toda a demanda, sobretudo devido à extensão geográfica e à necessidade de transportar estudantes e professores de suas residências até as escolas. Além disso, a lotação de professores neste sistema por módulos mostra-se um complicador para o desenvolvimento do EMC, pois o professor da área é lotado na disciplina conforme a carga horária por escolas e trabalha em sistema de rodízio até atender a todas as instituições. Entretanto, conforme carga horária da disciplina, o docente pode encerrar as aulas do componente curricular por ele ministrado antes do término do ano letivo, assim ficará ocioso por não ter onde completar a sua carga horária.

¹ O PROEMCRO oportunizou aos alunos do campo, por meio de parceria entre estado e municípios, estudarem nas escolas rurais, evitando assim o deslocamento destes às escolas urbanas do município e proporcionando a flexibilização curricular para adequar-se às necessidades do homem do campo, o que fez com que mais pessoas tivessem acesso ao Ensino Médio.

Nesse sentido, a criação do Projeto EMMT trata de uma política pública voltada à educação, elaborada com o intuito de minimizar ou resolver questões que se manifestam como empecilhos ao atendimento público educacional. Entretanto, a implementação das políticas públicas passa, conforme Mainardes (2006), por três fases distintas: o contexto de influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática. “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (BOWE et al., 1992, *apud* MAINARDES, 2006, p. 50).

A proposta foi iniciada em 2016 com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio e com previsão de ampliação gradual aos demais anos escolares, mas não foi estipulada pela SEDUC qualquer meta em sua implementação. Consta no projeto do EMMT o intuito de atender, prioritariamente, o alunado do campo e, excepcionalmente, alunos de escolas urbanas em áreas que não contam com professores graduados (RONDÔNIA, 2016).

Em Cacoal, o Projeto sofreu resistências em sua implementação por parte de variados atores: professores, Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Cacoal, Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia (SINTERO), estudantes e pais. A previsão em 2016 era implementá-lo em 7 escolas pertencentes à Coordenadoria Regional de Educação de Cacoal, sendo 2 no município de Ministro Andreazza e 5 em Cacoal. Porém, o Projeto foi implementado em apenas 3 instituições de ensino, 2 em Ministro Andreazza e em 1 de Cacoal. Além do mais, para 2017, havia a previsão de ampliação do Projeto para as 4 escolas de Cacoal que não tiveram implementação em 2016, o que não ocorreu.

Mesmo havendo resistências, esta é uma política que visa à ampliação do atendimento educacional aos estudantes do ensino médio do campo com professores habilitados nas diferentes disciplinas do currículo obrigatório. Além disso, em Cacoal, outros Projetos também sofreram resistências em seu processo de implementação, como é o caso do Projeto Integrar, uma iniciativa da SEDUC que prevê a ampliação da carga horária do aluno no Ensino Médio de 4 para 7 horas diárias de aula. A previsão de início das atividades dessa proposta focalizava o ano de 2015, mas o projeto só foi implementado no município em 2017 – mesmo assim, somente após o convencimento dos professores de que o Projeto em questão receberia todos os investimentos necessários ao seu desenvolvimento.

Acerca da resistência aos Projetos acima mencionados, uma hipótese a ser considerada leva a pensar que os Professores em Cacoal se posicionam contrários às propostas que venham reduzir a necessidade de professores em sala de aula. O Projeto Integrar, por exemplo, reúne cerca de 80 estudantes numa mesma sala, ou seja, há a junção de 2 turmas de 40 estudantes, sendo que os professores inseridos no projeto recebem uma verba indenizatória como recompensa pelo maior número de avaliações e trabalhos a corrigir. O referido projeto considera o quantitativo de estudantes ser maior, e o número de aulas para cada professor ser o mesmo que em turmas regulares, a saber, 32 aulas para professores com contrato de 40 horas. Ou seja, para cada turma inserida no Projeto Integrar, tem-se a redução de pelo menos o quantitativo de aulas e professores referente a 1 turma convencional de 40 alunos. Já o Projeto Escola do Enem² - que também sofreu resistências no processo de implementação em Cascoal - é similar ao Projeto Integrar, com o mesmo quantitativo de alunos em sala e necessidade reduzida de professores, sendo que a diferença consiste no fato de que, nesta proposta, o conteúdo trabalhado é dedicado a auxiliar o aluno a obter nota boa no Enem.

Aferirmos, então, que há em Cacoal um histórico de resistências à implementação de diferentes políticas públicas educacionais. Nesse sentido, investigar sobre o que dizem essas resistências, com o foco no EMMT, poderá trazer elementos importantes para melhorar a atuação dos gerentes pedagógicos, bem como contribuir para a implementação de novas políticas educacionais propostas pelo governo do Estado de Rondônia.

Conforme já afirmamos, o Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMMT) foi implementado em Cacoal, a exemplo dos demais municípios de Rondônia, em 2016. Porém, diversos fatores têm dificultado a implementação dessa política nas escolas jurisdicionadas à CRE de Cacoal. Segundo Lima e D'Ascenzi (2013, p. 102), a priori, “[...] os problemas da implementação originam-se, em sua maior parte, da interação da política com as organizações executoras”. Na etapa da implementação, tem-se muitos atores, de diferentes organizações e com interesses diversos; então, Lima e D'Ascenzi (2013, p. 103) afirmam que “[...] tais atores interagem em uma trajetória de pontos de decisão nos quais suas perspectivas se expressam”. Ademais, os atores agregados para operar a política mudam com o passar do tempo, e isso faz com que a interação também

² Neste Projeto, as aulas são preparadas com o objetivo de fazer com que os estudantes fiquem mais familiarizados com os conteúdos que são cobrados nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com aplicação de simulados e avaliações utilizando o método de Teoria de Resposta ao Item (TRI). As lacunas de aprendizado são diagnosticadas e intervenções são direcionadas para alcançar resultados.

mude, uma vez que as perspectivas e a percepção diferem de um ator para outro. Logo, surgem pontos de descontinuidade e necessidade de novas negociações.

Neste sentido, entender o que os atores envolvidos na implementação do Projeto EMMT pensam acerca dessa política torna-se importante para compreender as resistências, pois, como defendido por Mainardes (2006), os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, sendo que em que eles pensam e em que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. Ainda conforme Santos e Oliveira (2013, p. 503), “[...] a escola não pode ser vista apenas como receptáculo de políticas pensadas longe de sua realidade, tendo a função somente de implementar, como vítima indefesa, tudo o que fora elaborado alhures”, pois, no contexto da prática, os sujeitos interagem, interpretam e recriam as políticas, e os efeitos de tais modificações podem representar transformações significativas na proposta oficial dessa política. De acordo com a interpretação e conforme a diversidade de experiências, valores e interesses, os atores podem inclusive rejeitar a política proposta.

Segundo Santos e Oliveira (2013, p. 506), “[...] isso não significa a afirmação de que a política, elaborada fora da realidade escolar, chega às escolas através de diversas estratégias de mobilização e convencimento para ser desenvolvida”, pois as políticas públicas são, em grande medida, produzidas pela ação de políticos e, portanto, não são pensadas com neutralidade ou ausência de interesses (CONDÉ, 2013).

Dada a complexidade da análise das resistências à política, estudar o ciclo de políticas permite perceber que existem diferentes momentos no processo de construção e implementação da política, sendo necessário reconhecer as especificidades de cada um desses momentos para entender as influências dos diversos atores interessados no processo. A abordagem do ciclo de políticas, conforme destaca Mainardes (2006, p. 48), “[...] permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”. Sendo assim, observar a interferência ocasionada pelos atores nos contextos de influência, produção de texto ou prática pode proporcionar respostas para as resistências vivenciadas no Projeto.

As resistências à política nos levam a identificar quem são os atores contrários à implementação do EMMT. Mediante a análise dos contextos de influência, produção de texto e prática, temos, no Quadro 1, os atores e os argumentos que justificam essa posição.

Quadro 1 Atores resistentes ao Projeto EMMT

Atores	Argumentos	Contexto
SINTERO	Projeto desnecessário à Cacoal que possui professores habilitados no EMC.	Contexto de Influência
UNIR	O alunos do campo necessitam do ensino presencial para preservar os postos de trabalho, tendo na docência formada para tal, condições para lidar com identidades diversificadas presentes na realidade do estado.	
Deputados Estaduais	O alunado do Campo tem direito a um ensino que atenda suas necessidades e anseios, devendo o governo do estado propiciar as condições necessárias à esse atendimento com qualidade.	
Ministério Público	Não se posicionou antes da aprovação do texto do Projeto, mas acompanha a implementação em todos os municípios rondonienses, sugerindo a necessidade de melhorias.	
UNIR	De que forma será possível a interdisciplinaridade no Projeto EMMT, uma vez que a sua estrutura curricular está estruturada em conteúdos modulares.	Contexto da Produção de Texto
Deputados Estaduais	Responsáveis pela aprovação do Projeto na ALE/RO, também influenciaram a produção do texto.	
CEE/RO	Necessidade de melhorias no Projeto para atendimento ao que preconiza a legislação educacional.	
Ministério Público	Após visitas técnicas às escolas, têm enviado documentos à Seduc sobre a necessidade de melhorias no atendimento do EMMT nas escolas cujo Projeto foi implementado.	
SINTERO	Que o Projeto não seja ampliado indiscriminadamente em localidades que não sejam de difícil acesso, em especial, nas cidades.	Contexto da Prática
UNIR	O EMMT fere com a legislação que dá direito à educação científica, diferenciada, uma educação voltada para a população do Campo, pois apresenta um currículo mínimo, descontextualizado da realidade sociocultural do estudante. Segue padrões tecnicistas, com aulas padronizadas e homogêneas.	
Estudantes	Preferência pelo ensino regular e considera dificuldades de adaptação ao ensino mediado por tecnologia e escassez de recursos materiais e tecnológicos necessários ao desenvolvimento do Projeto.	
Professores do EMC	O ensino mediado por tecnologia não respeita a diversidade regional do estudante.	
Professores Presenciais do EMMT	Dificuldades em sanar as dúvidas dos estudantes em todos os componentes curriculares, visto que são formados em apenas uma área.	
Prefeituras	Inviabilidade de transporte público escolar no período vespertino.	
Ministério Público	Além de um ensino que atenda às necessidades do alunado do campo, é preciso que este atendimento seja de qualidade.	

Fonte: Elaboração própria

Em 2016, foi elaborado um relatório a partir das visitas técnicas de profissionais da SEDUC de Rondônia no qual foram identificadas as dificuldades dos estudantes nos polos onde foram implementados o Projeto³. Embora a elaboração de um relatório de

³ RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. Relatório de visitas das atividades pedagógicas realizadas nas escolas Polos do Projeto de Ensino Médio com Mediação Tecnológica, 2016.

acompanhamento do projeto seja importante, ele apenas indica os problemas, mas não traz dados quantitativos ou estatísticos desses, apenas aponta: “Observamos que as principais dificuldades dos alunos são: estudar em casa as disciplinas; falta de interação com o professor ministrante; falta de interação no chat; *netbook* sem funcionamento; falta de internet; déficit de atenção.” (SEDUC/RO, 2016, p.9).

No contexto da prática, foram identificados vários problemas. Isto é, dificuldades que prejudicam as relações pedagógicas para um atendimento de qualidade aos alunos. O Projeto do EMMT prevê que as escolas participantes devem estar equipadas com antenas, kit tecnológico (televisor LCD, computador e impressora), acesso à internet e um *netbook* para cada estudante (RONDÔNIA, 2016). Porém, dos equipamentos citados para o Projeto, o que se mostrou falho, tanto em 2016 quanto em 2017, foi a internet, que em muitas ocasiões é lenta e sua velocidade oscila com frequência nas escolas estaduais que atendem ao EMMT. Ademais, nas instituições municipais situadas na zona rural, não há internet disponível.

Além disso, a dificuldade no acesso à internet de banda larga é uma falha que interfere diretamente na metodologia aplicada no Projeto. O ideal seria que o estudante, após acompanhar as transmissões via satélite, ao vivo, tivesse oportunidade de assistir à aula no seu *netbook* quantas vezes desejasse. Mas, para tanto, cada estudante, além do *netbook*, também deveria ter recebido um modem 3G ou outra forma de conexão que viabilizasse a utilização desta ferramenta em outros ambientes que não só a escola, o que não ocorreu.

No Relatório de Visita à Escola Municipal Quintino Bocaiuva, localizada em Ministro Andreazza, ocorrido no dia 10 de novembro de 2016, a Coordenadora Pedagógica do Projeto na CRE/Cacoal relatou que, segundo a fala de um professor, “a internet oscila, chega a ficar até 2 dias sem”. De modo semelhante, no mesmo dia, o professor da Escola Municipal Amado Fontes, localizada no mesmo município da anteriormente relatada, indicou à Coordenação que, além das dificuldades com a internet, o computador por ele utilizado não funciona.

Na tentativa de sanar a dificuldade com internet e permitir aos responsáveis pelos alunos que tenham a oportunidade de escolher entre o Ensino Médio regular e o EMMT, essa oportunidade de escolha é resultado de uma reivindicação de dois vereadores do município e foi decidido em reunião⁴ no gabinete do Prefeito de Ministro Andreazza

⁴ Reunião registrada em ATA nº 23/2016, p. 57A-58A, Livro 456, pertencente à CRE/Cacoal.

– realizada em novembro de 2016 –. Assim, as turmas de ensino médio seriam transportadas mediante ônibus escolar para a Escola Estadual situada na zona urbana do município. Outro motivo para esse remanejamento é o fato de que a escola urbana já possui a infraestrutura necessária para atender ao Projeto, com disponibilidade de internet e supervisão escolar capaz de dar suporte ao Professor Presencial. Sendo assim, em 2017, passaram a ser atendidas naquela escola, no EMMT, duas turmas de 1º ano, cada uma com 19 alunos, e, uma turma de 2º ano, com 28 alunos, e se realizou a implantação gradativa de turmas nos respectivos anos escolares do Ensino Médio, o que significa que, em 2018, foi implantado o 3º ano.

Na escola situada no distrito de Riozinho, em Cacoal, em 2017, foi implementada uma turma de 1º ano com 19 alunos e uma turma de 2º ano do Ensino Médio com 18 alunos, com previsão de implementação de turma de 3º ano em 2018, concluindo, assim, a implementação do Projeto. No entanto, nos primeiros meses letivos de 2017, as turmas de EMMT transferidas para a escola urbana de Ministro Andreazza reivindicaram, juntamente com seus pais, a migração para o Ensino Médio regular – também oferecido na mesma escola nos períodos matutino, vespertino e noturno. Conforme registro em livro Ata, houve duas reuniões entre a CRE de Cacoal, a gestão da escola, os Professores Presenciais ligados ao projeto, os estudantes e os seus responsáveis legais, além de alguns representantes do legislativo municipal. Na ocasião, a maioria dos estudantes demonstrou interesse no remanejamento de suas matrículas para o ensino regular, sendo essa vontade mais enfática por parte dos pais presentes⁵.

Segundo relatos dos responsáveis pelos estudantes, o transporte escolar já estava sendo realizado, no período da tarde, aos alunos do EMMT, o que não acarretaria gastos extras se estes estudantes migrassem às turmas regulares. A gestão da escola argumentou que as turmas do Ensino Médio regular, no período vespertino, apresentavam poucas vagas, não sendo possível o remanejamento de todos os que faziam a reivindicação. Além disso, afirmou ainda que a abertura de uma nova turma regular para acolher estes estudantes era inviável, pois não havia disponibilidade de professores para tanto. Ciente da obrigação e da ausência de vagas para todos, a CRE/Cacoal intermediou as negociações, estabelecendo que, para 2017, seria deferida a solicitação de remanejamento para o Ensino Médio regular na medida do número de vagas e, para 2018, a opção pelo regular ou EMMT deveria ser realizada no ato da matrícula, com respeito à formação de turmas. Tal situação acabou sendo denunciada

⁵ Reunião registrada em ATA nº 27/2017, p. 61B-73B, Livro 456, pertencente à CRE/Cacoal.

ao Ministério Público de Rondônia (MP/RO) em Cacoal, que realizou visitas às turmas em todas as escolas que atendem ao Projeto e, após reunião com os representantes da CRE/Cacoal, encaminhou relatório à SEDUC e ao MP/RO na capital, o qual acompanha o Projeto desde sua realização no estado.

Mas a diversidade existente nas regionais leva a uma análise e postura peculiar por parte dos atores da prática. Se ela será bem aceita ou não, depende da interpretação desses atores, os quais fazem considerações acerca da viabilidade ou não da política proposta com base em suas experiências. Especialmente em Cacoal, o dilema é “por que mudar?”, se a demanda atual é atendida no EMC (ensino regular) ou se não há escassez de professores habilitados à essa modalidade nesta regional de ensino?⁶ Da forma como está, o transporte escolar atende às necessidades da comunidade escolar. Estes questionamentos têm gerado resistências à implementação do Projeto, uma vez que, além das dificuldades em reorganizar o transporte escolar para atender ao EMMT, desde que teve início, o Projeto sofre com a falta de internet adequada e equipamentos como *netbooks* em quantidade insuficiente.

Tendo em vista a dificuldade de execução do EMMT nas escolas de Cacoal, devido às resistências que surgiram à iniciativa, esta pesquisa visa responder ao seguinte problema de pesquisa: quais fatores têm levado à resistência das comunidades escolares no processo de implementação do Projeto de Ensino Médio Mediado por Tecnologia em Cacoal? Assumimos como hipótese que houve falhas tanto na elaboração da política educacional como na consulta aos atores envolvidos e no esclarecimento sobre o Projeto à comunidade escolar. Para tanto, definimos, como objetivo geral para este estudo, investigar as resistências surgidas com a implementação do Projeto EMMT, que dificultam a sua operacionalização. Feito isto, serão propostas ações que minimizem as resistências ao Projeto. Para a efetivação desse objetivo, faz-se necessário responder aos seguintes questionamentos: i) quais fatores têm dificultado a implementação do Projeto EMMT na CRE/Cacoal?; ii) que ações podemos propor para amenizar as resistências e demais fatores que têm dificultado a implementação do Projeto EMMT?

