

CASOS DE GESTÃO

Políticas e situações do cotidiano educacional

Distribuição gratuita.
Venda proibida.

Projeto CAEd - FADEPE/JF
2019

Organizadores

Liamara Scortegagna

Helena Rivelli

Vítor Fonseca Figueiredo

CASOS DE GESTÃO

Políticas e situações do cotidiano educacional

Volume VI

1ª Edição

Projeto CAEd - FADEPE/JF

2019

CONSELHO EDITORIAL

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

Clarice Cerqueira Fernandes

FICHA CATALOGRÁFICA

Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional [recurso eletrônico] / organização de Liamara Scortegagna, Helena Rivelli, Vítor Fonseca Figueiredo. - 1. ed. - Juiz de Fora: Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2019. 394 p. : il. ; 24 cm. (Casos de gestão educacional, v. 6)

ISBN: 978-85-68184-33-2

1. Administração da educação. 2. Políticas públicas - Educação. 3. Avaliação educacional.
I. Scortegagna, Liamara. II. Rivelli, Helena. III. Figueiredo, Vítor Fonseca. IV. Série.

CDU 37.014.5

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....9

ESTUDOS DE CASOS DE GESTÃO: UMA AGENDA PRAGMÁTICA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEUS NOVOS INTELECTUAIS..... 18

Marcelo Baumann Burgos (PUC-Rio)

Wagner Silveira Rezende (UFJF)

SEÇÃO 1

Políticas Públicas Educacionais..... 29

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: DO ACESSO À QUALIDADE DA OFERTA..... 31

Eduardo Santos Araújo (UFMG)

Rosimar de Fátima Oliveira (UFMG)

A APROPRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PELOS DOCENTES DA ESCOLA ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO: O CASO DE UMA ESCOLA EM BELO HORIZONTE..... 48

Valéria de Cássia Rodrigues Medeiros Severo (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais)

Daniel Eveling (CAEd/UFJF)

Rosângela Veiga Júlio Ferreira (Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF)

DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR: O CASO DE UM CURSO DE EDIFICAÇÕES NO CEARÁ..... 61

Fernanda Ramalho de Oliveira (Secretaria da Educação do Estado do Ceará)

Beatriz de Basto Teixeira (UFJF)

Marina Furtado Terra (CAEd/UFJF)

A GESTÃO DAS ATIVIDADES ELETIVAS EM UMA EEMTI NO CEARÁ: ANÁLISE DOS DESAFIOS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NO TRIÊNIO 2016-2018 74

Sophia Bastos e Túlio (Secretaria da Educação do Estado do Ceará)

Debora Cristina A. Bastos e M. de Carvalho (CAEd/UFJF)

Manuel Palácios da Cunha e Melo (CAEd/UFJF)

COOPERAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÕES DE ENSINO COMO ESTRATÉGIA DE MELHORIA DO DESEMPENHO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE O PRÊMIO ESCOLA NOTA 10 87

Cristina Brandão Pinto (Fundação CAEd/UFJF)

Vitor Fonseca Figueiredo (CAEd/UFJF)

Lina Kátia Mesquita de Oliveira (Fundação CAEd/UFJF)

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CUMPRIMENTO DA META DO MAIS PAIC NO MUNICÍPIO DE ACARAÚ 100

Kátia Regina Carvalho da Cruz Oliveira (Secretaria da Educação do Estado do Ceará)

Carla da Conceição de Lima (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais)

Livia Fagundes Neves (Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF)

SEÇÃO 2

Gestão Escolar 109

A ESCOLA PODE EDUCAR PARA A DEMOCRACIA?..... 111

Carla Silva Machado (Fundação CAEd/UFJF)

Janaína Moreira de Oliveira Goulart (UFRJ)

BAIXO PERCENTUAL DE CONCLUSÃO DAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UM MUNICÍPIO CEARENSE 123

Cristiane Praciano Lauriano de Lima (Secretaria da Educação do Estado do Ceará)

Mayanna A. Martins Santos (CAEd/UFJF)

Alexandre Chibebe Nicolella (USP)

O DESAFIO DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO PARTE CURRICULAR EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DO CEARÁ 135

Neusa Setúbal Monteiro (Secretaria da Educação do Estado do Ceará)

Mônica da Motta Salles Barreto (CAEd/UFJF)

Rogéria Campos de Almeida Dutra (UFJF)

O PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA E O PROCESSO DE RECUPERAÇÃO PARALELA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ 147