⁶ Quando há falta de professores, esta é suprida por concurso ou contratos emergenciais considerando, diferente de outras localidades no Estado, por ser este um município com vários cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1 (3), janeiro-julho/2005.
- BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 maio 2017. Seção 1, p. 3.
- _____. Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes – DNIT. **Hidrovia do Madeira**. Andre Alberti. 2016. Disponível em: <<http://www.dnit.gov.br/hidrovias/hidrovias-interiores/hidrovia-do-madeira>>. Acesso em: 17 fev. 2018.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Síntese do Estado de Rondônia**. Dados 2015/2016. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ro>>. Acesso em: 13 ago. 2017.
- CONDÉ, E. S. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, p. 78-100, 2013.
- COSTA, J. R. **Atuação do Professor Presencial no Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica no município de Parintins/AM**. 2015. 176f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
- FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, agosto, 2004.
- GIROTTI, E. D. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1121-1141, out./dez., 2016.
- HECKERT, A. L. C. Os exercícios de resistência no contemporâneo: entre fabulações e contágios. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 469-479, jul./set., 2014.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas.

Revista de Sociologia e Política, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, dez., 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago., 2004.

MOURÃO, A. B. **Educação presencial mediada por tecnologia com interatividade em tempo real**. 2010. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica) – Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, M. B. Políticas Curriculares no Ensino Médio: Ressignificações no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013.

SOUZA, A. R. B.; SARTORI, A. S.; ROESLER, J. Mediação Pedagógica na Educação a Distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 8, n. 24, p. 327-339, maio/ago., 2008.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Ensino Médio com Mediação Tecnológica**, 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de visitas das atividades pedagógicas realizadas nas escolas Polos do Projeto de Ensino Médio com Mediação Tecnológica**, 2016.

_____. **PORTARIA Nº 2.264/2016/SEDUC/RO** – Implanta e implementa o Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica nas escolas da rede pública estadual de ensino. Porto Velho, 06 de julho de 2016. Diário Oficial do Estado de Rondônia Nº 125, de 08 de julho de 2016.

_____. **Resolução nº 5/CEE/RO** – Institui o Projeto Ensino Médio no Campo de Rondônia, 2005.

_____. **Assembleia Legislativa de Rondônia (ALE/RO)**. Disponível em: <<http://www.al.ro.leg.br/institucional/noticias/implantacao-do-ensino-tecnologico-debatida-em-audiencia-publica>>. Acesso em: 12 out. 2017.

_____. **Departamento de Ciências Sociais, Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR)**. UNIR. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/07/histedbr.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

_____. **Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia (Sintero)**. Disponível em: <<http://www.sintero.org.br/noticia/2016/06/23/mediacao-tecnologica-e-criticada-em-audiencia-publica-na-ale.html>>. Acesso em: 12 out. 2017

POLOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: PROPOSTAS, CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS À IMPLANTAÇÃO DO PROJETO

*Cláudio Magalhães**
*Amanda Quiossa***
*Elisabeth Gonçalves de Souza****

Neste artigo, apresentamos um caso de gestão que aborda a experiência da Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG na implantação do Polo de Educação Integral, parceria entre a SEE e a Fundação Helena Antipoff (FHA), localizada no município de Ibitaré, cujo objetivo primário era atender a um público de 400 alunos de três escolas estaduais, em consonância com a proposta do projeto “Mais Educação” do governo federal.

Buscamos, em nossa pesquisa, compreender quais as contribuições e os limites gerados pela implementação de um Polo de Educação Integral na Fundação Helena Antipoff para atendimento de alunos das instituições de ensino do município de Ibitaré. O artigo foi elaborado a partir da dissertação de Cláudio Magalhães, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com Amanda Sangy Quiossa, assistente de orientação do PPGP, e Elisabeth Gonçalves de Souza, orientadora da pesquisa.

O documento “Orientações Iniciais para Organização dos Polos de Educação Integral” (2015), criado em parceria entre a SEE/MG, a FHA e a Fundação Caio Martins (FUCAM), descreve que o “Polo de Educação Integral é uma proposta de parceria entre escola, comunidade, organismos públicos e privados disponíveis no seu entorno, promovendo a utilização dos espaços destes outros externos pela instituição de ensino” (MINAS GERAIS, 2015, p. 2).

Segundo o documento citado acima, o Polo pode ser implementado por uma instituição, uma escola ou outra entidade pública que tenha estrutura física (quadras, campos de

* Mestrando do PPGP/CAEd/UFJF. Técnico em Educação pela SEE/MG.

** Mestre em História. Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF.

*** Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Professora Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Professora do CEFET/RJ – Petrópolis.

futebol, área verde, biblioteca, piscinas, salas de informática, refeitório, banheiros, salas de aula e outros espaços que se fizerem necessários) disponível para atender a uma ou mais instituições de ensino em seu espaço, ofertando, deste modo, as condições exigidas para a realização das oficinas.

O Polo de Educação Integral “Escola de Helena” foi criado em 2015 especificamente para atender às escolas do município de Ibirité que não dispunham, ou disseram não dispor, de espaço físico próprio para implementar suas oficinas de EI, o que deixava os alunos destas escolas prejudicados, pois não podiam exercer seu pleno direito a uma educação completa, integral e integrada ao meio e à sociedade onde vivem.

A estrutura física dos Polos é compartilhada pela entidade parceira, e, nela, a proposta é que os alunos participem de diversas atividades ligadas ao campo das artes, cultura, esportes, além de iniciação científica, agroecologia, comunicação, direitos humanos, acompanhamento pedagógico, promoção de saúde, entre outras. A estrutura administrativa dos Polos é composta pelo chamado “comitê gestor”, formado pelos diretores das escolas participantes, por representantes dos estudantes, dos professores, pais, membros da SRE e da instituição parceira que sedia o polo. Este comitê realiza reuniões mensais com intuito de discutir e definir os processos administrativos e pedagógicos a serem aplicados no Polo, como, por exemplo, o funcionamento deste, a avaliação dos serviços ofertados, a articulação e o alinhamento das ações de Educação Integral e Integrada e outros que se fizerem necessários.

Com foco nestas iniciativas citadas nos parágrafos anteriores, embasamos este estudo descrevendo a experiência realizada pela SRE Metropolitana B na implantação do polo de educação integral no município de Ibirité-MG. Nesse sentido, o caso aqui apresentado propõe responder à seguinte questão de pesquisa: como se deu a implementação deste Polo de Educação Integral no município de Ibirité?

Tendo em vista a necessidade de analisar a implementação do Polo de educação Integral, é necessário desenvolver um ou mais instrumentos de pesquisa que busquem responder a estes questionamentos. A primeira parte da investigação buscará na pesquisa documental a compreensão do processo de implementação do Polo. A análise dos documentos oficiais acerca da Educação Integral e dos documentos de criação do Polo, como as atas das reuniões, poderá nos ajudar a esclarecer conceitos e posturas desenvolvidas neste processo. Em um segundo momento, nossa análise será realizada a partir das entrevistas *in loco*, que buscarão captar a efetividade do projeto implementado. Para tanto escolhemos como sujeitos Gestores das escolas estaduais que compõem o

Polo de Educação Integral, os docentes e profissionais responsáveis pelas oficinas e atividades desenvolvidas no Polo e, também, a Gestora da Fundação Helena Antipoff, mentora do projeto.

Os roteiros de entrevistas serão compostos de questões diretas que serão aplicadas aos entrevistados e o registro será por meio de áudio. Estas entrevistas buscarão obter respostas acerca do contato dos profissionais com a atividade docente e com a educação integral, sobre a relação dos gestores com as atividades desenvolvidas na Educação Integral, as possíveis capacitações recebidas pelos envolvidos com a educação integral e, sobretudo, a respeito da funcionalidade do projeto e a forma de avaliação do mesmo.

Conforme os resultados obtidos na análise deste polo, esta experiência poderá servir para uma discussão sobre a implementação de Polos de Educação Integral, visando compreender a dinâmica da estrutura de gestão que foi criada para administrar o polo em questão e como a SRE poderá aprimorar as práticas de gestão deste polo e, se viável, orientar o assessoramento da SRE a outras experiências semelhantes que se pretenda implementar.

Entre as 211 escolas da SRE Metropolitana B, muitas têm disponibilidade do corpo docente e intenção dos alunos para a prática da Educação Integral, entretanto, não dispõem de espaço físico necessário à implantação do projeto. No município de Ibitité, acontece o mesmo. Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 1 Disponibilidade de espaços físicos das escolas do Polo de EI em Ibitité/MG

Nome da Escola	Alunos do 1º ao 5º anos	Alunos do 6º ao 9º anos	Alunos Ensino Médio	Quant. salas aula da escola	Quant. salas disponíveis para EI
EE dos Palmares	235	277	0	18	0
EE Antônio P. Diniz	198	324	303	17	0
EE Prof. ^a Yolanda Martins	150	521	340	13	0
EE Sandoval S. de Azevedo	619	770	986	32	15 Salas de aula, além do restante da estrutura da FHA (quadras, piscina, horto florestal, horta, pomar, laboratórios, biblioteca, etc.)

Como pudemos perceber, nas quatro escolas listadas na tabela acima, somente uma, a EE Sandoval Soares de Azevedo, possuía espaço suficiente para implementar as oficinas de Educação Integral, mesmo assim, porque ela já fazia parte da estrutura da Fundação Helena Antipoff. Com a nova administração empossada na FHA, no ano de 2015, foi feito um levantamento dos espaços ociosos da Fundação e montada uma proposta de disponibilização destes espaços para utilização das escolas do entorno. Tal proposta, arquivada na FHA, com cópia na SRE Metropolitana B, foi apresentada em reunião com a Coordenação Geral das Ações de Educação Integral da SEE e da Coordenação do Eixo de Educação Integral da SRE Metropolitana B.

Dessa reunião, compilada em um registro de reunião que se encontra nos arquivos da FHA, a fundação coloca toda sua estrutura física à disposição da SEE, e surge a ideia do primeiro polo de educação integral da SRE Metropolitana B, que recebeu o nome de “Escola de Helena”, em homenagem à fundadora da FHA.

Tendo a Coordenadoria da Educação Integral da SEE aceito a proposta da FHA para a criação de um Polo de Educação Integral, foram convidados para uma reunião, em fevereiro de 2015, os diretores das escolas estaduais do entorno da FHA para apresentação da proposta do Polo de educação integral. Inicialmente, foram realizadas reuniões individuais com cada diretor e a Diretora da FHA, no mês de fevereiro, nas quais foi apresentada a proposta do Polo e feito o convite para integrarem o projeto. Posteriormente, foi realizada uma reunião, no mês de março, com os diretores das quatro primeiras escolas que foram convidadas a compor o Polo para apresentação e análise do pré-projeto e tomada de opiniões acerca do mesmo. Foram feitos registros avulsos das reuniões, com cópias para os participantes, mas não há registro em um Livro de Atas específico para estas reuniões.

Como resultado destas primeiras reuniões, as escolas criaram seus relatórios sobre as dificuldades encontradas para implementar as oficinas e projetos da Educação Integral. Estes relatórios foram copiados, e existe uma cópia do relatório de cada escola arquivada na FHA. Estes relatórios iniciais são todos datados do ano de 2015, entre os meses de fevereiro (início do ano letivo) até setembro (efetivo início das atividades com alunos no Polo).

De modo geral, foram expostas nestes relatórios as seguintes dificuldades para implementar em seus próprios espaços as atividades da EI:

- Indisponibilidade de salas nas escolas para implementar as atividades no contra turno.

- Inexistência de espaços apropriados para implementar projetos de atividades físicas, pois, apesar de todas as escolas disporem de quadras, elas são utilizadas no horário da manhã e da tarde para as aulas de educação física do ensino regular.
- Ausência no entorno das escolas, de espaços como quadras públicas, praças ou outros espaços públicos ou particulares que pudessem ser utilizados pelas escolas para atividades da Educação Integral.
- Escolas instaladas em áreas de grande vulnerabilidade social, com presença de altos graus de violência e problemas de segurança pública.
- Ausência, nas escolas ou seu entorno de áreas verdes ou espaço com terra livre para prática de oficinas cujo objeto é a preservação do meio ambiente ou práticas agrícolas. (RELATÓRIOS INICIAIS, 2015).

Em síntese, todas relacionaram algum déficit em sua estrutura física que as impedia de implementar as oficinas apropriadas ou escolhidas por sua clientela da educação integral surgindo novamente uma dúvida: teriam os gestores destas escolas esgotado todas as possibilidades de intervir nessa realidade?

Como pode ser observado na Tabela 1, fazem parte do Polo de Educação Integral quatro escolas estaduais situadas no município de Ibirité das quais três não dispunham de espaço físico adequado para a implementação da educação Integral.

A E.E. Antônio Pinheiro Diniz atende 1006 alunos entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Possui 12 salas de aula utilizadas integralmente nos turnos manhã e tarde. A escola conta com uma quadra que é utilizada para as aulas de educação física dos alunos, não dispendo de outros espaços onde possam ser implementadas oficinas da EI. No entorno da escola, não existem quadras ou praças que possam ser utilizadas para oficinas de EI. Faz divisa com o terreno da FHA, por isso, foi convidada a compor o Polo.

A EE dos Palmares atende 799 alunos entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Possui 14 salas de aula utilizadas integralmente nos turnos manhã e tarde. A escola conta com uma quadra que é utilizada para as aulas de Educação Física dos alunos, não dispendo de outros espaços onde possam ser implementadas oficinas da EI. No entorno da escola, não existem quadras ou praças que possam ser utilizadas para oficinas de EI. A escola está localizada em uma área de grande vulnerabilidade social.

A E.E. Professora Yolanda Martins atende 1507 alunos entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Possui 16 salas de aula utilizadas integralmente nos turnos manhã

e tarde. A escola conta com uma quadra que é utilizada para as aulas de Educação Física dos alunos, não dispondo de outros espaços onde as atividades do Tempo integral possam acontecer. No entorno da escola, não existem quadras ou praças que possam ser utilizadas para oficinas de EI e está situada em uma área de alta vulnerabilidade social.

A E.E. Sandoval Soares de Azevedo atende 2175 alunos entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Possui 32 salas de aula utilizadas integralmente nos turnos manhã, tarde e noite e, aos sábados, pela unidade da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). A Escola Estadual Sandoval Soares de Azevedo, diferente das demais escolas do Polo, possui boa infraestrutura, mas sua situação é diferente porque a mesma já fazia parte da Fundação Helena Antipoff e encontra-se dentro dos terrenos da instituição, por isso, foi anexada automaticamente ao projeto do polo.

A constituição dos Polos de Educação Integral é regida pelas orientações da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que criou o Programa Mais Educação e tem os seguintes objetivos:

- Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo das escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora.
- Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que atendam à mesma finalidade.
- Integrar as atividades ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas participantes.
- Contribuir para a formação e protagonismo de crianças, adolescentes e jovens.
- Fomentar o envolvimento das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas.
- Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parcerias com universidades (a UEMG é a primeira parceira), centros universitários, centros de estudos e pesquisa e outros. (BRASIL, 2007, pag. 02-03)

A seleção dos alunos segue os critérios do Manual do Programa Mais Educação (2007), a saber:

- Estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- Estudantes das series finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos);
- Estudantes das series finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos);

- Estudantes de anos/series onde são detectados índices de evasão e/ou repetência
- Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

(BRASIL-MEC, 2007, pag.14)

Todos os alunos das escolas que compõem o Polo têm direito de participar de qualquer oficina oferecida, e não há nenhum tipo de “prova de seleção”, mas a prioridade na escolha das oficinas segue os critérios elencados acima, entretanto, eles não são obrigados a participar, ficando a critério das famílias autorizarem e solicitarem a inscrição dos mesmos no Polo de Educação Integral.

Apesar de não ser uma escola e do fato da fundação que o abriga (FHA) não estar sob a jurisdição da Secretaria de Educação, como pudemos ver, o Polo de Educação Integral Escola de Helena segue os parâmetros do Programa Mais Educação e é acompanhado pelos Analistas e Técnicos da Superintendência Regional de Ensino em visitas agendadas ou não e, conseqüentemente, pela SEE/MG.

Além disso, os componentes do eixo de Educação Integral da SRE são membros do Conselho Gestor do Polo e participam das reuniões que ocorrem a cada 3 meses.

O Processo de Implementação do Polo de Educação Integral e Integrada “Escola de Helena”

Iniciado no ano de 2015, o Polo de Educação Integral e Integrada “Escola de Helena” localiza-se, conforme já citado anteriormente, dentro da Fundação Helena Antipoff – FHA, no município de Ibitité, Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Sua implementação se deu a partir de contatos entre a Diretoria da FHA, os gestores de escolas estaduais que ficam próximas à instituição e os contatos da SRE Metropolitana B, responsáveis pela Educação Integral. Segundo informações constantes nos registros de reuniões entre as escolas, a FHA, a SRE e a SEE/MG, algumas escolas declararam ter insuficiência de espaços físicos para realizarem atividades relacionadas às suas turmas de Educação Integral. Estas escolas estão localizadas em áreas de vulnerabilidade social e, segundo declaração de seus gestores, não dispunham, no seu entorno, de espaços públicos ou privados que pudessem utilizar para estas atividades.

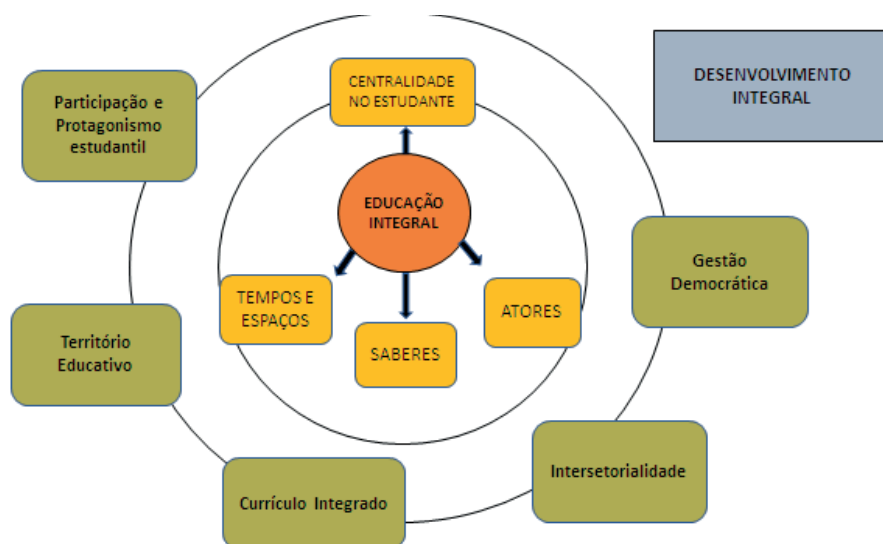
O Polo de Educação Integral e Integrada “Escola de Helena” foi pensado segundo as normas do Programa Mais Educação. Criado, inicialmente, atendendo a três escolas estaduais, mas com objetivo de atender a todas as escolas estaduais e municipais do seu

entorno, traz em sua proposta a percepção de uso dos demais espaços educativos do entorno das escolas, citado no documento do Programa Mais Educação como “Cidade Educadora”.

A figura abaixo foi retirada do documento Orientador dos Polos de Educação Integral e Integrada (2017) e, apesar da criação do Polo Escola de Helena ser anterior à criação deste documento, ele também se adequa ao mesmo, cuja percepção diz o seguinte:

O estudante ocupa a centralidade da proposta educativa e é considerado, sobretudo, como sujeito de direitos, ou seja, indivíduo que apresenta demandas e necessidades específicas e a quem deve ser garantido o direito de opinar e escolher sobre as questões que lhe afetam. Desse modo, torna-se fundamental considerar suas particularidades, e compreender que sua história, território, saberes e vivências influenciam diretamente no seu desenvolvimento e no seu processo de aprendizagem (MINAS GERAIS, 2017, pag. 6).

Figura 1 Educação Integral e Integrada. Elementos fundamentais



Fonte: Documento Orientador dos Polos de educação Integral e Integrada SEE/2017, p. 6.

A criação do Polo tem caráter positivo quando se propõe a sanar uma lacuna de ausências dentro do ambiente das escolas que o rodeiam. Essas lacunas têm relação direta com a falta de espaços educativos diversos, como praças, parques, quadras públicas, onde as escolas poderiam articular o desenvolvimento de atividades e oficinas que buscassem, desenvolver nos alunos uma consciência de direito e pertencimento à sua realidade social, ao seu território e à sua própria história.

Entretanto, mesmo com a positividade da proposta citada acima, podemos ainda perceber alguns pontos falhos nesta perspectiva. De acordo com a documentação utilizada na análise do Polo como Atas, documentação orientadora, anotações de reuniões etc., a maioria ou a totalidade das ações do Polo de Educação Integral em análise é realizada dentro das instalações da Fundação Helena Antipoff. Não encontramos, até o momento, documentos ou algum relato de atividades de visitas externas a museus, cinemas, campos de futebol ou outros pontos que poderiam servir como apoio às atividades realizadas no Polo e, a partir desse ponto falho, traremos problematizações.

A primeira delas será relativa ao currículo aplicado dentro do Polo. Nossa dúvida é como foi pensado este currículo, uma vez que temos alunos de diversas escolas participando juntos da experiência do Polo. As múltiplas vivências foram respeitadas ao se pensar neste currículo, ou ele foi embasado na experiência de uma só escola e imposto às demais? Cavaliere (2009) nos fala dessa necessidade de integrar vivências escolares e vivências externas dos alunos e, durante a execução desta pesquisa, buscaremos entender se, ao montar o currículo do Polo, foi respeitada essa convivência dos alunos com realidades diversas das suas.

Lembramos novamente que o documento orientador da Educação Integral (2015, p. 5) prevê a realização de um mapeamento dos possíveis territórios educativos (bibliotecas, quadras, museus, clubes etc.) buscando detectar prováveis agentes e/ou instituições que pudessem contribuir para o processo educativo das crianças e que a educação em tempo integral fosse “abraçada pelas comunidades que com suas particularidades e regionalidades busquem contribuir para a garantia da ampliação da jornada educativa” (MINAS GERAIS, 2015, p. 5), entretanto, conforme já citamos as atividades em geral se desenvolvem dentro do ambiente do Polo.

A política de educação integral implantada no estado de Minas Gerais defende escolas com um modelo de gestão democrático e participativo, onde haja interação da instituição de ensino com a comunidade e com os demais atores sociais, buscando garantir uma educação integral que vá além da simples extensão do tempo na escola, mas garantindo um projeto pedagógico diferenciado, ampliando as experiências e vivências dos alunos.

Tendo em vista o parágrafo anterior, aqui entraremos com a segunda problematização, sobre a forma como se organizam os tempos no âmbito do Polo de Educação Integral de Ibirité. Os alunos participam do Polo sempre no seu contraturno escolar, ou seja, dentre os alunos que participam das atividades da E.I, aqueles que frequentam o ensino regular pela manhã vão às atividades do Polo no horário da tarde. Aqueles que frequentam

o ensino regular à tarde estão no Polo pela manhã. É objetivo da Educação Integral suplantarem os limites do currículo “regular” das escolas onde é implantada, visando ir além do trabalho com os currículos do ensino regular, proporcionando a formação integral dos alunos e isso fica bem explícito no Manual do Programa Mais Educação.

Diante do exposto, alguns questionamentos são colocados: as metodologias adotadas no Polo, até o momento, estão realmente cumprindo essa proposta de ir além do currículo regular ou apenas funcionam como uma extensão do horário regular? Se houvesse uma forma mista de atendimento, integrando educação regular e integral ao mesmo tempo, não auxiliaria mais os alunos em seu aprendizado Integral?

Como terceira Problematização proposta, buscaremos compreender qual a participação dos sujeitos envolvidos nas escolhas e na organização do projeto do Polo. Tentaremos compreender como a equipe gestora do Polo interage com as equipes Gestoras das escolas no sentido de superar as dificuldades de implementação do mesmo. Concentramos desta forma o foco na gestão do projeto, bem como a maneira com a qual a concepção de Educação Integral foi assimilada no Polo e pelos integrantes do mesmo em todos os níveis, sejam gestores, docentes, alunos, pais e a comunidade, e, por fim, como tem se dado, na prática, a organização do tempo e do espaço escolar.

Com relação às atividades e projetos desenvolvidos nos Polos: existe a oportunidade de os alunos optarem ou sugerirem mudanças e melhorias nos mesmos? Quanto aos pais, eles participam da elaboração do currículo da educação integral e das atividades do Polo? Por último, qual o poder de influência dos professores e gestores das escolas participantes nos projetos da Escola de Helena? E a influência da Gestora da FHA?

Ribeiro (2009) especifica que “Educação em Tempo Integral não é sinônimo de Educação Integral”, ou seja, precisamos pensar no desenvolvimento “Integral” dos alunos que participam deste polo, verificar o quanto e se oportunidades de desenvolvimento integral de suas personalidades foram oferecidas, e quanto eles conseguiram apreender dessa possível oferta, ou seja, analisar a proposta de trabalho deste Polo e se sua execução condiz com os preceitos de Educação Integral, propostos pelo Programa Mais Educação, que defende uma educação que abarque todas as facetas do desenvolvimento do aluno.

Concordando com a citação de Ribeiro (2009) acima, o site do Centro de Referência em Educação Integral assim define os conceitos de “Educação em Tempo Integral” e de “Educação Integral”:

Educação em Tempo Integral ou **Escola de Tempo Integral** diz respeito àquelas escolas e/ou secretarias de educação que ampliaram a jornada escolar de seus estudantes, trazendo ou não novas disciplinas para o currículo escolar. A maioria das unidades de ensino que adota esse modelo geralmente implementa a extensão do tempo em turno e contra turno escolar, durante metade de um dia letivo. Os estudantes estudam as disciplinas do currículo básico, como português e matemática, e o outro período é utilizado para aulas ligadas a estas mesmas disciplinas ou à área de artes ou educação física. **A Educação Integral** é uma proposta contemporânea porque, alinhada as demandas do século XXI, tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo; é inclusiva porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas; promove a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Nesse contexto, a escola se converte em um espaço essencial para assegurar que todos e todas tenham garantida uma formação integral. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral. (BRASIL, 2014, pág. 21).

Tendo explicitado estes conceitos, é importante frisar, como pesquisadores, que o conceito de Educação Integral citado acima é o modelo que entendemos como ideal e é preciso trazer à luz desta pesquisa se estes alunos não estão apenas recebendo uma extensão de suas cargas horárias. Se, a título de Educação Integral, não estamos, na verdade, desenvolvendo novamente uma proposta de “Escola de tempo Integral”, sem oferta real de possibilidade de crescimento pessoal a cada um dos envolvidos neste projeto.

Feitas as problematizações necessárias ao entendimento da organização e funcionamento do Polo de Educação Integral “Escola de Helena”, a questão de pesquisa “como se deu a implementação do Polo de Educação Integral no município de Ibitiré?” se eleva.

Embasados nas análises e compreensão dos dados apurados, outras questões também se colocam como importantes para o desenvolvimento de nossa pesquisa: a) como ofertar aos alunos das escolas participantes uma educação de qualidade que propicie aos mesmos um aprendizado de múltiplos conhecimentos, com base numa proposta de Educação Integral; b) de que forma os resultados obtidos nas análises estão em

consonância a proposta inicial do Polo; c) como desenvolver uma política institucional na SRE para implementação de Polos de Educação Integral que se configurem em um instrumental de apoio, para que a direção da SRE Metropolitana B e da SEE/MG possa pensar nos pressupostos e práticas do Polo de educação integral e se seria viável ou não a replicação desta prática através de outros Polos como o implantado na FHA e, caso necessário, propor ações às escolas envolvidas para que a metodologia de EI aplicada no Polo esteja em consonância com os Projetos Político Pedagógicos das mesmas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. - Brasília: MEC, SECAD, 2009.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar**. Diário Oficial da União 2007, 26 abr.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, MEC/Secad, 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2017.

_____. **Programa Novo Mais Educação**, MEC 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

MINAS GERAIS. **Decreto 44658, de 20 de novembro de 2007**. Estabelece o estatuto da Fundação Helena Antipoff – FHA. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=44658&ano=2007>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. **Documento Orientador das Ações de Educação Integral no Estado de Minas Gerais: ampliação de direitos, tempos e espaços educativos**. Versão II. 2015.

_____. **Documento Orientador das Ações de Educação Integral no Estado de Minas Gerais:** educação integral e integrada. Versão III. 2017.

Gerais: educação integral e integrada. Versão III. 2017.

_____. **Polos de Educação ampliam ações da Educação Integral em MG.** 05 de maio de 2017. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br/ajuda/story/8805-polos-de-educacao-ampliam-acoes-da-educacao-integral-em-mg>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. **Resolução 2.749/2015.** Dispõe sobre o funcionamento e operacionalização das Ações de Educação Integral nas escolas estaduais. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/16999-educacao-integral-integrada>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

MOLL, J. (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

RIBEIRO, R. Educação em tempo integral não é sinônimo de educação integral. **Revista Portal Aprendiz.** Set. 2009.

PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO: SUA IMPLEMENTAÇÃO PELOS GESTORES ESCOLARES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE TERESINA-PI

*Dayane Martinelle da Silva Santos**

*Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro***

*Marco Aurélio Kistemann Júnior****

O caso apresentado neste artigo aborda uma pesquisa com a temática da implementação dos programas de correção de fluxo na rede pública municipal de Teresina-PI, problematizando a permanência da distorção idade-ano no contexto de quatro escolas que desenvolvem, há dezesseis anos, os programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”. O artigo foi elaborado a partir da dissertação de Dayane Martinelle da Silva Santos, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, colaboradora do PPGP, e Marco Aurélio Kistemann Júnior, orientador da pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de compreender como o problema da distorção idade-ano vem sendo enfrentado com a implementação dos programas de correção de fluxo em quatro escolas de Ensino Fundamental da rede de ensino municipal de Teresina (PI). Trata-se, portanto, de um estudo de caso, cujo recorte se deve ao fato de as quatro escolas escolhidas para este estudo – referenciadas como escolas A, B, C e D – terem sido, entre outras, pioneiras na implementação dos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil” no ano de 2001, no âmbito da rede municipal de Teresina. Principalmente, porque, no percurso de dezesseis anos, tais escolas continuam com problemas de distorção idade-ano ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, a despeito das turmas de aceleração formadas nesse longo período, que têm como objetivo colaborar para o combate do problema da defasagem escolar.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Superintendente escolar na rede municipal de Teresina-PI.

** Colaboradora do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Professora do Instituto Federal do Amazonas (IFAM/Campus Eirunepé). Doutora em Linguística (UFJF).

*** Doutor em Educação Matemática (UNESP/ Rio Claro). Orientador do PPGP/CAEd/UFJF.

Nesse viés, a rede de ensino municipal tem oferecido, desde o ano de 2001, em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), os programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”, ambos desenvolvidos para os discentes com defasagem na aprendizagem em escolas com maior demanda de distorção idade-ano. Além dos programas de aceleração, as escolas podem se valer de políticas, programas e/ou projetos que apresentam também princípios/diretrizes voltadas, direta ou indiretamente, ao combate da distorção idade-ano.

O “Se Liga” é um programa de alfabetização para os alunos defasados. Já o “Acelera Brasil” constitui-se como um programa de aceleração voltado para o aluno alcançar o nível de conhecimento esperado na primeira fase do Ensino Fundamental, de modo que possa avançar para o ano escolar compatível com sua idade, fazendo-o retornar para a turma regular. O atendimento vem sendo realizado, desde então, com base nos mesmos critérios, ou melhor, para escolas que apresentam quantitativo de alunos suficiente para formação de turmas de aceleração, seja para o “Se Liga” ou para o “Acelera Brasil”, com base no perfil de atendimento exigido para cada um dos programas no início de cada ano letivo.

Enquanto o “Se Liga” é um programa de alfabetização para os alunos defasados, o “Acelera Brasil” é um programa de aceleração voltado para o aluno alcançar o nível de conhecimento esperado na primeira fase do ensino fundamental, de modo que possa avançar para o ano escolar compatível com sua idade, fazendo-o retornar para a turma regular. O atendimento vem sendo realizado desde então com base nos mesmos critérios, ou melhor, para escolas que apresentam quantitativo de alunos suficiente para formação de turmas de aceleração, seja para o “Se Liga” ou para o “Acelera Brasil”, com base no perfil de atendimento exigido para cada um dos programas no início de cada ano letivo.

Destarte, ao reconhecer a importância desses programas e demais políticas no apoio quanto ao enfrentamento do problema da defasagem escolar, é bastante inquietante o fato de que programas de aceleração, os quais teriam um caráter emergencial, ainda continuarem sendo necessários em algumas escolas.

A distorção idade-ano constitui sério problema, por vezes associado à repetência e/ou abandono, que interferem negativamente nas taxas de rendimento escolar, indicador este que deve ser elemento de preocupação na esfera das políticas públicas educacionais. Na perspectiva de compreender melhor as interfaces entre a distorção idade-ano e o

rendimento escolar, no contexto da rede municipal de Teresina, parece relevante trazer elementos do cenário da educação nacional no qual o município está inserido.

Para Gomes (2005, p. 12), a repetência constitui “um dos sintomas do fracasso escolar, colocando-se como obstáculo para a democratização da educação de qualidade” e que a disseriação configurou uma alternativa na organização escolar adotada nos sistemas de ensino, como a formação de ciclos, com a finalidade de aceleração da aprendizagem e combate à reprovação. Sobre a defasagem discente, Oliveira (2002, p.168), por sua vez, explica que está relacionada “com 2 ou mais anos de distorção em relação à série em que deveria estar, podendo ter relação com repetência ou abandono.”

Esses autores trazem discussões do final do século XX e início do século XXI, em que o problema de defasagem escolar se apresentava bastante alarmante. De acordo com Gomes (2005), pesquisas internacionais indicavam que a reprovação e a promoção automática sem ações suplementares, não traziam benefícios para o rendimento discente. O autor acrescenta que a reprovação traz mais malefícios que benefícios e até poderia ser positiva se o aluno retido tivesse a atenção especial necessária para sanar suas dificuldades educacionais.

Com enfoque na análise da política de disseriação, Gomes (2005) ressalta que a promoção automática pode ter efeitos desfavoráveis se não houver outras medidas de combate ao fracasso escolar e à redução das desigualdades educacionais. Destacamos que, em muitos contextos escolares, o termo promoção automática adquiriu a conotação equivocada traduzindo-se em “passar de ano” todos os estudantes, mesmo que as habilidades e competências estivessem ainda frágeis em termos de aprendizagens. Recordamos que nos documentos oficiais disponibilizados para os âmbitos escolares, o termo correto era promoção continuada, ou seja, deveriam haver critérios de acompanhamento de cada estudante ao invés de reprová-lo, com um acompanhamento individualizado e respeitando seu ritmo.

Assim, na medida em que critica a reprovação no início da escolarização, dada à importância da consolidação da alfabetização, o autor chama atenção para a relação entre aproveitamento discente ao final desse ciclo e as medidas de apoio ou a própria reestruturação da escola para garantia da qualidade dessa aprendizagem, haja vista que o sucesso da promoção automática em outros países está associado “ao alto investimento na competência técnica e recursos financeiros; incentivos e exigências associados à assistência e apoio” (GOMES, 2005, p.30).

Desse modo, o problema do fluxo escolar está relacionado, historicamente, a problemas como a elevada taxa de repetência e evasão, que, segundo estudos de Ribeiro (1991), ainda no início da década de 1980, embora o Brasil tenha se favorecido com um movimento voltado para a universalização do acesso à escola, houve em contramão um crescimento excessivo das taxas de repetência, especialmente nos anos iniciais do antigo “primeiro grau”. Quanto às taxas de evasão, especialmente nas populações de baixa renda, entre a 4ª e 5ª série, houve, no mesmo período, uma concentração elevada de evasão, que, conforme o autor, tem relação direta com o elevado percentual de retenção nos anos anteriores.

Embora esses índices de evasão tenham diminuído, sensivelmente, no final da década de 1980, Ribeiro (1991) explica que a concentração de matrículas na 1ª série ainda indicava graves consequências da repetência para a garantia da universalização da educação básica no país, uma vez que matrículas novas são destinadas a alunos repetentes, impossibilitando o atendimento de novas demandas. Destacamos que alguns fatores podem também contribuir para que a repetência ocorra já nas séries iniciais.

O primeiro fator deve-se à fragilidade de formação do professor regente durante sua licenciatura (formação inicial) ou curso de formação continuada. Ainda há um distanciamento universidades-escolas que pode contribuir para que a repetência escolar e para o aumento do fracasso escolar nas séries iniciais. É de consenso que muito saberes produzidos nas pesquisas acadêmicas ainda ficam restritos aos contextos de pós-graduações não atingindo os contextos escolares. Muitas produções escolares ainda não são captadas e ouvidas nos contextos acadêmicos.