Guilherme de Lima Castro (Secretaria da Educação do Estado do Ceará)

Helena Rivelli (CAEd/UFJF)

Rita de Cássia Reis (UFJF)

O PAPEL DO COORDENADOR ESCOLAR NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO 11 DO CEARÁ: TRAÇANDO UM PERFIL... 158

Cleomar Maciel de Araújo Vieira (Secretaria da Educação do Estado do Ceará)

Carla Silva Machado (Fundação CAEd/UFJF)

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira (UFJF)

EVASÃO NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO NO INTERIOR DE MINAS GERAIS..... 172

Brisa Bela Alves Nascimento Chaves (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais)

Vitor Fonseca Figueiredo (CAEd/UFJF)

Fernando Tavares Júnior (UFJF)

“ENTRE REDES”: ANÁLISE DA GESTÃO DOS PROCESSOS DE ESCRITURAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS DE CARÁI, DESTACANDO O PAPEL DO INSPETOR ESCOLAR..... 186

Mauro Silvio Pereira (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais)

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

Carla Silva Machado (Fundação CAEd/UFJF)

SEÇÃO 3

Avaliação e Gestão de Resultados Educacionais 199

A MEDIDA DAS COMPETÊNCIAS – MÉTODOS PSICOMÉTRICOS UTILIZADOS NO ÂMBITO DAS AVALIAÇÕES DOS ALUNOS..... 201

Thierry Rocher (Ministério da Educação da França)

APROPRIAÇÃO E USO DOS RESULTADOS DO SPAECE: O CASO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO ANTÔNIO SABINO GUERRA..... 234

Leandro Carlos Oliveira Sales (Secretaria da Educação do Estado do Ceará)

Camila Benatti (CAEd/UFJF)

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello (UFJF)

DESAFIOS DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ 247

Fabiana Soares Teixeira (Secretaria da Educação do Estado do Ceará)

Priscila Fernandes Sant'Anna (IF Sudeste MG)

Marcello Ferreira (UnB)

O DESEMPENHO EM MATEMÁTICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA ESTADUAL MINEIRA 261

Cecília Cavedagne Cunha Perdigão (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais)

Marina Furtado Terra (CAEd/UFJF)

Marcus Bessa de Menezes (UFMG)

A DEFASAGEM EM LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DA E.E. PROFESSOR BENJAMIM ARAÚJO: UM DESAFIO PARA O GESTOR 273

Alexander Pereira Frade (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais)

Laura Silveira Botelho (UFSJ)

Camila Gonçalves Silva Figueiredo (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais)

A GESTÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: MAPEANDO OS DESAFIOS PARA O USO DOS DADOS 285

Lucia Kelly Souza Menezes (Secretaria da Educação do Estado do Ceará)

Luisa Gomes de Almeida Vilardi (CAEd/UFJF)

Marco Aurélio Kistemann Júnior (UFJF)

O SIGE ESCOLA E A SALA DE SITUAÇÃO: A APROPRIAÇÃO DE DADOS PELOS NÚCLEOS GESTORES DAS ESCOLAS DA CREDE 14 NO CEARÁ 296

Paulo Antônio Nogueira Júnior (Secretaria da Educação do Estado do Ceará)

Camila Benatti (CAEd/UFJF)

Edna Rezende Silveira Alcântara (UFJF)

SEÇÃO 4

Gestão Universitária.....307

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO: AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL 309

Cassiano Caon Amorim (UFJF)

ACOLHIDA E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS GRADUAÇÕES DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA..... 333

Karoline Machado Innocencio Martins (UFJF)

Amanda Sangy Quiossa (CAEd/UFJF)

Elisabeth Gonçalves de Souza (CEFET/RJ)

ENTRAVES PARA A ADESÃO À EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NAS UNIDADES ACADÊMICAS DA UFJF..... 344

Diogo Mendes Rodrigues (UFJF)

Diovana Paula de Jesus Bertolotti (CAEd/UFJF)

Tarcísio Jorge Santos Pinto (UFJF)

A CONTRATAÇÃO DE OBRAS PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA NO CONTEXTO DA EXPANSÃO OCORRIDA A PARTIR DE 2007 355

Vicente dos Santos Guilherme Júnior (UFJF)

Leonardo Ostwald Vilardi (CAEd/UFJF)

Marcus Tanure Sanabio (UFJF)

DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE DISCIPLINAS EM SITUAÇÕES DE TRATAMENTO EXCEPCIONAL E REGIME ACADÊMICO ESPECIAL: O CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFJF 368

Eliete Senra Ferreira (UFJF)

Adriana Rocha Bruno (UFJF)

Camila Gonçalves Silva Figueiredo (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais)

Diovana Paula de Jesus Bertolotti (CAEd/UFJF)

SEGURANÇA DO TRABALHO E AQUISIÇÃO DE EQUIPAMENTO DE PROTEÇÃO INDIVIDUAL: UM ESTUDO EM TRÊS LABORATÓRIOS DA FACULDADE DE ENGENHARIA DA UFJF381

Vanda do Nascimento de Oliveira (UFJF)

Priscila Campos Cunha (CAEd/UFJF)

Frederico Braid Rodrigues de Paula (UFJF)

APRESENTAÇÃO

A série **Casos de Gestão Educacional** apresenta seu sexto volume, organizado com vistas a promover o diálogo entre diferentes instâncias da gestão da educação pública. Um *caso de gestão* se caracteriza como uma forma de se representar, sistematizar e pesquisar uma dada situação, que desafia o gestor da área educacional – seja ele de uma escola pública, uma rede de ensino ou instituição de ensino superior –, na busca pela educação de qualidade. Esta forma de representação da realidade parte de um problema concreto, buscando despertar reflexões que levem os pesquisadores a compreender os entraves identificados em sua prática, a questionar as ações, inclusive as suas próprias e, ainda, a se reconhecerem como atores nos processos políticos em que estão envolvidos. Assim, o *caso de gestão* tornou-se objeto de estudo potente no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Desde sua criação, em 2009, o PPGP conta com uma equipe multidisciplinar de professores de diferentes universidades brasileiras, além de parcerias com instituições internacionais. As pesquisas desenvolvidas pelos mestrandos, oriundos dos diversos sistemas públicos de educação básica e superior, estão inseridas nas quatro linhas de pesquisa que estruturam o programa: (i) Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais; (ii) Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública; (iii) Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública; e (iv) Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica.

Concebido no contexto destas discussões, este 6º volume traz em seu escopo uma discussão introdutória seguida de 26 capítulos, organizados em quatro seções temáticas – Políticas Públicas Educacionais, Gestão Escolar, Avaliação e Gestão de Resultados Educacionais e Gestão Universitária. Ressalta-se que, nesta obra, os autores apresentam casos de gestão com problemas essencialmente empíricos e textos teóricos que se complementam em um debate complexo e produtor à educação na atualidade.

O livro abarca a apresentação de situações-problema postas aos gestores educacionais brasileiros, mais especificamente nos estados de Minas Gerais e Ceará e na Universidade Federal de Juiz de Fora, parceiros do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd).

No texto introdutório, intitulado *Estudos de casos de gestão: uma agenda pragmática para a educação brasileira e seus novos intelectuais*, os autores Marcelo Burgos e Wagner Resende contextualizam a educação no debate político atual, criando subsídios para que as realidades discutidas nos demais capítulos se articulem no sentido de possibilitar uma leitura dos principais gargalos que se colocam para os gestores da educação pública brasileira.

A Seção I deste livro, intitulada **Políticas Públicas Educacionais**, agrega estudos de pesquisadores que se dedicam à análise dos variados meios de intervenção dos gestores públicos no campo educacional. De diferentes modos, a intenção dos governantes é a de promover ações cujo enfoque é a garantia do direito de aprender com a oferta de uma educação de qualidade em sistemas e redes de ensino. As abordagens sobre o assunto são diversas, assim como as situações que se apresentam aos gestores em seu cotidiano e que demandam ação. Um pouco dos desafios com relação às políticas públicas educacionais podem ser vistos em um dos seis estudos/capítulos que compõem esta seção.

O primeiro capítulo, intitulado *As políticas educacionais nacionais para a Educação Básica: do acesso à qualidade da oferta*, foi escrito por Eduardo Santos Araújo e por Rosimar de Fátima Oliveira, ambos pesquisadores vinculados à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Estes estudiosos têm concentrado suas atenções em estudos sobre as políticas educacionais federais formuladas para a Educação Básica. O foco das reflexões foi direcionado para o duplo desafio enfrentado pelo Estado brasileiro nas últimas décadas, que foram os de promover o acesso de crianças e jovens às escolas e também oferecer um ensino de qualidade.