Um segundo fator relaciona-se às escolhas metodológicas utilizadas na alfabetização da língua materna e da alfabetização matemática. Escolhas metodológicas que ainda buscam padronizar as aprendizagens em contextos marcados pela heterogeneidade cultural e pela especificidade social em que se encontram inseridos os estudantes. Tal padronização favorece um pequeno grupo de estudantes, gerando exclusão dos demais.

Um terceiro fator também está ligado ao primeiro e segundo fatores, referindo-se às adequações que deve sofrer a sala de aula. Nesse comenos, a sala de aula ou ambientes de aprendizagem devem contar com a pedagogia de projetos, cenários em que os estudantes, mediados pela ação docente, se sintam convidados a investigar temas escolares relacionados aos temas de seu contexto social e cultural. Tais fatores podem auxiliar na promoção continuada e modificar quadros preocupantes de repetência já nas séries iniciais.

Por fim, um quarto fator que pode influenciar as reprovações refere-se ainda ao incipiente uso da Neurociência, a parceria das pesquisas na área de Neurociência com a área pedagógica, de modo a identificar como os estudantes aprendem, porque não aprendem e como podem aprender a partir de seu ritmo. Em nosso entendimento, a Inclusão de cada estudante deve ser garantida, respeitada a sua individualidade e seu ritmo e tempo escolar, visando a sua aprovação a partir de um processo de aprendizagens significativas.

Conforme Ribeiro (1991, p. 15), estudos indicam que “a repetência tende a provocar novas repetências, ao contrário do que sugere a cultura pedagógica brasileira de que repetir ajuda a criança a progredir em seus estudos”. Tais considerações ainda podem ser mais preocupantes quando o autor sinaliza a preocupação da existência de uma possível “pedagogia da repetência”, como se a prática da repetência tornasse algo naturalizado pelos agentes do sistema educacional, apesar dos esforços para garantia do acesso universal ao ensino.

O panorama nacional, envolvendo as taxas de rendimento, mostra, por um lado, que a evolução positiva dos indicadores de aprovação nos últimos anos tem conduzido mais alunos para o prosseguimento dos estudos nos anos escolares subsequentes, favorecendo uma pequena diminuição da distorção idade-ano nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública.

Contudo, as taxas de distorção na rede pública do estado do Piauí ainda são superiores às apresentadas no país e na capital Teresina, alcançando a taxa de 34% em 2010 e 23% em 2016, o que ressalta a gravidade do problema da distorção idade-ano em todo o estado, ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, apesar da média de distorção idade-ano em Teresina (PI) ter sido um pouco inferior às taxas obtidas a nível nacional no período de 2008 a 2016, os dados ainda oferecem valores expressivos ao considerarmos pouca a evolução na diminuição da distorção idade-ano, em que o município tem mantido a mesma taxa de distorção de 14% no período de 2012 a 2015, apesar de pequena redução em 2016, mesmo com a implementação das políticas de correção de fluxo desde o ano de 2001.

Ao analisar as taxas de rendimento escolar no contexto da rede de ensino público municipal de Teresina, no período compreendido entre 2010 e 2016, a partir dos dados disponibilizados pelo INEP (2016) de não aprovação, que incluem as taxas de reprovação e abandono, verifica-se uma série histórica marcada por avanços e retrocessos, em que

as taxas de não aprovação são sempre superiores nos anos finais do Ensino Fundamental, como evidenciado nas taxas atuais de não aprovação no âmbito nacional.

Em relação às taxas de rendimento na rede pública de ensino municipal de Teresina no ano de 2016, observa-se que as menores taxas de reprovação e abandono estão concentradas nos anos finais e, por consequência, as maiores taxas de aprovação estão presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, ao verificar as taxas de rendimento por cada ano escolar nos anos iniciais os resultados mais elevados de reprovação concentram-se no 3º ano, com 10,7%, seguido do 5º ano com 4,8% de reprovação, enquanto nos anos finais, com exceção do 9º ano do Ensino Fundamental, essa taxa é bastante acentuada nos demais anos escolares, chegando à média de 12% no 6º e 8º ano do ensino fundamental.

Tabela 1 Taxas de rendimento escolar na rede municipal de ensino de Teresina no ensino fundamental por ano escolar em 2016

ANO ESCOLAR		REPROVAÇÃO (%)	ABANDONO (%)	APROVAÇÃO (%)
ANOS INICIAIS	1º ANO	0,0	0,2	99,8
	2º ANO	0,2	0,1	99,7
	3º ANO	10,7	0,1	89,2
	4º ANO	0,7	0,4	98,9
	5º ANO	4,8	0,2	95,0
ANOS FINAIS	6º ANO	12,0	0,4	87,6
	7º ANO	10,8	0,4	88,8
	8º ANO	12,3	0,4	87,3
	9º ANO	2,9	0,4	96,7

Fonte: Inep, Censo escolar (2016), disponível em Qedu (2017).

Quanto aos valores de abandono, observa-se que estes variam entre os percentuais de 0,1 a 0,4%, cujos valores, embora não sejam tão expressivos considerando os dados nacionais, chamam atenção, uma vez que, mesmo com a inexistência de reprovação no 1º ano do Ensino Fundamental, a taxa de abandono já representa 0,2%, bastante significativa ao ser comparada com as taxas de 0,4% de abandono no 4º ano do ensino fundamental e em todos os anos escolares dos anos finais do Ensino Fundamental, cujos índices são mais preocupantes.

Em relação às taxas de distorção idade-ano na rede pública municipal de Teresina, o Gráfico 1 ilustra a evolução desse indicador no período de 2008 a 2016, no âmbito do Ensino Fundamental, conforme dados do Censo Escolar (2016), cujos dados evidenciam sua estreita ligação com as taxas de rendimento escolar, apresentadas anteriormente. Assim, fica clara a diferença entre as taxas de distorção idade-ano nas duas etapas do

ensino fundamental, em que os anos finais apresentam taxas superiores das atingidas nos anos iniciais.

Gráfico 1 Evolução às taxas de distorção idade-ano na rede pública municipal de Teresina/ anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental – 2008 a 2016



Fonte: Inep, Censo escolar (2016), disponível em Qedu (2017).

Outro aspecto pode ser observado no ano de 2012, ainda com base no Gráfico 1, cuja taxa de distorção idade-ano foi a menor em todo o Ensino Fundamental, mesmo ano em que a taxa de não aprovação foi a maior na série histórica. Isso pode ser explicado pelo fato de a distorção constituir um reflexo não necessariamente observado no mesmo ano em que ocorre a elevação das taxas de não aprovação, como pode ser observado nos anos de 2013 e 2014, em que houve um crescimento nas taxas de distorção idade-ano, possivelmente reflexo do crescimento das taxas de não aprovação ocorridas nos anos anteriores. Assim como no ano de 2011, em que a taxa foi de 26,4%, a maior alcançada nos anos finais do Ensino Fundamental e que pode ter sido consequência do crescimento das taxas de não aprovação ocorrida em 2010.

Com esses dados, portanto, pode-se constatar que em todo esse intervalo histórico da distorção idade-ano na rede pública municipal de Teresina, após a elevação das taxas de distorção em 2011 seguindo de uma queda substancial em 2012, há certa continuidade dos indicadores com médias ainda significativas e que merecem atenção, apesar da redução destes indicadores no ano de 2016, pois neste mesmo ano houve, por outro lado, a elevação dos indicadores de não aprovação.

Nessa perspectiva, apesar da distorção idade-ano em 2016 na rede municipal ter apresentado pequena queda em relação ao ano de 2015, ao analisar os resultados do Censo Escolar 2016 por ano escolar, observa-se que em quase todos os anos do Ensino Fundamental, as taxas de distorção foram elevadas, com exceção do 1º ano e 2º ano, que obtiveram, respectivamente, 2,3% e 3,7% de taxa de distorção, inferior aos alcançados nas redes estaduais e privadas, enquanto nos anos iniciais, os maiores

percentuais da rede municipal de distorção foram no 4º ano, com 18,7%, seguido do 5º ano, com 17,7%. Esses anos escolares também se destacam na rede estadual com valores bastante elevados.

A média de distorção no 3º ano do Ensino Fundamental também se destaca nas redes públicas de ensino, com taxa de 11% na rede municipal e 27,4% na rede estadual, o que é preocupante por se tratar do último ano do ciclo de alfabetização. Outro aspecto observado, em todas as redes de ensino, é que nos anos finais ainda há a concentração da maioria dos estudantes em situação de distorção, com taxas mais elevadas no 6º e 7º ano da rede pública. Cabe ressaltar que apesar da rede municipal ter apresentado resultados inferiores de distorção idade-ano em relação à rede pública estadual, tal fato não a posiciona em uma situação confortável sobre o problema, haja vista os resultados obtidos na rede privada mostrarem a necessidade de melhores resultados.

Tendo em vista o contexto apresentado, cuja distorção idade-ano ainda se configura um problema de grande relevância no contexto educacional do município de Teresina, e no país como um todo, o diagnóstico não satisfatório da distorção idade-ano tem referência no atual Plano Nacional de Educação (PNE), que traduz os esforços por uma educação de qualidade para todos. O PNE, com suas 20 metas, representa um pacto entre União, Estados e Municípios com a educação. Com base no referido documento, o município de Teresina elaborou o seu Plano Municipal de Educação - PME 2015-2025 que, direcionada ao combate à distorção idade-ano, traz a Meta 2, que estabelece:

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que, em cinco anos, pelo menos 50% (cinquenta por cento) dos alunos concluam essa etapa, na idade recomendada, e que, até o último ano de vigência deste PME, esse percentual atinja 95% (TERESINA, 2015).

Entende-se que políticas que envolvam o acesso e a permanência de todos os estudantes, com ênfase na qualidade da educação pública a ser oferecida, devem perpassar todas as esferas do poder público, em regime de colaboração, incluindo, também, gestores públicos escolares, professores, comunidade escolar e sociedade civil.

Nesse sentido, as políticas voltadas para o combate à distorção idade-ano e suas ações para a correção do fluxo escolar e, conseqüente, o combate à defasagem educacional na rede municipal de Teresina-PI vêm sendo desenvolvidas, conforme o inciso III, do Art. 24 da Lei nº 9.394/96, que trata da organização da educação básica, nos níveis fundamental e médio. Nele, são estabelecidos critérios com atenção ao rendimento escolar, em que, entre outros aspectos, é assegurado às redes de ensino a possibilidade

de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar. (BRASIL, 2015). Em respeito à legislação vigente, e com vistas ao combate a problemas de defasagem escolar, agravadas pela distorção idade-ano, foram difundidas políticas voltadas para a correção de fluxo escolar.

Nesse contexto, a rede pública municipal de Teresina (PI), desde 2001, vem desenvolvendo, como já mencionado, os programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em parceria com o IAS. Os dois programas compõem uma estratégia para possibilitar a implementação de um Ensino Fundamental de qualidade para todos.

Nesse longo período, de 2001 a 2016, entre as escolas que receberam atendimento nos programas de correção de fluxo, quatro escolas constituem objeto da presente pesquisa. Tais escolas destacaram-se em relação ao atendimento quase que ininterrupto de ambos os programas desde o início de sua implantação. Tal destaque pressupõe que a defasagem escolar nesses contextos ainda se configura como um desafio a ser enfrentado, uma vez que essa necessidade de atendimento nesses programas por 16 anos demonstrou que, nessas escolas, houve melhorias pouco significativas, que resultassem na ausência de necessidade de formação de turmas de correção de fluxo por meio dos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil”.

Assim, nesse período, enquanto, na escola, A não houve interrupção no atendimento tanto do “Se liga” como no “Acelera Brasil”, nas demais escolas houve a predominância de atendimento dos dois programas, embora em alguns anos tenham sido formadas turmas de pelo menos um dos programas.

Desse modo, ao compararmos o ano de 2001 com o ano de 2016, embora o número de matrículas em turmas de correção de fluxo tenha diminuído, consideravelmente, em todas as escolas estudadas, o que constitui reflexo positivo no que tange à redução de estudantes com defasagem escolar.

Em contraposição, a série histórica de atendimento revela uma variação preocupante no atendimento com o passar dos anos. Essa instabilidade, por vezes, é crescente como é evidenciado, por exemplo, na escola D quando, em 2014, não foram formadas turmas de “Se liga” e “Acelera Brasil”, e, no ano seguinte, a escola passou a atender 125 crianças com defasagem escolar nos dois programas.

Partindo do pressuposto de que a distorção idade-ano ainda constitui um dos grandes impasses para a garantia da permanência escolar e, principalmente, para a qualidade

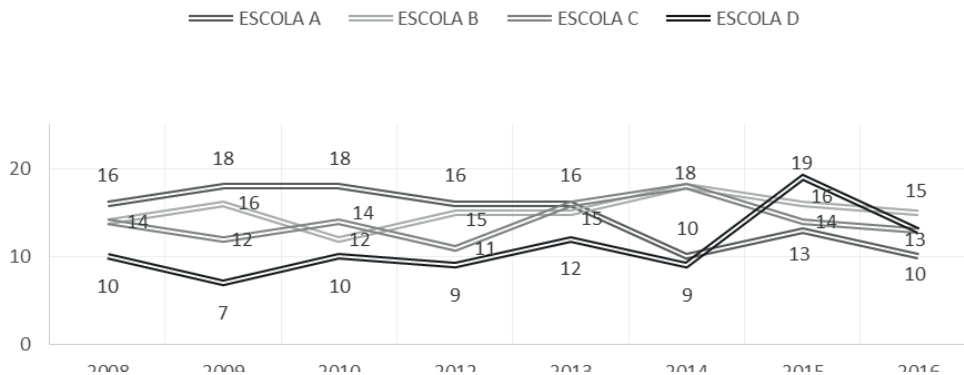
da educação pública, que não deve ser ignorada no âmbito das políticas públicas educacionais, essa preocupação impulsionou, portanto, a escolha das escolas em questão para serem casos para a presente pesquisa. Tal escolha deve-se à necessidade de desvendar que fatores contribuem para a permanência do problema de distorção idade-ano a ser enfrentado nessas escolas, mesmo com a implementação dos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil” desde 2001 até 2016.

De acordo com o Censo (INEP, 2016), todas as quatro escolas atendem estudantes do Ensino Fundamental no primeiro ciclo, de 1º ao 5º ano, objeto de interesse dessa pesquisa, pois é nesse ciclo em que os programas de correção de fluxo na rede municipal de ensino acontecem. Desse universo, a escola B concentra o maior número de estudantes, o que representa o total de 961, seguindo da escola A, com 653, e escolas C e D, com 437 e 250 estudantes matriculados no ano de 2016, respectivamente.

Em relação aos programas de correção de fluxo, as quatro escolas desenvolvem tanto o programa “Se Liga” como o programa “Acelera Brasil”, e o número total de atendimento nos dois programas tem pouca variação entre uma escola e outra, mesmo considerando que possuem proporções distintas do total de estudantes matriculados. Em 2017, no programa “Se Liga”, foram atendidos 19 alunos da escola A, 15 alunos da escola B, 25 alunos da escola C e 16 alunos da escola D. Já no programa “Acelera Brasil”, a escola A atendeu 25 alunos, a escola B atendeu 18, a escola C 25 e a escola D atendeu 25 alunos, com base nos dados do GED/SEMEC (2017).

Com relação às taxas de distorção idade-ano nas quatro escolas da rede municipal, dados do INEP (2016), evidenciados no Gráfico 2, mostram que as taxas obtidas no ano de 2016 não estão muito diferentes das taxas de distorção no ano de 2008, com exceção da escola A, que obteve maior redução em todo o período, partindo de 16% (2008) para 10% em 2016, mas que ainda é considerado preocupante.

Gráfico 2 Evolução das taxas de distorção idade ano nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas estudadas da rede pública municipal de Teresina (2008-2016)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados fornecidos pelo MEC/Inep (2016).

Ainda no Gráfico 2, destacam-se os dados de 2015, em que as taxas de não aprovação são bastante reduzidas nas quatro escolas, mas, por outro lado, apresentam taxas de distorção idade ano elevadas. Pode-se constatar também que, no ano de 2016, a redução observada na taxa de distorção constitui reflexo da redução na taxa de não aprovação no ano de 2015, leitura semelhante observada no âmbito dos indicadores obtidos na rede pública municipal de Teresina (PI).

Nesse comenos, o que se observa, de modo geral, são variações nas taxas de distorção, entre elevações e reduções, em todas as escolas durante o longo intervalo 2008 a 2016, período este em que foram desenvolvidos os programas de correção de fluxo e que, portanto, se esperava redução mais substancial no número de estudantes em situação de distorção.

Esse fenômeno, conjectura-se, tem relação com a política de ciclos, com progressão nas turmas de 1º, 2º e 4º ano do Ensino Fundamental, desde que não haja abandono escolar, em que somente ao final do ciclo de alfabetização (3º ano) e no final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (5º ano) é possível a reprovação por desempenho. Assim, a grande concentração de alunos com distorção idade-ano no 3º ano e 5º ano pode estar atrelada ao estudante não consolidar a aprendizagem necessária nos anos escolares em que há a progressão e, ao chegarem aos anos escolares em que é possível a reprovação, os mesmos são retidos.

Gomes (2005) ressalta a importância de relacionar a aprendizagem agregada ao final desse ciclo de “disseriação” às medidas de apoio ou à própria reestruturação da escola

para garantia da qualidade dessa aprendizagem. Isso porque o autor explica que o sucesso da promoção continuada em outros países está associado “ao alto investimento na competência técnica e recursos financeiros; incentivos e exigências associados à assistência e apoio” (GOMES, 2005, p.30).

Assim, enquanto, por um lado, se deve reconhecer a importância dos programas de correção de fluxo como programas que visam atenuar o problema da distorção idade-ano e consequente fracasso escolar, por outro lado, é necessário reconhecer suas limitações quanto ao seu alcance para o fomento à qualidade e equidade educacional. De acordo com Setúbal (2000, p.10), os programas de correção de fluxo “não podem ser a única e principal forma para corrigir o fracasso escolar; são necessárias mudanças mais consistentes nas práticas de educação inclusiva e ensino de qualidade até que não sejam mais necessárias classes de aceleração”. Entre essas mudanças, saliente-se uma consistente formação inicial e continuada de professor, principalmente das séries iniciais, com atualização das metodologias de ensino e de aprendizagem, alicerçadas nas novas propostas da Neurociências e com ambientes de aprendizagem que promovam aprendizagens sólidas e significativas.