O segundo capítulo, intitulado *A apropriação de políticas públicas educacionais pelos docentes da Escola Estadual Barão do Rio Branco: o caso de uma escola em Belo Horizonte*, foi produzido pelos pesquisadores Valéria de Cássia Rodrigues Medeiros Severo, Daniel Eveling e Rosângela Veiga Júlio Ferreira. O estudo em questão possui como foco a implementação de políticas públicas em uma instituição de ensino da capital de Minas Gerais. A intenção da pesquisa foi refletir sobre as dificuldades de uma instituição de ensino em implementar políticas públicas, mais especificamente sobre como, no contexto da prática, há dificuldades nem sempre previstas pelos formuladores de políticas educacionais.

O terceiro estudo que compõe a seção também concentra suas atenções na reflexão das dificuldades de uma instituição de ensino de educação básica. O material escrito por Fernanda Ramalho de Oliveira, Beatriz de Basto Teixeira e Marina Furtado Terra foi intitulado *Desafios da integração curricular: o caso de um curso de edificações no Ceará*. Neste estudo, o alvo das discussões está nos desafios da coordenação pedagógica da instituição de ensino em integrar, dentro do proposta curricular de uma escola profissional, a base comum e a que contém as disciplinas do curso profissionalizante. O desafio posto por este caso de gestão passa pela necessidade de tentar viabilizar uma integração que atenda às necessidades e anseios de alunos, professores e gestores para uma formação que efetivamente integre as duas propostas da escola, ou seja, a formação geral e profissional dos discentes.

Os pesquisadores Sophia Bastos e Túlio, Debora Cristina A. Bastos e M. de Carvalho e Manuel Palácios da Cunha e Melo, com o capítulo intitulado *A gestão das atividades eletivas em uma EEMTI no Ceará: análise dos desafios do processo de implementação no triênio 2016-2018*, também se detém ao estudo dos desafios enfrentados pela equipe gestora de uma escola cearense. O alvo deste capítulo, porém, é uma instituição que oferta o Ensino Médio em tempo integral, mas que tem apresentado várias dificuldades, como: o planejamento de disciplinas eletivas para os discentes; a definição de critérios para a escolha de professores para estas disciplinas; a organização dos tempos letivos; a supervisão da escolha e oferta das disciplinas eletivas; e a integração delas com as da base comum. A reflexão sobre estes assuntos pode gerar propostas de ação para a equipe gestora da instituição capazes de ajudar a resolver as dificuldades enfrentadas e, assim, ofertar um Ensino Médio de qualidade.

O quinto capítulo desta seção continua a refletir sobre as políticas públicas educacionais do estado do Ceará, porém, em uma perspectiva diferente dos demais. O caso de gestão analisado foi escrito por Cristina Brandão Pinto, Vítor Fonseca Figueiredo e Lina Kátia Mesquita de Oliveira e recebeu o título *Cooperação entre instituições de ensino como estratégia de melhoria do desempenho escolar: um estudo sobre o Prêmio Escola Nota 10*. Neste escrito, os autores abordam uma interessante iniciativa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará que tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos do quinto ano do Ensino Fundamental. Por meio do estabelecimento de parcerias entre as instituições de ensino e pela concessão de recursos financeiros a serem aplicados

na escola e em seus profissionais, o Prêmio Escola Nota, a cada ano, seleciona as 150 escolas melhores colocadas no Índice de Desenvolvimento da Educação e também as 150 com menor resultado. A partir disso, definem-se parcerias entre uma escola bem-sucedida com outra que apresentou dificuldades. O intuito é que a melhor escola transfira boas práticas de gestão para a parceira, além de aplicar os recursos que recebeu para alavancar o desempenho de seus alunos. As dificuldades desta política pública estão na transferência das boas práticas, situação comprovada pela pequena quantidade de escolas que concluem com sucesso as metas desta iniciativa. O estudo dos desafios do Prêmio Escola Nota 10 pode gerar a proposição de ações que o aperfeiçoem em dimensões como monitoramento e fortalecimento das parcerias entre escolas.

A seção sobre políticas públicas educacionais é encerrada com mais um estudo de caso que aborda uma iniciativa cearense. Trata-se do capítulo *Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: cumprimento da meta do mais PAIC no município de Acaraú*, de autoria de Kátia Regina Carvalho da Cruz Oliveira, Carla da Conceição de Lima e Lívia Fagundes Neves. Neste escrito, as pesquisadoras priorizam as reflexões sobre como a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Acaraú, para o cumprimento da meta pedagógica do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), desenvolveu ações de formação continuada para os professores de Língua Portuguesa do quinto ano do Ensino Fundamental. A intenção das pesquisadoras é que análises futuras indiquem possibilidades de aperfeiçoar a formação docente com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Todos os estudos que compõem esta seção ajudam a identificar as dificuldades de gestores, de diversos âmbitos, enfrentam com a implementação ou operacionalização de políticas públicas. Cada capítulo, a seu modo, nos convida a pensar sobre as dificuldades cotidianas dos gestores educacionais. Apesar disso, a intenção dos pesquisadores é a de propor medidas, que de algum modo e em alguma medida, contribuam para a melhoria da educação.

A gestão das instituições de ensino também é alvo de muitos estudos. A motivação dos pesquisadores têm sido a de analisar o cotidiano escolar e assim, perscrutar formas de contribuir para a oferta de um ensino de qualidade. Os capítulos que compõem a Seção II, nomeada como **Gestão Escolar**, possuem esta intenção, por isso, dedicam-se à apresentação de situações presentes no dia a dia de escolas do Ceará e de Minas Gerais, mas que, certamente, também estão presentes em muitas

escolas de outros estados brasileiros. Assim, em seu texto de abertura, intitulado *A escola pode educar para a democracia?* E escrito por Carla Machado e Janaína Goulart, uma discussão sobre as possibilidades existentes na dinâmica da escola para o exercício e a vivência dos ideais democráticos.

O primeiro capítulo desta seção, intitulado *Baixo percentual de conclusão das etapas da educação básica em um centro de educação de jovens e adultos em um município do cearense*, é de autoria de Cristiane Praciano Lauriano de Lima, Mayanna A. Martins Santos e Alexandre Chibebe Nicolella. O estudo concentra atenções sobre os fatores que têm levado a um pequeno percentual de conclusão dos estudantes atendidos pela EJA. Os dados apurados pelos pesquisadores indicam que o percentual de alunos que concluem os estudos na instituição analisada é inferior à média nacional e estadual, o que indica a pertinência do estudo.

Outro estudo que analisa um caso de gestão localizado em uma escola cearense é o de Neusa Setúbal Monteiro, Mônica da Motta Salles Barreto e Rogéria Campos de Almeida Dutra. Essas pesquisadoras, no capítulo *O desafio do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de Ensino Médio em tempo integral do Ceará*, apresentam as dificuldades da equipe gestora de uma instituição de Ensino Médio em tempo integral em aperfeiçoar a formação dos alunos com o apoio do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Esta é uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação que objetiva o desenvolvimento das competências socioemocionais nos estudantes. Porém, a escola foco do estudo tem encontrado dificuldades, especialmente com relação à lotação e à formação de professores, à ausência de um planejamento coletivo, à falta de material didático para a realização das aulas, bem como à questão do acompanhamento pedagógico. Aspectos como estes têm dificultado o pleno sucesso da iniciativa.

No terceiro capítulo desta seção, intitulado *O Professor Coordenador de Área e o processo de recuperação paralela na rede estadual de ensino do Ceará*, Guilherme de Lima Castro, Helena Rivelli e Rita de Cássia Reis exploram a realidade de outra escola de Ensino Médio do Ceará, especificamente a quantidade de discentes que precisam complementar os estudos em disciplinas do campo das Ciências da Natureza. Conforme os pesquisadores, é necessário analisar como o Professor Coordenador de Área pode melhor assessorar a coordenação pedagógica e os professores em planejamentos de processos de recuperação efetivamente comprometidos com a

aprendizagem dos estudantes, e não apenas com a nota ou progressão para o ano seguinte. Este estudo, portanto, busca construir reflexões que ajudem na melhoria da gestão pedagógica da instituição de ensino.

Também comprometido com a análise da gestão pedagógica de uma instituição escolar é o estudo escrito por Cleomar Maciel de Araújo Vieira, Carla Silva Machado e Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, intitulado *O papel do Coordenador Escolar nas escolas de Ensino Médio da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 11 do Ceará: traçando um perfil*. Neste capítulo, as autoras analisam as mudanças das tarefas pertinentes a este profissional ao longo do tempo, e como a falta de parâmetros para o exercício da função tem induzido os coordenadores a atuar de modo diverso em cada uma das instituições de ensino da CREDE 11. Por este motivo, a definição de um perfil é o foco das reflexões com o intento de compreender as dificuldades desse profissional em seu cotidiano e de pensar em formas de aperfeiçoamento dos seus procedimentos junto a alunos e professores.