Observa-se que as escolas selecionadas para o estudo ainda continuam com problemas de distorção idade-ano, devido a possíveis dificuldades encontradas pelos gestores escolares no enfrentamento de um conjunto de variáveis relacionadas à distorção (a não-alfabetização na idade recomendada, a reprovação, o abandono e a evasão escolar). Não obstante, a existência dos programas de correção de fluxo pode estar levando as escolas a não se preocuparem com a distorção idade-ano, direcionando-as no entendimento equivocado de que a solução do problema se reduz no atendimento dos estudantes com defasagem nesses programas. Cumpre ressaltar, ainda, que os programas “Se Liga” e “Acelera Brasil”, por si, não conseguem combater o problema da distorção a longo prazo, mas, parte-se da hipótese de que esses programas podem estar sendo desenvolvidos de maneira isolada no espaço escolar, sem a devida integração com outros projetos da escola.

Tendo isso em vista, ao considerar os envolvidos nos programas, ou seja, os gestores públicos e escolares, coordenadores e mediadores dos programas de correção de fluxo escolar, docentes e discentes, constitui-se importante problema de investigação pesquisar o que tem contribuído para a permanência da distorção idade-ano no contexto de quatro escolas da rede municipal de Teresina, a despeito da implementação, após 16 anos, dos programas de correção de fluxo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Notas estatísticas Censo escolar da educação básica 2016**. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 11 set. 2017.

_____. Ministério da educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Indicadores Educacionais**. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 10 maio 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. 11. ed. Brasília: Câmara. 2015. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb_11ed.pdf>. Acesso em: set. 2017.

_____. Ministério da Educação – MEC. **PNE em movimento**. 2017. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

GOMES, C. A. Dissertação escolar: alternativa para o sucesso? **Ensaio: avaliação políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p.11-38, jan./mar. 2005.

LUCENA, A. L. et al. **Coleção programa Acelera Brasil**. São Paulo: Global, 2009.

MISKAEL, I. K. **Sistemática de acompanhamento Se Liga e Acelera Brasil**. São Paulo: Global, 2008.

OLIVEIRA, J. B. A. Correção do fluxo escolar: um balanço do programa Acelera Brasil (1997 - 2000). **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 177-215, julho/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100157420020002000008&script=sci_abstract&tling=pt>. Acesso em: 22 maio 2017.

ORIENTAÇÕES. Instituto Ayrton Senna/Se Liga. S/d.

QEDU. **Censo escolar/Inep 2016**. Disponível em: <http://qedu.org.br/cidade/4826-teresina/censoescolar?year=2015&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

RIBEIRO, S. C. **A pedagogia da repetência**. São Paulo: Fundação Ford/USP-NUPES/LNCC nº 905-0334, 1991. p. 7-21.

SEMEC. Secretaria Municipal de Educação. **Sistema Gestão Educacional – GED**. 2017. Disponível em: <ged.teresina.pi.gov.br:8080/GEDTHE/>. Acesso em: 12 maio 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Teresina. **Planejamento estratégico da SEMEC-PES**. S./D. Disponível em: <http://www.Semec.pi.gov.br/cat_view/83planejamento-estrategico>. Acesso em: 11 set. 2017.

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

TERESINA. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de educação. **Plano Municipal da Educação - PME**. Lei nº 4.739, de 26 de junho de 2015. Teresina: UJP Produções, 2015.

_____. Prefeitura Municipal de. **Secretaria Municipal de Educação de Teresina - SEMEC**. 2017. Disponível em: <http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/lista_blog.php?tag=semec>. Acesso em: 16 out. 2017.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC

*Fabiana Magalhães da Silva **

*Helena Rivelli de Oliveira ***

*Ilka Schapper Santos ****

Este texto tem o objetivo de apresentar o caso de gestão que deu subsídios para a pesquisa de mestrado de Fabiana Magalhães da Silva, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF) e Diretora Educacional de Superintendência Regional de Ensino (SRE/Minas Gerais). A acadêmica atuou, também, como formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). A escrita deste texto conta, ainda, com a parceria da orientadora da dissertação professora doutora Ilka Schapper Santos e com a assistente de orientação, a doutoranda Helena Rivelli de Oliveira.

O caso de gestão, aqui exposto, se inscreve em uma preocupação de Silva (2018) em investigar o impacto das formações continuadas propostas pelo PNAIC na atuação dos professores alfabetizadores de uma SRE da região do Campo das Vertentes, Sudeste do estado de Minas Gerais. Assim, tem como objetivo geral analisar as contribuições da formação continuada, proposta pelo PNAIC, na prática pedagógica na perspectiva do professor alfabetizador. Para isso, outros objetivos se desenharam: 1) descrever o monitoramento das ações advindas da Formação Continuada dos professores alfabetizadores promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, e 2) propor ações a serem implementadas por gestores e equipe pedagógica da Superintendência Regional de Ensino - SRE, que participam do acompanhamento e implementação desta política.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; Diretora Educacional de Superintendência Regional de Ensino, MG.

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

*** Doutora em Linguística (PUC - SP). Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF.

É importante esclarecer que, ao aderir ao PNAIC, os entes federativos comprometem-se a alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e em Matemática, e assumem as seguintes atribuições:

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, s.d., p.11)

Percebe-se a vinculação do PNAIC à meta 5 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE)¹ 2014-2024, que diz respeito à alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, e que nos mostra que isso se traduz em um grande desafio para a educação brasileira. Desafio já constatado pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que é vinculada ao PNAIC, e foi aplicada pela primeira vez em 2013. A ANA produz indicadores que contribuem para analisar as condições de escolaridade, cujo objetivo é aferir o nível de alfabetização e letramento e, também, das competências matemáticas dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013).

A formação continuada de professores destacou-se no cenário brasileiro, principalmente, a partir da década de 1990. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, foram apresentadas novas demandas para a formação de professores. É importante salientar que a LDB 9394/96 institucionaliza a formação continuada dos profissionais da educação. Assim, a LDB estabelece, em seu artigo 67, que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...] II –aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. Juntamente, outras garantias foram estabelecidas, tais como ingresso na carreira exclusivamente por concurso público; piso salarial; período reservado, na carga de trabalho, para estudos, planejamento e avaliação e condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Diante desta institucionalização, surgem políticas públicas que se direcionam para a formação continuada docente. Van Zanten (2011) refere-se a essas políticas como políticas educativas, definindo-as como “Programas de ação governamental, estruturados

¹ O Plano Nacional de Educação (PNE) objetiva direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país e será melhor detalhado no decorrer deste trabalho.

a partir de valores e ideias, que se dirigem a públicos escolares e são implementados pela administração e pelos profissionais da educação” (VAN ZANTEN, 2011, p. 540).

A criação de Programas, que estão sob o signo da alfabetização e letramento nas formações continuadas para professores alfabetizadores, segundo Constant (2015), se deu a partir dos resultados das avaliações de larga escala que demonstravam resultados insatisfatórios em relação à alfabetização das crianças brasileiras. Esses dados reforçaram, no ambiente educacional, a preocupação com a alfabetização e a proposição dessas políticas públicas objetivando alterar o fracasso nesta etapa de escolarização.

Além disso, na década de 1990, consolidaram-se, no Brasil, alguns conceitos referentes à alfabetização, entre eles o conceito de analfabetismo funcional. Estudos de Ribeiro (1997) indicam que o termo analfabetismo funcional teve seu uso instituído, no final dos anos de 1950, pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Segundo Constant (2015), a expressão analfabetismo funcional diz de “uma complementação ao conceito de analfabetismo absoluto e em decorrência do baixo desempenho de jovens e adultos na apropriação das técnicas de lecto escritura e de cálculos importantes para a vida profissional, política ou social” (Constant, 2015).

A partir desse novo conceito, indicadores apontaram um alto índice de analfabetos funcionais e reforçaram ainda mais a necessidade de reflexões acerca da alfabetização e letramento, o que gerou, também, mobilizações acerca dos processos de formação continuada dos professores alfabetizadores.

O PNAIC foi instituído no dia 04 de julho de 2012 pela Portaria N° 867, que, em seu artigo 5º, esclarece que as ações do Pacto têm por objetivo:

- I garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, Art. 5º).

Outro marco normativo do PNAIC é a Portaria nº1458 de 14 de dezembro de 2012, que define as diretrizes gerais e as categorias e parâmetros para a concessão de bolsas

de estudo e pesquisa no âmbito do programa. Já a Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, diz do pagamento de bolsas do FNDE aos participantes do curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e a Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013 estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes do Programa.

A partir de 2013, a cada ano, o MEC tem publicado novas Portarias que regulamentam a organização do PNAIC. Além das Portarias, são publicados documentos orientadores que trazem as competências dos entes federados e informações que auxiliam na compreensão dessa política e que apresentam a estrutura de organização do Programa.

Pautado também, no compromisso de assegurar a alfabetização plena a todas as crianças até 8 anos de idade, a proposta do PNAIC considera que uma criança alfabetizada precisa ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafo fônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, 2012).

Essas prerrogativas referentes à alfabetização estão presentes nos materiais disponibilizados pelo PNAIC e embasam as discussões metodológicas que são discutidas nas formações continuadas dos professores alfabetizadores. Faz-se importante salientar que a preocupação com a alfabetização está diretamente ligada aos conceitos de letramento e de inserção das crianças no mundo letrado.

Essa concepção justifica-se por resultados que apontavam, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), que entre os anos 2000 e 2010, alcançava-se uma taxa de alfabetização média, das crianças até 8 anos de idade, de 84,8%, mas se evidenciavam grandes variações entre as regiões brasileiras.

Ao instituir o PNAIC, o MEC o define como sendo:

Uma ação inédita que conta com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizar o melhor dos seus esforços e recursos, valorizando e apoiando professores e escolas, proporcionando materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e implementando sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento. (BRASIL, 2012, p.7).

Nessa participação articulada, cada ente federado assume uma responsabilidade. Dentre elas, segundo dados do site do MEC (BRASIL, 2012), promover ações que

auxiliarão na alfabetização de todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática; comprometer-se a realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; e no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Dentro desse quadro, o PNAIC apresenta quatro eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores; elaboração e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos; avaliações e gestão, controle social e mobilização.

Ressaltamos que o objeto de pesquisa deste caso de gestão tem relação com o eixo temático Formação Docente. O eixo de formação continuada dos professores alfabetizadores abrange os docentes que estavam atuando no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e também nas turmas multisseriadas. Ressaltou-se, inicialmente, a discussão da Alfabetização e Letramento, focando, em 2014, a Alfabetização Matemática, posteriormente estendendo-se para as demais áreas do conhecimento trabalhando em uma abordagem interdisciplinar (BRASIL, 2017).

Para ministrar a formação continuada dos professores, o PNAIC dispõe para os formadores, orientadores e alfabetizadores os Cadernos de Formação, que foram desenvolvidos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em 2013, os Cadernos de Formação contemplaram discussões acerca da Língua Portuguesa, compondo um total de 8 unidades, cada uma tendo um caderno específico. Em 2014, também foram apresentadas oito unidades focando a Alfabetização Matemática e, a partir de 2015, foram ampliadas as discussões para as demais disciplinas, fomentando um trabalho voltado para a interdisciplinaridade (BRASIL, 2015).

A proposta de formação continuada dos professores alfabetizadores foi pensada para ter duração de dois anos, perfazendo uma carga horária anual de 120 horas. Os professores participantes deveriam, obrigatoriamente, estar atuando nas turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental ou em turmas multisseriadas destes mesmos anos de escolaridade. Cada participante, desde que atendesse a esse critério e tivesse sido cadastrado no Censo Escolar do ano anterior, receberia como ajuda de custo uma bolsa de estudos. As orientações e diretrizes para recebimento da referida bolsa foi regulamentada pela Resolução MEC/FNDE 04 de 27 de fevereiro de 2013². Nesta mesma Resolução, são

² Revogada pela Resolução 6/2016/CD/FNDE/MEC.

estabelecidas as atribuições das agências e agentes responsáveis pelo programa de capacitação (BRASIL, 2013).

A oferta das formações fica a cargo das Instituições de Ensino Superior (IES) que foram selecionadas pelo MEC. Nessa formação, tem-se a figura do formador de estudos, que está diretamente relacionado às IES, que é responsável por ministrar o Curso de Formação Continuada para os Orientadores de Estudo. Os orientadores de estudo, por sua vez, responsabilizam-se por ministrarem o repasse aos professores alfabetizadores. Outros agentes também são importantes atores para a implementação das formações, como o coordenador-geral da IES, o coordenador-adjunto vinculado a IES, o supervisor vinculado IES; e os coordenadores das ações do PNAIC vinculado aos estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 2012).

Para as formações foram elaborados pela UFPE materiais didáticos específicos. No entanto, houve atraso na impressão e muitas das formações aconteceram sem a utilização física dos Cadernos, que embasariam o trabalho junto aos professores alfabetizadores.

A IES selecionada pelo MEC, nos anos de 2014 e 2015, para ministrar a formação para os alfabetizadores da Rede Estadual de Minas Gerais foi a UEMG e, em 2016, houve um desmembramento do atendimento à rede estadual mineira entre outras seis instituições: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade de Montes Claros (UNIMONTES), Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), além da própria UEMG, atendendo nos polos de Leopoldina, Passos e Belo Horizonte. Sendo assim, cada IES responsabilizou-se pelo atendimento das escolas estaduais de municípios determinados pela SEE/MG. Cada IES poderia, entre as orientações do Ministério de Educação, gerenciar e organizar o cronograma de suas formações (BRASIL, 2012).

A SRE em que este caso de gestão se inscreve está vinculada, desde 2013, à UEMG, e as reuniões com Orientadores de Estudo aconteciam no polo de Belo Horizonte. Em 2015, as formações, que possuíam como tema norteador o trabalho interdisciplinar, tinham a previsão de trabalho em oito unidades. No entanto, foi oferecido um curso com carga horária menor devido ao atraso do início do curso presencial e foram oferecidas formações que contemplaram apenas três das oito unidades, perfazendo carga horária anual de 80 horas, conforme pode ser observado no cronograma a seguir:

Quadro 1 Calendário de execução PNAIC/2015 UEMG

Atividades de formação com Orientadores de Estudo CH total: 100h	Encontros com Orientadores em BH	Período para a realização da formação com os professores alfabetizadores CH total: 80h
1º Encontro com Orientadores de Estudos: (16h)	27 e 28/08 8h às 17h30min	29/08 a 16/09 (12h)
2º Encontro com Orientadores de Estudos: (16h)	17/09 e 18/09 8h às 17h30min	19/09 a 21/10 (16h)
3º Encontro com Orientadores de Estudos (16h)	22/10 e 23/10 8h às 17h30min	24/10 a 11/11 (12h)
4º Encontro com Orientadores de Estudos (16h)	12 e 13/11 8h às 17h30min	14/11 a 14/12 (12h + 8h Seminário de Encerramento)
Seminário de Encerramento (16h)	15/12 e 16/12 8h às 17h30min	-----
Carga horária do Orientador de Estudo: 100h incluindo atividade extraclasse: 80h de atividades presenciais 20h de outras atividades		Carga horária do Professor Alfabetizador 80h incluindo atividade extraclasse: 60h de atividades presenciais 20h de outras atividades

Fonte: Adaptado pela autora de documentos internos SEE/MG.

Os encontros eram realizados no Polo pela UEMG, perfazendo uma carga horária de 100 horas anuais. Das 80 horas destinadas à formação continuada aos professores alfabetizadores, 20 horas eram dedicadas à realização de outras atividades que deveriam ser realizadas nas escolas de atuação do professor. Nesses encontros realizados com os Orientadores de Estudo, as unidades de trabalho eram apresentadas e discutidas, de forma a subsidiarem os Encontros com os professores alfabetizadores.

No ano de 2015, na SRE em que este caso de gestão se insere, foram capacitados 60 professores alfabetizadores da rede estadual de ensino, divididos em três turmas, tendo para cada turma um Orientador de Estudo. Os Encontros aconteciam em uma escola estadual, aos sábados, tendo duração de oito horas diárias. Tiveram início no mês de agosto de 2015, e o Seminário de Encerramento aconteceu em dezembro do mesmo ano. Foram trabalhadas as Unidades de trabalho: a Unidade (1) “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização”; a Unidade (2) “A criança no Ciclo de Alfabetização” e; a Unidade (3) Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização.

As formações configuravam-se como momentos de reflexão da prática docente dos alfabetizadores. Segundo Tardif (2000), os profissionais da educação precisam continuar no processo de atualização, e a profissionalização docente pode ser definida como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador.

A formação continuada, oferecida aos alfabetizadores, no âmbito do PNAIC, baseia-se na perspectiva ação-reflexão e ação, tentando aproximar conhecimentos acadêmicos com a prática pedagógica. Sendo assim, a formação do PNAIC tenta trabalhar e explorar as características dos saberes profissionais, objetivando uma melhoria tanto na atuação pedagógica quanto nos resultados em desempenhos escolares dos alunos advindos desta prática reflexiva.

Ao estudar as unidades propostas, o alfabetizador tem a possibilidade de dialogar com sua prática pedagógica agregando a ela valores e não apenas estudando teorias pedagógicas e didáticas. Ao encontro dessa concepção, Shigunov e Maciel (2009) afirmam que a formação do professor na perspectiva exclusiva do ensino, como único modo do saber-fazer pedagógico começa a mostrar-se insuficiente, inoperante e incipiente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a articulação da práxis pedagógica. Sendo uma das propostas que tem se feito presente é a de que a investigação seja conduzida dentro da própria ação docente, denominada de prática reflexiva.

Nas demais 20 horas, destinadas às atividades extraclasse, relacionadas à formação continuada, entende-se como de elevada importância os momentos de estudos e reuniões proporcionados pelas escolas. Nesses encontros realizados nos locais de trabalho, tem-se a oportunidade de socializar e operacionalizar as discussões feitas nos encontros presenciais. Por conta disso, é imprescindível a participação de outros atores que não estão diretamente relacionados à formação, mas que exercem grande influência nas escolas sobre o trabalho pedagógico, que são os gestores representados pela figura do Diretor Escolar e do Especialista de Educação.

Ao conhecermos as trajetórias das formações dos professores e situar a política no tempo, verifica-se, no PNAIC, características que lhe são próprias, assim como aquelas que podem ser melhoradas ou corrigidas a partir de monitoramento e avaliação. Dessa forma, torna-se relevante discutir como é o monitoramento e quais indicadores educacionais estão relacionados com essa Política de Formação Docente. Como já dissemos, o PNAIC está diretamente relacionado à Avaliação Nacional da Alfabetização

(ANA), e esta avaliação objetiva mensurar o desempenho escolar dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no campo da alfabetização e alfabetização matemática.

No ciclo das políticas públicas, explicitado por Condé (2006), reconhece-se a importância do monitoramento para a correção de fluxo e replanejamento de ações. Neste sentido, mostraremos como foi desenhado e efetivado o sistema de monitoramento e avaliação do PNAIC que poderia subsidiar possíveis correções de fluxo da política.

No desenho do PNAIC, assim como na Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que o institui, fica estabelecido o eixo gestão e mobilização social. Como podemos visualizar a seguir, no artigo 10, inciso I, desta mesma portaria, é caracterizada a constituição de um arranjo institucional visando à gestão das ações do PNAIC:

I – Constituição de um arranjo institucional para gestão das ações do Pacto, organizado na forma abaixo:

a) Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, presidido pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação, com participação dos titulares e suplentes da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), do FNDE, do INEP, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente;

b) Coordenação Institucional: comitê composto, em cada estado, por representante do MEC, da Secretaria de Estado da Educação, da Undime no estado, da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) no estado, do Conselho Estadual de Educação, da(s) Instituições de Ensino Superior (IES) formadora(s) em atuação no estado e de outras entidades que a Coordenação julgar conveniente, responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos, no âmbito do Estado;

c) Coordenação Estadual: a cargo de cada Secretaria de Estado da Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento no âmbito da rede estadual e pelo apoio à implementação das ações do Pacto nos municípios;

d) Coordenação Municipal: a cargo da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento das ações do Pacto no âmbito da rede municipal e pela interlocução com a coordenação estadual.

Apesar de prevista na Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, em Minas Gerais, não houve a implementação da Coordenação Institucional. No entanto, ficou a cargo da

Coordenação Estadual o importante papel articulador entre as instituições escolares da rede estadual e as instituições formadoras, organizando e apoiando na realização da formação dos professores alfabetizadores.

Quanto à gestão, supervisão e monitoramento do PNAIC na rede estadual de ensino, a SEE/MG, através de sua Coordenação Estadual do PNAIC, orientou através de Ofício Circular 179/2013:

As ações do Pacto devem ser desenvolvidas em absoluta coerência com nossa Legislação, Matrizes Curriculares e orientações pedagógicas (...), inclusive com o acompanhamento das Equipes Central e Regionais nas capacitações e visitas às Escolas. No espaço escolar, as propostas do Programa devem ser analisadas juntamente com os Professores Alfabetizadores e, se necessário, serem adequadas à realidade e necessidades de nossas escolas.

Nesse sentido, foi dada às equipes regionais das Superintendências Regionais de Ensino a atribuição de acompanhar as formações do PNAIC, assim como fazer o monitoramento das ações propostas em visitas, *in loco*, às escolas.

Ainda se tratando da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, em seu artigo 10, era, também, previsto em seus demais incisos:

II – definição e disponibilização, pelo MEC, de um sistema de monitoramento das referidas ações do Pacto;

III – promoção, por meio do Conselho Municipal, dos conselhos escolares, dos conselhos de acompanhamento e controle social da educação e organizações da sociedade civil, do acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, bem como de todas as demais ações de caráter complementar com impacto direto na aprendizagem e permanência da criança na escola;

IV – fortalecimento dos conselhos de educação e escolares envolvidos no acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, visando garantir as condições necessárias para o seu pleno e eficaz desenvolvimento;

V – mobilização da comunidade escolar, dos conselhos de educação e da sociedade local em torno das ações do Pacto.

Atendendo ao inciso II desta Portaria, a política de formação continuada do PNAIC propôs, como sistema de monitoramento, em nível federal, um sistema online chamado SisPacto.

O SisPacto é o sistema de monitoramento do PNAIC, disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). O objetivo maior deste

monitoramento feito pelo governo federal é o controle dos pagamentos de bolsas de estudo a todos os atores envolvidos no processo das formações continuadas, que fazem jus a esse direito.

Sendo assim, todos os atores que participam da formação continuada são avaliados: os professores alfabetizadores, os orientadores de estudo, os formadores de estudo, os coordenadores locais, e coordenadores gerais das IES.

Neste sistema, os professores alfabetizadores, além de avaliarem seus orientadores de estudo e seus coordenadores locais, também se auto avaliam. A auto avaliação diz respeito à participação nas atividades propostas pelas formações, no sentido de que a qualidade da formação se baseia, também, no compromisso individual de cada professor alfabetizador que deve participar efetivamente das atividades propostas.

Além das avaliações dos professores alfabetizadores referentes aos encontros presenciais, dentro do SisPacto são solicitadas algumas atividades e relatos referentes aos alunos alfabetizando. São essas atividades que se relacionam com a aplicabilidade, nas salas de aula da alfabetização, da metodologia proposta nas formações.

Esses relatos permitem gerar para o sistema dados qualitativos sobre a formação e sua implementação, visando a resultados de impacto na alfabetização dos estudantes do Ciclo da Alfabetização. Além de permitir que os professores alfabetizadores se auto avaliem e avaliem os demais atores como orientadores e coordenadores, a plataforma permite, também, o monitoramento e a avaliação dos professores alfabetizadores pelos orientadores de estudo.

Essa avaliação em que o orientador avalia os professores alfabetizadores apenas diz respeito à participação e realização das atividades propostas pelo professor alfabetizador. Existe, também, uma complementação da avaliação por parte da coordenação local, dos formadores e da coordenação da IES responsável.

Nesse sentido, toda a avaliação é feita em dupla via, tanto os professores são avaliados como avaliam os demais atores. No entanto, os itens avaliados relacionam-se às atividades propostas nos encontros de formação, assim como, à efetiva participação nos mesmos.

Em 2016, o PNAIC passou por uma reformulação, sendo denominado de “PNAIC em Ação 2016”. Neste novo desenho, há a entrada de novos atores na política que se divide em duas equipes: Equipe de Gestão, composta por um coordenador estadual, um coordenador Undime, coordenadores regionais e coordenadores locais; e a Equipe de

Formação, composta pelo coordenador-geral da instituição de formação, coordenador adjunto, formadores, supervisores e orientadores de estudo. (BRASIL, 2016).

Nesse contexto, o Coordenador Regional passa a ter a atribuição de, juntamente com o coordenador estadual e os demais coordenadores regionais, realizar o monitoramento, avaliação e replanejamento das ações do PNAIC, assim como tem o compromisso de trabalho com as instituições formadoras e os coordenadores locais para identificar escolas para acompanhamento *in loco* dos trabalhos. (BRASIL, 2016).

Como dissemos no início deste texto, a pesquisa motivada por este caso de gestão tem a seguinte pergunta de partida: qual o impacto das formações continuadas propostas pelo PNAIC na atuação dos professores alfabetizadores em uma SRE da região do Campo das Vertentes, Sudeste do estado de Minas Gerais?

Para responder a esta questão, é preciso interrogar como o PNAIC se estruturou. Para isso, além do levantamento bibliográfico, para a realização da pesquisa, foram feitas entrevistas coletivas, com roteiros semiestruturados, com os profissionais de uma escola pública. Além da entrevista coletiva, tornou-se necessária a aplicação de um questionário como fonte complementar de informações. Por meio dele buscou-se conhecer o público-alvo da entrevista coletiva. Feito isso, será proposto um Plano de Ação Educacional no intuito de estabelecer alguns outros parâmetros para redimensionar as proposições do PNAIC que não possibilitaram a transformação da práxis pedagógica no campo da alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei no. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: DF, 2012.

_____. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

CONDÉ, E. S. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista do Programa de Pós-Graduação Profissional em e Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação**. v. 2 n.

2. Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caeduff.net/index.php/revista1/article/view/24/22>>. Acesso em: 11 maio 2017.

CONSTANT, E. **Contextos de Criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília:** MEC, SEB: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2015 (Autora de Artigo para Material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)).

RIBEIRO, V. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>>. Acesso em: DIA mar. 2018.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, LizeteShizueBomura. **Refletindo sobre o passado, o presente e as propostas futuras na formação dos professores.** Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 1, p. 148-161, 2009.

SILVA, M. A. O. O discurso dos professores sobre a formação continuada. X ANPED SUL: Reunião Científica da Anped, 10, 2014, Florianópolis. **Anais.** Florianópolis: Udesc, 2014. Disponível em: <<http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/p0850042428659.PDF>>. Acesso em: 26 maio 2018.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, 2000.

VAN ZANTEN, A. Políticas educativas. In: VAN ZANTEN, A (coord.). **Dicionário de Educação.** Petrópolis: Vozes, 2011.

CENSO ESCOLAR E O DESAFIO FRENTE ÀS INCONSISTÊNCIAS DE INFORMAÇÕES NO SISTEMA DO EDUCACENSO

*Simone Pinheiro Matos**
*Gisele Zaquini Lopes Faria ***
*Rafaela Reis A. de Oliveira ****

Texto escrito a partir da pesquisa de dissertação de Simone Pinheiro Matos, Supervisora Pedagógica e coordenadora do Censo Escolar na Secretaria Estadual de Educação na Regional Cacoal, em parceria com a professora colaboradora Gisele Zaquini Lopes Faria e da orientadora professora doutora Rafaela Reis A. de Oliveira. A proposta deste artigo é discutir como se dá o processo de inserção e monitoramentos dos dados do Censo Escolar nas escolas na rede estadual de Cacoal (RO) a partir do relatório de *alunos transferidos e não admitidos em nenhuma modalidade*. Para isso, fizemos a análise do preenchimento e monitoramento do Educacenso a partir do relatório de alunos transferidos e não admitidos após, em nenhuma modalidade no ano de 2017, na rede estadual de Cacoal (RO).

Os dados do Censo Escolar são utilizados como ferramenta de planejamento Estratégico, responsável pelo banco de dados para formulação e implementação de políticas públicas, repasse financeiro e organização de quantitativo para as avaliações externas. As discussões teóricas perpassam pela importância do Censo Escolar no processo de formulação de políticas públicas e do controle social da evasão escolar. Realizado anualmente e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Censo Escolar é uma pesquisa de caráter declaratório, em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados, municípios e diretores de escolas públicas e privadas.

* Mestranda PPGP/CAED/UFJF. Coordenadora do Censo Escolar na Secretaria Estadual de Educação na Regional Cacoal (RO)

** Doutoranda UNR Argentina. Vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora/MG

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora .

Buscamos abordar as possíveis inconsistências que ocorrem no Censo Escolar devido a falhas no sistema Educacenso e/ou na inserção dos dados, e que podem gerar relatórios que não condizem com o cenário escolar.

Buscamos analisar o preenchimento e monitoramento do Educacenso a partir do relatório de “*alunos transferidos e não admitidos após em nenhuma modalidade*”, no ano de 2018, na rede estadual de Cacoal (RO), visando a: descrever as inconsistências apresentadas no censo escolar; analisar como os gestores organizam os levantamentos de dados para serem inseridos no Educacenso e identificar quais atores da escola estão envolvidos na inserção e análise dos relatórios.

Sendo assim, a questão de investigação que permeia a elaboração deste texto consiste em: “como se dá o processo de inserção e monitoramento dos dados do Censo Escolar nas escolas na rede estadual de Cacoal – RO”. Desta forma, buscamos investigar por que inconsistências aconteceram no relatório analisado, ou seja, se os relatórios mostram alunos que estão realmente afastados da escola ou são erros de inserção de dados no sistema do Educacenso.

Entre os diferentes relatórios gerados pelo Censo Escolar, oito são relatórios Gerenciais de Inconsistências; entre eles está o relatório de “*Alunos transferidos e não admitidos após em nenhuma modalidade*”, que será nosso objeto neste texto. Em Cacoal, a quantidade de alunos com essa inconsistência no Censo Escolar vem diminuindo ao longo dos anos, mas, em 2016, ainda apresentou um número de 514 alunos apresentando as escolas estaduais com a maior concentração de alunos. Essas informações precisam ser uma preocupação entre os gestores, pois os dados podem representar um número de alunos que estão fora da escola. Ou seja, está sendo informado que o aluno foi transferido de uma unidade de ensino e não foi matriculado em outra até o término do ano letivo. Ademais, as informações declaradas precisam ser fidedignas para que o Censo Escolar possa cumprir sua função social de análise da situação educacional.

Segundo a Cartilha do Censo Escolar do Módulo Situação Aluno (2017, p.10), é considerado transferido o aluno que mudou de uma escola para outra, ou quando ele muda de modalidade de ensino na mesma escola. Por exemplo, é considerado transferido o aluno que saiu de uma turma do ensino regular e foi cursar a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto, pode-se questionar se os dados apresentados neste relatório ilustram um panorama real dos estudantes das escolas estaduais na cidade de Cacoal (RO), ou se o mesmo se dá por erro na inserção dos dados, ou erro no sistema do Educacenso. Para tanto, foi necessário compreender como se dá o processo de inserção

e monitoramentos dos dados do Censo Escolar nas escolas de Cacoal e, assim, buscar ações para minimizar os possíveis erros diagnosticados e a reflexão sobre importância da fidedignidade dos dados junto aos responsáveis pela inserção dos dados.

Observa-se que, em anos anteriores, o aluno foi cadastrado no Censo Escolar, mesmo sendo infrequente para aumentar o número da matrícula inicial e, diante disso, aumentar o valor do recurso recebido; na segunda etapa, o aluno é informado como transferido para não influenciar também a nota no IDEB.

A análise seguiu uma abordagem qualitativa analisando se os dados de “*alunos transferidos e não admitidos após*” representam um cenário real da educação no município de Cacoal. Nossas preocupações foram com aspectos da realidade, investigando as inconsistências que permanecem no Censo Escolar, mesmo após o período para sua retificação, monitorando como os dados informados pelas Escolas Estaduais de Cacoal, no sistema Educacenso, **são inseridos e conferidos**.

Analisamos e sistematizamos os relatórios gerados pelo Censo Escolar. Para consolidar essas informações, foram aplicados questionários em diferentes atores para identificar como compreendem o Censo Escolar e as informações geradas pelo relatório de “*alunos transferidos e não admitidos após em nenhuma modalidade*”. O relatório utilizado como objeto de pesquisa apresenta dados de todo o município. Nesse caso, foi necessário delimitar quais seriam as escolas pesquisadas e, portanto, foram definidos requisitos para escolha de três escolas estaduais que atendessem aos critérios como quantidade de alunos que aparecem no relatório e também que representassem as diferentes modalidades de ensino, ficando definidas uma escola que atende ao Ensino Fundamental, uma escola de Ensino Fundamental e Médio de Tempo Integral e uma escola que atende exclusivamente ao Ensino Médio regular e do campo. Foram analisados documentos, como livros-registro de transferências, relatórios de acompanhamento do diário eletrônico, atas de resultados finais e cadastros individual do sistema Educacenso.

A análise documental dos relatórios de “*Alunos transferidos e não admitidos após em nenhuma modalidade*” das três escolas foi realizada com diferentes procedimentos. Primeiro a pesquisa nos livros de registro de alunos transferidos identificando os destinos das transferências. Em seguida, no sistema Educacenso, com base na Matrícula inicial 2017, buscou-se os alunos apresentados no relatório do ano de 2016 possuíam vínculo em 2017, identificando se o aluno permanecia na mesma série do relatório de “*Alunos transferidos e não admitidos após em nenhuma modalidade*” ou na série seguinte. Por meio da pesquisa individual de cadastro de aluno no sistema Educacenso, buscaram-se

os cadastros duplos de Identificação Individual do aluno (ID). Também foram utilizados dados do diário eletrônico para encontrar matrículas desses alunos e para identificar alunos que se matricularam em cursos de seriado semestral da EJA. Esses muitas vezes não são informados no Censo Escolar, pois as turmas iniciam as aulas no segundo semestre, após o fechamento da data base para a matrícula inicial no Censo Escolar, que é 31 de maio.

As informações do Censo Escolar no Educacenso são inseridas em duas etapas definidas anualmente pelo Inep mediante Portaria; nesta, são definidas as datas de início e término de cada etapa, ou seja, datas em que o sistema Educacenso é liberado para utilização.

A primeira etapa é denominada “Matrícula Inicial” e tem como data base a última quarta-feira do mês de maio. Isso significa que serão inseridos no sistema apenas os alunos matriculados e/ou que permaneceram na unidade escolar até essa data. Nesta etapa são inseridos os principais dados da escola, cadastro de turmas, alunos, docentes e cadastro da escola. Com base nestes dados são enviados os recursos ofertados pelo governo federal.

A segunda etapa, chamada de “Situação Aluno”, acontece no início do ano seguinte, com o preenchimento de informações sobre o movimento (transferências e evasão) e rendimento (aprovação e reprovação) dos alunos, ao final do ano letivo escolar. Nesta etapa são inseridos os alunos que entraram na escola após a data base da “matrícula inicial”, ou seja, a escola só consegue inserir alunos que já estão cadastrados. No fechamento da segunda etapa, são gerados os relatórios gerenciais.

Esses relatórios possuem objetivos diferentes e são oferecidos de acordo com os perfis cadastrados no Educacenso. Os relatórios podem ser: de notificação, gerenciais, de perfis e de gestores.

Os **Relatórios de Perfis** são utilizados para o acompanhamento dos dados declarados no Censo Escolar. As informações são apresentadas de acordo com o perfil como, por exemplo: para a escola é possível visualizar o número de alunos por turma, e os Coordenadores estaduais regionais e municipais podem acompanhar a relação de escolas, quais estão fechadas, turmas por escola, profissionais etc. O Inep pode visualizar o número de escolas por município. São disponibilizados de acordo com a etapa do Censo Escolar.

Essas informações podem ser acessadas enquanto a etapa estiver aberta para conferência dos dados inseridos e no dia a dia para que a escola identifique os diferentes perfis

de alunos e profissionais. A Secretaria de Educação também pode utilizar os relatórios como fonte de informação e para acompanhar os diferentes perfis de alunos e até mesmo deficiências de profissionais por região e escola. Esses relatórios são gerados com os dados da primeira etapa do Censo Escolar para que o gestor possa utilizá-los como ferramenta de gestão.

Os Relatórios de Gestores são para os gestores estaduais, municipais e regionais. Na primeira Etapa, “Matricula Inicial”, apresentam informações por escolas; de alunos que utilizam o transporte escolar, referente à matrícula inicial por modalidade de ensino, relação dos gestores escolares, escolas extintas e que não preencheram o censo escolar. Na segunda etapa, denominada “Situação Aluno”, são disponibilizados dados referentes ao rendimento e movimento dos alunos, comparando com a matrícula inicial nas modalidades de EAD, presencial e ensino especializados e a taxa de rendimento do ensino regular.

Já o **Relatório de Notificação** tem o objetivo de apresentar inconsistências verificadas analisando dados do censo do ano anterior. Relação de alunos informados como reprovados ou que deixaram de frequentar, que progrediram ou regrediram de etapa de ensino na mesma rede de ensino. Dessa forma, a escola pode verificar possíveis esquecimentos de inserção de matrículas de alunos na primeira etapa do Censo Escolar e caso não se corrija numa etapa, existe a possibilidade de correção para o ano seguinte, pois as notificações permanecem nas duas etapas.

Por fim, os **Relatórios de Gerenciais** disponibilizam informações que apontam incoerências nas informações declaradas pelas escolas ou na falta de informações. Durante a primeira etapa, os relatórios gerenciais são para acompanhamento e correções dos dados informados na “matricula inicial” principalmente de alunos que não são inseridos na escolarização (turma regular), mas apenas em atividade complementar ou atendimento educacional especializado. Entre eles temos: relação de alunos vinculados somente em turma de atividade complementar, relação de alunos vinculados exclusivamente em turmas de atendimento educacional, relação de alunos vinculados na Escolarização e Atividade Complementar em horário coincidente (mesma escola), Atendimento Educacional Especializado (AEE) em horários coincidentes.

Na segunda etapa, são disponibilizados relatórios de inconsistência voltados para o cruzamento de dados da matrícula inicial e situação aluno.

Entre os relatórios gerenciais apresentados, temos o relatório de “*alunos transferidos e não admitidos após em nenhuma modalidade*”. No relatório gerado, identificam-se alunos que pediram transferência no ano letivo, mas que não foi informada sua matrícula em outra rede de ensino no Sistema Educacenso. Dessa forma, pode-se constatar que esses alunos ficaram fora da escola, representando um possível dado de alunos evadidos. Essa análise gera a pergunta se esses dados realmente apresentam dados fidedignos ou são erros na inserção dos dados ou no sistema?

O relatório mostra que esses alunos não se matricularam em outra escola, ou seja, deixaram de frequentá-la e, diante disso, podem ser considerados como evadidos.

Uma análise da inserção dos dados é importante para identificar se realmente o “*relatório de alunos transferidos e não admitidos após em nenhuma modalidade*” é um retrato da realidade, indicando que esses alunos não deram continuidade nos estudos. Foi possível perceber que muitas vezes os alunos transferidos foram matriculados em outra escola, mas a mesma não insere no Censo Escolar. Isso pode ser percebido, porque, no relatório da matrícula inicial, o aluno é inserido na série seguinte. Também existe a possibilidade de ter sido cadastrado outro ID para o aluno, essa ação gera a duplicidade no cadastrado, prejudicando o acompanhamento individual do aluno e levando a gerar os relatórios de inconsistências.

Deve ser considerado como essas inconsistências aparecem, investigando todo o processo de inserção dos dados para, assim, dizer que existe um problema social de alunos considerados transferidos e que não estão se matriculando em outra escola, tornando-se evadidos.

Entendemos que, para haver o acompanhamento e controle, são necessárias ações próximas aos responsáveis pela inserção de dados. Diante disso, o monitoramento deve ser realizado ao longo do processo utilizando as ferramentas do sistema Educacenso e por meio de verificação *in loco* de como é realizada a inserção e conferência dos dados. Os principais responsáveis por esse contato direto são os Coordenadores Estaduais e Regionais.

O Inep também realiza por amostragem o monitoramento *in loco*. As escolas e estados são definidos utilizando os relatórios de inconsistências ou através de indicação dos coordenadores estaduais. Neste monitoramento, as escolas precisam comprovar as informações inseridas no Sistema Educacenso com documentos legais, como

atas de resultados finais, registro de matrícula e outros documentos que garantem a fidedignidade dos dados.

Pode-se verificar que essas são as ações no monitoramento dos dados inseridos no Educacenso, sendo que o interno é realizado e disponibilizado principalmente pelo INEP, e os presenciais são realizados com maior frequência pelos Coordenadores Estaduais e Regionais.

Diante da importância do preenchimento correto do Educacenso, o INEP tem se dedicado a realizar cursos de formação sobre o Censo Escolar, tendo como público-alvo os coordenadores das secretarias estaduais e municipais, diretores, conselheiro escolar e comunidade em geral.

Antes de iniciar cada etapa do Censo Escolar, o INEP realiza formações com os Coordenadores da Secretaria Estadual de Educação (Seduc), nas quais é ensinado o funcionamento do sistema Educacenso por meio da apresentação dos formulários de cadastro da escola, cadastro de aluno, cadastro de turmas e cadastros de profissionais, que são as abas existentes no sistema. São repassados aos Coordenadores Estaduais, os critérios para inserção das informações e o cronograma de prazos. Os Coordenadores Estaduais repassam esse treinamento para os Coordenadores Regionais, que estão nas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) de cada município, e para os técnicos responsáveis pelo Censo Escolar da Secretaria Municipal. Em seguida, os Coordenadores Regionais das CREs e da Secretaria Municipal de Educação (Semed) realizam as formações com os gestores e responsáveis pela inserção dos dados na Escola.

Podemos observar que existe um espiral de responsáveis para que a informação chegue até o ator final que é o que alimenta o sistema Educacenso. Esse modelo pode levar a perdas de informações durante o processo e, dessa forma, fazer com que o receptor final não tenha a orientação apresentada como a inicial o chamado popularmente de “*telefone sem fio*”. Para diminuir esse impacto, o Inep disponibiliza tutoriais de cada etapa no *Youtube* no canal do Censo Escolar e cartilhas com orientações para o preenchimento, que é repassado diretamente aos responsáveis pela inserção dos dados, utilizando as mídias e e-mails cadastrados no INEP.

Mesmo o sistema sendo autoexplicativo e possuindo cartilhas e tutorias com orientações, o Inep disponibiliza as formações que vão sendo realizadas antes do início de cada etapa, garantido, caso tenha havido troca de gestor, que ele esteja preparado para usar o sistema.

Em 2017, em Cacoal, iniciou os trabalhos de monitoramento do Censo Escolar, que ocorreu entre 01/02 e 17/03, acompanhando a inserção dos dados da segunda etapa “Situação Aluno” de 2016 – essa etapa acontece sempre no início do ano anterior. Em Cacoal, o monitoramento foi realizado via relatórios do sistema, informando as escolas por e-mail ou mensagens, acompanhando os prazos para inserção dos dados. O monitoramento *in loco* foi realizado com agendamento pré-estabelecido junto às escolas. Nesta ação, realizou-se conferência comparando as atas de resultados finais dos alunos com os dados informados no Educacenso, com o responsável pela inserção dos dados de cada escola e com registros em instrumento de monitoramento elaborado pelo município. O instrumento foi desenvolvido para facilitar o registro do trabalho de acompanhamento da inserção dos dados, formalizando as orientações dadas aos responsáveis da escola.

Para a primeira etapa de 2017, denominada Matrícula Inicial, também foi organizado um cronograma de visitas e um instrumental que possibilitasse acompanhar o preenchimento de todos os formulários antes do fechamento do sistema, que ocorreu em 31 de julho. Com esse trabalho, pode-se perceber que muitas vezes os dados inseridos não são conferidos e que ainda existem muitos erros de inserção que podem ser solucionados com a conferência prévia.

Em Rondônia, as formações seguiram o cronograma publicado pelo INEP, acontecendo antes do início de cada etapa. Diante disso, em fevereiro de 2017, antes de abrir o sistema Educacenso para início da segunda etapa do Censo Escolar 2016, foi ofertado por um técnico da Seduc a formação para inserção dos dados referente à “situação aluno” de rendimento e movimento, para o público alvo aos diretores e secretários escolares de Cacoal.

No mês de maio, aconteceu o Treinamento do Censo Escolar Matrícula Inicial de 2017 para todos os coordenadores municipais e regionais em Porto Velho com a equipe da Seduc, e, no dia 30 de maio de 2017, um dia antes da abertura do sistema Educacenso, para a primeira Etapa do Censo Escolar, denominada “Matrícula Inicial”, foi ofertada formação de 4 horas, acompanhada da Técnica da Seduc, com Diretores, secretários, orientadores, coordenadores de programas e professores da Sala de Atendimento Educacional Especializado. A formação ocorreu em dois momentos: na primeira etapa, com todos, para falar do objetivo e importância do Censo Escolar como ferramenta de planejamento estratégico da escola e do papel de cada um dos presentes na inserção dos dados. No segundo momento, foi trabalhado o preenchimento dos formulários das

abas do sistema Educacenso com os diretores e secretários; neste momento, também estiveram presentes os secretários das escolas privadas.

Como proposta de mobilização e divulgação do Censo Escolar nas unidades de ensino, foi sugerido que cada escola fizesse um mural com informações para a comunidade sobre o Censo Escolar e sobre o início das atividades no sistema; foi enviado um slide com sugestão de informações importantes para a confecção dos murais. Das 16 escolas estaduais, 12 confeccionaram o mural e enviaram a foto.

Buscando melhorar a eficiência das informações, a oferta de formação também aconteceu em outros momentos. Para tanto, o Coordenador Estadual do Censo Escolar solicitou, em 2016, a adesão junto ao FNDE do curso “Censo Escolar da Educação Básica: Sistema Educacenso”.

Para identificar a adesão dos principais atores envolvidos na inserção dos dados do Censo Escolar, em conversa informal com a tutora do programa em Cacoal, no final de 2016, foram solicitados os dados referentes ao público alvo nos cursos.

Diante dos números, podemos destacar que houve pouca adesão dos diretores nesta formação, visto que eles são os atores principais, pois declaram as informações e, dessa forma, deveriam ter maior conhecimento do funcionamento do sistema e da utilização dos dados do Censo Escolar para definição de políticas públicas e envio de recursos.

As formações são imprescindíveis para que o usuário tenha mais conhecimento da importância do processo e na utilização do sistema e, em consequência, possa minimizar os erros.

Em Cacoal, os relatórios gerenciais de “*alunos transferidos e não admitidos após*” apontam que os números vêm diminuindo, como podemos visualizar na Tabela 1.

Tabela 1 Quantitativo apresentado no Relatório Gerencial de alunos transferidos e não admitidos após em nenhuma modalidade

ANO	NÚMERO DE ALUNOS	
	CACOAL	ESCOLAS ESTADUAIS
2014	953	522
2015	1009	409
2016	514	372

Fonte: Elaborado pela autora baseado nos Relatórios Gerenciais do Censo Escolar.

A diminuição se dá pelo monitoramento feito nas escolas, procurando identificar os possíveis erros de inserção nos dados. Esses dados ainda são preocupantes, pois,

segundo dados preliminares, em 2016, havia 14.396 estudantes com essa inconsistência no Estado. O relatório também apresenta que, em Cacoal, as escolas com maior índice de não admitidos estão no Ensino Médio; em uma única escola que atende ao Ensino Médio, o relatório apresentou 100 alunos que foram transferidos e não foram admitidos após em nenhuma modalidade.

Em reunião realizada no dia 14 de março de 2017 com os supervisores e orientadores das oito escolas que atuam no Ensino Médio, foi diagnosticado que eles não têm acesso a esses relatórios de inconsistências e que desconheciam o número de alunos que são transferidos e não foram matriculados em outra escola. Dessa forma, percebe-se que a equipe escolar não participa das informações inseridas e geradas pelo sistema, dando a entender que apenas o secretário e diretor têm acesso às informações.

Em visita às 16 escolas, foi diagnosticado que, no diário eletrônico, sistema que norteia os dados no Censo Escolar, em algumas escolas, principalmente do Ensino Médio, alunos possíveis desistentes são incentivados a pedir transferência, gerando, assim, o relatório de inconsistência de alunos transferidos e não admitidos após em nenhuma modalidade.

O sistema possui algumas fragilidades, como, por exemplo, é possível cadastrar vários IDs para o mesmo aluno, pois ainda não vincula tal variável com CPF. Em 2016, só em Rondônia, 4.275 alunos tiveram cadastros duplicados, sendo que em Cacoal foram 226 e, destes, 127 são de escolas estaduais. Pode ser que alguns desses alunos que estão no relatório, como não matriculados em outra unidade de ensino, tenham sido cadastrados com outro ID. Isso acontece porque ao digitar errado uma letra ou o ano de nascimento, o sistema já aceita outro cadastro mesmo com o mesmo nome de pais.

Em Cacoal, foi sugerido que, na transferência, seja informado o ID do aluno do Censo Escolar para facilitar a admissão na outra unidade de ensino.

Outra fragilidade do sistema é que os alunos que não são cadastrados na primeira etapa não poderão ser incluídos na etapa seguinte. Em Cacoal, nos deparamos com 26 alunos que não estavam cadastrados na matrícula inicial e não puderam ser admitidos após na segunda etapa; diante disso, esses alunos não foram contabilizados no sistema.

Em 2016, foi realizada uma pesquisa de análise documental. Com esses dados, foram realizadas ações para tentar diminuir a quantidade de alunos apresentadas no relatório. Para isso, no período de fechamento da segunda etapa do Censo Escolar do ano foram enviados para todas as escolas os relatórios gerenciais de alunos transferidos e não

admitidos após em nenhuma modalidade, para que a escola informasse o destino da transferência informado pelo responsável. Com essa informação e utilizando o sistema de diário eletrônico, podem-se identificar alunos que estavam matriculados em outra escola, mas ainda não haviam sido inseridos no Censo Escolar; com isso, houve uma redução significativa no número de alunos que também apresenta o número de matriculados e transferidos por escolas no ano de 2016.

Observamos que essa ação em algumas escolas reduziu significativamente o número de alunos que eram apresentados como transferidos e não admitidos. Foram detectados que alguns alunos não haviam sido inseridos na outra escola por falta de conferência ou por ter sido inserido com outro ID; neste caso, foram identificados os casos e enviados para que o INEP pudesse excluir a duplicidade. Em uma única escola, 24 alunos desistentes e dois reprovados por falta estavam informados no Censo Escolar como transferidos. Com a comparação dos dados do Censo Escolar e diário eletrônico, foi possível identificar esses casos e corrigir antes do fechamento.

Das escolas apresentadas, podemos perceber que aquelas que atendem ao Ensino Médio e a escola que atende ao Ensino Médio do campo possuem um maior número de alunos que foram transferidos e não foram admitidos no ano corrente em outra unidade de ensino no Censo Escolar.

REFERÊNCIAS

CARTILHA DO CENSO ESCOLAR DO MÓDULO SITUAÇÃO ALUNO. Brasília, jan 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2017/cartilha_situacao_do_aluno.pdf>. Acesso em:

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: OS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EM DUAS ESCOLAS NO ESTADO DE RONDÔNIA

*Suzi Ramires Gonçalves May**

*Luísa Vilardi***

*Daniela Fantoni de Lima Alexandrino ****

Este artigo foi construído, tendo, como texto base, o capítulo inicial da dissertação da Suzi Ramires Gonçalves May e se constitui enquanto escrita coletiva na qual figuram, além da primeira autora, a orientadora Daniela Alexandrino e a suporte de orientação Luísa Vilardi.

O referido capítulo da dissertação buscou apresentar de maneira descritiva o caso de gestão investigado na pesquisa. Para tanto, além da descrição, apresentou também evidências para subsidiar a questão de investigação, a saber: quais as dificuldades do processo de implementação do *Programa Excelência* pela gestão escolar em duas escolas estaduais de Ensino Médio na cidade de Cacoal, Rondônia?

Assim, no texto que ora apresentamos, evidenciaremos o caso de gestão desenvolvido, além dos problemas sociais e investigativos que o sustentam relacionados à construção de políticas públicas educacionais para a oferta de uma educação com qualidade e equidade.

O problema social que move esse caso de gestão está relacionado à ausência de participação da sociedade e, principalmente, dos atores escolares na discussão sobre a formulação de políticas públicas. Isso porque, apesar dos avanços legais relacionados ao direito de participação dos sujeitos interessados, esta ainda é pautada por um modelo hierarquizado do tipo *top-down* (CONDÉ, 2012).

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Coordenadora de Programas e Projetos da Coordenadoria Regional de Cacoal, RO

** Doutoranda em Educação pela PUC-Rio. Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF.

*** Doutora em Educação (USP). Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Professora da UEMG.

Para a construção e embasamento do caso de gestão, foi preciso realizar uma pesquisa documental nos documentos legais relacionados ao *Programa Excelência* para que houvesse evidências sobre o contexto de construção da política, bom como para compreender os motivos da elaboração da política pública, quando e como ela foi elaborada.

Neste processo, verificou-se que o *Programa Excelência* se originou como desdobramento e transformação de outra política pública do Estado de Rondônia, o *Programa de Financiamento a Projetos Escolares – PROFIPES*. Em função disso, inicialmente, iremos apresentar a política do *PROFIPES* para, posteriormente apresentar o *Programa Excelência* e seus desdobramentos na rede estadual de educação de Rondônia. Por fim, serão apresentadas algumas questões relacionadas à política e a sua implementação no âmbito de duas escolas de Ensino Médio em Cacoal, Rondônia.

O *PROFIPES* foi instituído em 29 de agosto de 2005 pela lei estadual nº 1.517 (RONDÔNIA, 2005) e, no dia 25 de outubro do mesmo ano, regulamentado pela Portaria nº 0975 (RONDÔNIA, 2005) que dispõe sobre o repasse de recurso financeiro do *PROFIPES* às Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual e dá outras providências.

O referido Programa era uma política pública da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia cujo objetivo era viabilizar o suporte financeiro para o desenvolvimento de projetos escolares pelas unidades de ensino da rede estadual. Passaram a ter direito ao repasse dos recursos do *PROFIPES* as unidades de ensino da rede estadual que atendessem ao Ensino Fundamental e Médio, incluindo as especificidades de Educação Especial, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos (presencial) e Educação Indígena, desde que devidamente regularizadas (RONDÔNIA, 2005).

Em conformidade com a lei nº 1.517 (RONDÔNIA, 2005) e a Portaria nº 0975 (RONDÔNIA, 2005), foi distribuído pela SEDUC um *Manual de Orientações Pedagógicas e de Aplicação Financeira* contendo explicações detalhadas sobre como os Projetos Escolares deveriam ser elaborados. Neste manual, definia-se que a direção, a supervisão e os demais autores do projeto seriam os responsáveis, na escola, pelo desenvolvimento do projeto escolar, além de apresentar as orientações de como ele deveria ser estruturado e quais itens o constituiriam, a saber: identificação do projeto, justificativa, objetivo, metas, metodologia, cronograma, recursos, avaliação e anexos. Tal documento também apresentava os itens que deveriam fazer parte do relatório final do desenvolvimento do projeto, qual seja, um cronograma anual e as competências das Representações

de Ensino (REN), da Comissão de Análise e Parecer e da Gerência Administrativa e Financeira (GAF).

A lei nº 1.517 (RONDÔNIA, 2005) definia que cada escola tinha direito ao repasse de recursos financeiros de, no mínimo R\$ 500,00 e, no máximo, de R\$ 8.000,00, cujo cálculo do montante dependia do total de alunos matriculados na unidade de ensino indicados no censo escolar do ano anterior, para a execução de um projeto escolar. Os recursos seriam repassados anualmente em parcela única, com destinação de 30% para despesas de Capital e 70% para despesas de Custeio. A unidade escolar podia, excepcionalmente, destinar o percentual de 100% (cem por cento) do recurso para Custeio (consumo), se aprovado pela Comissão de Análise e Parecer.

Para a execução do *PROFIPES*, no ano de 2010, a Secretaria de Estado de Educação tornou público às escolas de Educação Básica da rede estadual o edital nº 002 (RONDÔNIA, 2010). Tal edital contemplava situações pedagógicas de forma mais esclarecedoras que a lei nº 1.517 (RONDÔNIA, 2005) e a Portaria nº 0975 (RONDÔNIA, 2005) do *PROFIPES*.

Além de apresentar a concepção sobre projeto escolar, o edital nº 002 (RONDÔNIA, 2010) especificava as características do projeto a ser elaborado pela escola, como: I - ter como proponentes escolas de ensino público da rede estadual de Rondônia; II - ter consonância com o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPE); III - contemplar proposta interdisciplinar que abranja as áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias), em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

As propostas seriam analisadas pela Comissão de Análise e Parecer, a ser instituída por meio de Portaria da SEDUC e publicada no Diário Oficial do Estado, composta de até 21 profissionais da Secretaria, contendo regras de funcionamento estabelecidas pelo Regimento Interno da Comissão e cujas competências encontravam-se descritas no Manual de Orientações Pedagógicas e Aplicação Financeira do *PROFIPES*. Os projetos seriam selecionados, considerando os seguintes critérios, conforme edital nº 002 (RONDÔNIA, 2010, s./p.):

- I. integração ao Projeto Pedagógico Escolar - PPE;
- II. Apresentação de combate às dificuldades deparadas no processo de ensino e aprendizagem;
- III. interdisciplinaridade;

- IV. fortalecimento do vínculo escola-comunidade;
- V. clareza e objetividade;
- VI. caráter inovador;
- VII. documentação exigida;
- VIII. cumprimento das normas estabelecidas neste processo seletivo.

Os projetos aprovados para o financiamento seriam divulgados pela Secretaria de Estado da Educação e caberia à unidade de ensino proceder ao encaminhamento da documentação exigida nos documentos do programa para autorização e pagamento.

Os projetos aprovados para financiamento seriam acompanhados e avaliados pela equipe do núcleo do *PROFIPES*. O acompanhamento desses projetos se daria por meio de visita *in loco*, realizada pela equipe do núcleo do *PROFIPES* com apoio da Representação de Ensino local. O monitoramento seria concluído mediante envio de relatório final elaborado pela Representação de Ensino local.

Em janeiro de 2011 tomou posse um novo governador do Estado que aprovou a Portaria nº 0804 (RONDÔNIA, 2011) a qual passou a regulamentar o *PROFIPES* quanto aos critérios, procedimentos e execução. Uma alteração anunciada pela Portaria foi a retirada do Manual de Orientações e Aplicação Financeira do *PROFIPES* como referência para elaboração dos projetos escolares empregados em todos os documentos citados anteriormente.

Além disso, a Portaria nº 0804 (RONDÔNIA, 2011), diferentemente da lei nº 1.517 (RONDÔNIA, 2005), estabeleceu que a quantia de R\$ 8.000,00 seria destinada às unidades de ensino independente do quantitativo de alunos matriculados.

Foi divulgado, na mesma data da Portaria nº 0804 (RONDÔNIA, 2011), o Edital nº 0001 de 21 de março de 2011, no qual se definiam, de forma mais detalhada, os critérios para a elaboração dos projetos e sua consecutiva análise. Nesse edital, além dos pontos anteriormente mencionados, já expressos no edital nº 002 (RONDÔNIA, 2010), aparecem os critérios não apenas de ordem burocrática, mas de natureza didático-pedagógica como: i. Integração ao Projeto Pedagógico Escolar (PPE); ii. Apresentação de combate às dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem; iii. Interdisciplinaridade; iv. Originalidade (RONDÔNIA, 2011). Ainda, no referido edital, observava-se que o valor do repasse para o desenvolvimento dos projetos estaria relacionado diretamente ao número de alunos atendidos; assim, dispunha-se que o

valor repassado poderia ser integralmente utilizado para despesas de custeio, caso essa possibilidade fosse chancelada por comissão determinada pela SEDUC (RONDÔNIA, 2011).

No dia 09 de setembro de 2014, a lei nº 3.432 (RONDÔNIA, 2014) instituiu o *Programa de Melhoria na Qualidade de Ensino Excelência* nas unidades de ensino da rede pública estadual. Logo após sua publicação, a Secretaria de Educação passou a disponibilizar, para todas as Coordenadorias Regionais do Estado, a minuta da Portaria que normatizava a execução, fiscalização e a prestação de contas do *Programa Excelência*, para que os envolvidos no processo – gestores, supervisores, professores das escolas e comitentes da CRE – realizassem a leitura do documento e providenciassem sugestões para as melhorias necessárias.

Em 17 de março de 2015, foi divulgada a Portaria nº 1015 que normatizava a execução, a fiscalização e a prestação de contas, além de apresentar um modelo de como elaborar o projeto interdisciplinar do *Programa Excelência*. No mês de abril de 2015, o *Programa Excelência* começou a ser apresentado pela SEDUC em todas as Coordenações Regionais de Educação e Núcleo para os coordenadores pedagógicos e gestores escolares.

O *Programa Excelência* surgiu com o objetivo de viabilizar o suporte financeiro exclusivamente para o desenvolvimento e execução de projetos escolares de forma interdisciplinar, elaborados pelas unidades de ensino da rede Estadual, em consonância com o Projeto Político Pedagógico Escolar (PPE) e que contemplassem o Referencial Curricular do Estado.

A lei nº 3.432 (RONDÔNIA, 2014), regulou o repasse financeiro do *Programa Excelência*, especificando que seria efetivado o pagamento por transferência automática dos recursos financeiros à unidade executora instituída nas unidades de ensino em conta específica para a cobertura de despesas de custeio e de capital oriundas do projeto aprovado. Para o recebimento do recurso, as unidades executoras deveriam estar regularizadas e adimplentes junto à SEDUC e apresentar projetos aprovados pelos Comitês Estratégicos Estaduais, que são os comitês instituídos em cada Coordenadoria Regional e o Comitê Permanente, localizado na sede da SEDUC. A Unidade Executora, instituída nas unidades de ensino, que deveria receber o recurso, seria uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, tendo como seus representantes pais, alunos, professores, funcionários e o diretor, ou seja, uma integração entre a escola e a comunidade.

O recurso do *Programa Excelência* seria repassado, anualmente, em parcela única às Unidades Executoras, que teriam o prazo de seis meses para execução e prestação de contas. As escolas deveriam destinar as despesas de Custeio e Capital conforme necessidade descrita no projeto, cabendo ao comitê Permanente da SEDUC dar o veredito final. O teto máximo do financiamento anual foi fixado em R\$ 8.000,00 (oito mil reais). Os recursos do Programa eram destinados exclusivamente para a execução de um único projeto escolar por ano, projeto este elaborado pela própria escola.

Para a aprovação do projeto da escola, este deveria apresentar ações interdisciplinares e ter como objetivo a elevação dos índices dos indicadores de aprendizagem internos e externos. A análise e a aprovação do projeto escolar eram de competência de dois comitês: o Comitê da Coordenadoria Regional de Educação e o Comitê Permanente da Coordenação de Programas de Fortalecimento Escolar (CPFE). Esse último apresenta natureza técnica da Coordenação de Programas de Fortalecimento Escolar e coordena todos os municípios, centrada na Secretaria de Educação Estadual/SEDUC.

As competências do Comitê Permanente da CPFE apresentam ações exclusivamente de ordem pedagógica, sendo os aspectos de ordem financeira e de prestação de contas de competência da Coordenadoria Administrativa Financeira (COAF). Compete à COAF formalizar os processos visando aos repasses financeiros do *Programa*, prestar assessoria às CRE's quanto à utilização dos recursos, analisar as prestações de contas, providenciar a publicação no Diário Oficial das unidades de ensino contempladas com o repasse financeiro e emitir certidões de adimplência às unidades de ensino.

O Comitê CRE é constituído por técnicos locais de cada município e suas atribuições são orientar os diretores escolares na elaboração do relatório final do projeto interdisciplinar proposto e executado pela Unidade de Ensino e encaminhá-lo para a CRE. Esse relatório deve conter: dados da escola, tema do projeto, valores, público alvo, componentes curriculares, resultados alcançados quanto aos indicadores internos e externos da aprendizagem dos alunos e quais as melhorias alcançadas ou não.

O anexo IV da Portaria nº 1015 (RONDÔNIA, 2015) é um instrumental para a elaboração do relatório final pelo Comitê CRE para relatar as ações planejadas e executadas pelas escolas, encaminhando-o ao Comitê Permanente da SEDUC. O instrumental deveria conter os dados da coordenadoria, números de escolas atendidas, nome do comitente da CRE, metas do comitê estratégico, resultados alcançados, escolas que aderiram e que não aderiram ao Programa Excelência, escolas que atingiram e as que não atingiram as metas propostas, as modalidades de ensino/ano contempladas e ainda acrescentar

os projetos que obtiveram os maiores resultados alcançados, tendo como referência os que apresentaram os melhores índices dos indicadores de aprendizagem internos e que foram socializados para a comunidade.

No ano de 2017, o Governo do Estado de Rondônia, por meio da Secretaria de Estado da Educação, publicou a Portaria nº 514 (RONDÔNIA, 2017) que substituiu a Portaria nº 1015 (RONDÔNIA, 2015), que vigorou nos anos de 2015 e 2016. A Portaria nº 514 (RONDÔNIA, 2017), passou a normatizar a execução pedagógica do repasse financeiro, o acompanhamento pedagógico, a fiscalização e a prestação de contas do *Programa Excelência*. A diferença no texto desta Portaria refere-se à questão do acompanhamento pedagógico que a Portaria nº 1015 (RONDÔNIA, 2015) não mencionava.

O art. 3º da Portaria nº 514 (RONDÔNIA, 2017) declara que os projetos direcionados ao Programa deverão atender às seguintes diretrizes específicas:

Art. 3º

I - incluir metas voltadas para a elevação dos índices dos indicadores de aprendizagem; considerando as avaliações internas contemplando os índices de aprovação e reprovação e os resultados do Ideb e do Saero;

II - incluir ações pedagógicas interdisciplinares que promovam a leitura e interpretação nas diferentes linguagens de aprendizagem;¹

III - estar alinhado com o Referencial Curricular do Estado; e

IV - demonstrar a vinculação do projeto com Projeto Político Pedagógico - PPP e com o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE (RONDÔNIA, 2017, p. 2).

O art. 4º da Portaria nº 514 (RONDÔNIA, 2017) descreve as exigências da estruturação da proposta do projeto:

Art. 4º

I - clareza e precisão dos objetivos;

II - explicitação dos procedimentos metodológicos;

III - indicação do público alvo e do número de alunos participantes;

IV - cronograma de execução;

V - descrição do processo de acompanhamento e avaliação com detalhamento dos indicadores e da sistemática de avaliação da execução do projeto;

VI - descrição do processo de acompanhamento e avaliação dos alunos participantes do projeto (comparativo antes e depois do projeto);

¹ Destaque das autoras referente às inserções em relação à portaria anterior (Portaria nº 1015/2015).

VIII – discriminar os valores da proposta orçamentaria (planilha FD6A) e apresentação na justificativa dos itens contemplados na proposta orçamentaria (RONDÔNIA, 2017, p. 2).

Esses itens deveriam estar apresentados no projeto elaborado e dispostos no instrumental disponibilizado pela Portaria, o Anexo II. Para aprovação do financiamento do projeto escolar da Unidade de Ensino, este deveria atender a todos os itens previstos nos arts. 3º e 4º da Portaria, apresentar a lista de documentos exigida no art. 12 e cumprir os prazos estipulados no calendário do programa.

A narrativa até aqui apresentada teve como objetivo descrever os preceitos legais anteriores e posteriores ao *Programa Excelência* para que pudéssemos compreender todo o processo macro da política e da sua elaboração. Todavia, dadas as limitações de tempo para a realização da pesquisa e também tendo em vista o lugar profissional² da pesquisadora Suzi May, foi preciso realizar um recorte de pesquisa. Sendo assim, o caso de gestão sobre o Programa Excelência se dará em duas escolas do Ensino Médio da cidade de Cacoal.

Para selecionar as escolas foco da pesquisa critérios foram estabelecidos, quais sejam: ser escolas que ofertam a modalidade Ensino Médio da CRE de Cacoal, de fácil acesso (distância) para a pesquisadora e atender a públicos diferentes, ou seja, uma escola mais próxima ao centro urbano e outra mais distante, cujo público alvo majoritariamente, fosse da zona rural. Isso porque poderia haver modos diferentes de se implementar a política em contexto com públicos diferentes.

A Escola A, localizada na área urbana central oferece somente o Ensino Médio na modalidade regular, com um total de 743 alunos no ano de 2017. O entorno da escola é composto por vias públicas de acesso principal, pois se encontra em uma área estratégica, com vias asfaltadas, tendo residências, prefeitura municipal, praça municipal, biblioteca municipal, hospitais, cinema e variados tipos de estabelecimentos comerciais. O quadro de funcionários da escola é composto por 24 professores, sendo 21 efetivos do Governo do Estado de Rondônia e três professores emergenciais. A equipe gestora é formada por seis servidoras, que exercem as funções de direção, vice direção, supervisão escolar e orientação escolar. As duas supervisoras escolares, de acordo com as orientações normativas do Estado, encarregam-se do acompanhamento das atividades docentes, tais como: planejamento, avaliação, organização das aulas

² Suzi trabalha no setor de divulgação, implementação e monitoramento do *Programa Excelência*, na Coordenadoria Regional de Cacoal em Rondônia. Por meio deste fazer profissional, percebeu-se que há dificuldades, entre os envolvidos, na elaboração e aplicação do *Programa*, no que tange à construção de um projeto na escola, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, fundamento este necessário para a adesão ao programa.

(elaboração de horário) e desenvolvimento de projetos escolares e/ou estaduais, como é o caso do *Projeto Excelência*.

A Escola B está situada em um bairro periférico na área urbana, estando mais afastada do centro do município de Cacoal. Ela atende aos turnos matutino, vespertino e noturno, ofertando o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º). Em 2017, a unidade escolar apresentava 704 alunos matriculados, sendo 431 alunos no Ensino Médio e 273 alunos no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Seu quadro de funcionários apresenta um total de 29 professores, que atuam nas etapas do Ensino Médio, mas não foi possível saber quantos são efetivos e quantos são contratados. A equipe gestora é composta por 08 profissionais, para os quais não se encontrou informação referente à formação ou à função que exercem, bem como nenhuma menção aos setores da Supervisão Escolar ou Orientação Educacional.

Frente ao que foi apresentado até aqui, algumas questões se fazem presentes: i) como uma política cujo processo de elaboração e implementação segue um modelo *top-down* pode ser reconhecida pelas escolas da rede de educação de Rondônia? ii) De que maneira a elaboração de um projeto interdisciplinar pode ser construído no âmbito das escolas sem que haja orientações sobre o conceito de interdisciplinaridade? iii) De que forma a discricionariedade dos atores escolares limitam ou projetam as ações do *Programa Excelência*? Por fim, como construir projetos interdisciplinares na escola cujo foco seja meramente a melhoria dos resultados educacionais? Isso não seria um contrassenso?

REFERÊNCIAS

CONDÉ, E. S. S. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. Juiz de Fora, MG, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2012.

RONDÔNIA. **Secretaria de Estado da Educação**. Lei N° 1517/2005-GAB/SEDUC, 29 de agosto de 2005.

_____. **Secretaria de Estado da Educação**. Portaria N° 0975/2005-GAB/SEDUC. Porto Velho, 25 de outubro de 2005.

_____. **Secretaria de Estado da Educação**. Edital n° 002/2010-GAB/SEDUC. Porto Velho, 18 de fevereiro de 2010.

_____. **Secretaria de Estado da Educação**. Portaria N° 0804/2011-GAB/SEDUC. Porto Velho, 21 de março de 2011.

_____. **Secretaria de Estado da Educação.** Edital nº 0001/2011 – GAB/SEDUC. Porto Velho, 21 de março de 2011.

_____. **Secretaria de Estado da Educação.** Lei Nº 3.432/2014-GAB/SEDUC, 09 de setembro de 2014.

_____. **Secretaria de Estado da Educação.** Portaria Nº 1015/2015-GAB/SEDUC, 17 de março de 2015.

_____. **Secretaria de Estado da Educação.** Portaria Nº 514/2017-GAB/SEDUC, 14 de fevereiro de 2017.

Seção 1
Avaliação

Seção 2
Gestão Escolar

Seção 3
Gestão Regional

Seção 4
Políticas Públicas

ISBN 978-85-68184-26-4