O quinto capítulo da seção, *Evasão no Ensino Médio: estudo de caso no interior de Minas Gerais*, foi produzido por Brisa Bela Alves Nascimento Chaves, Vítor Fonseca Figueiredo e Fernando Tavares Júnior. Neste material, os pesquisadores discutem as causas do abandono no Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual do interior de Minas Gerais. O estudo constatou que discentes que passaram por iniciativas de correção de fluxo escolar são mais propensos a abandonar os estudos e/ou concluir com idade superior ao previsto na legislação educacional, o que demanda a elaboração de iniciativas específicas para este público.

O último capítulo da seção também analisa um caso de gestão de uma escola do interior de Minas Gerais. O texto, intitulado *“Entre redes”: análise da gestão dos processos de escrituração das escolas municipais e estaduais de Carai, destacando o papel do Inspetor Escolar*, foi escrito por Mauro Silvio Pereira, Amélia Gabriela T. M. Ramos de Paiva e Carla Silva Machado. Neste estudo, é apresentado o desafio dos inspetores escolares em atender as diversas demandas das escolas que estão sob sua responsabilidade. Entre pedidos de expedição de diplomas, acompanhamento administrativo e pedagógico das escolas, o Inspetor se encontra assoberbado com tarefas cujo volume ocasiona atrasos, especialmente, com relação à expedição de documentos.

A Seção III, intitulada **Avaliação e gestão de resultados educacionais**, traz em sua abertura um capítulo escrito pelo professor Thierry Rocher, que aborda a utilização de testes psicométricos no contexto das avaliações dos alunos. Chefe do Departamento de Avaliação, Prospectiva e Desempenho do Ministério de Educação da França, Rocher é também membro do Grupo Técnico Consultivo do Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA) e do Comitê Permanente da Assembleia Geral da Associação Internacional de Avaliação do Rendimento Escolar, além de Presidente da Associação de Avaliação Educacional – AEA – Europa. A partir dessa perspectiva, o capítulo intitulado *A medida das competências: métodos psicométricos utilizados no âmbito das avaliações dos alunos* tece considerações importantes sobre os avanços da área de avaliação educacional experimentados pelo sistema educacional francês, contribuindo sobremaneira para se pensar as avaliações em larga escala no Brasil.

Além do texto de Rocher, a terceira seção apresenta ainda seis capítulos que abordam as avaliações em larga escala e seus usos por escolas e redes de ensino. O capítulo *Apropriação e uso dos resultados do SPAECE: o caso da Escola de Ensino Médio Antonio Sabino Guerra*, de autoria de Leandro Sales, Camila Benatti e Hilda Micarello, discute as diferentes ações de apropriação dos dados das avaliações do SPAECE em uma escola, tendo em vista as possibilidades pedagógicas de uso desses resultados. Contexto semelhante é abordado em *A gestão pedagógica em uma escola de Ensino Médio no Ceará: mapeando os desafios para o uso dos dados*, escrito por Lucia Menezes, Luísa Vilardi e Marco Aurélio Kistemann Júnior. O texto apresenta uma reflexão sobre como os resultados do SPAECE do 9º ano do Ensino Fundamental podem subsidiar a gestão pedagógica de uma escola de Ensino Médio.

O Ensino Médio também ambienta o capítulo *Desafios de aprendizagem em Matemática no Ensino Médio profissional no estado do Ceará*, escrito em colaboração entre Fabiana Teixeira, Priscila Sant'Anna e Marcello Ferreira. São discutidos os desafios de aprendizagem de alunos da 1ª série do Ensino Médio na disciplina de Matemática. Esta problemática também perpassa o caso *O desempenho em Matemática dos estudantes do Ensino Médio em uma escola estadual mineira*, de autoria de Cecília Perdigão, Marina Terra e Marcus Bessa de Menezes, que aborda o desempenho em Matemática dos estudantes de uma escola estadual da rede estadual de Minas Gerais. A rede estadual de ensino de Minas Gerais também figura no capítulo *A defasagem em leitura e escrita dos alunos da E. E. Professor Benjamim*

Araújo: um desafio para o gestor, escrito por Alexander Frade, Laura Botelho e Camila Figueiredo. Os autores buscam refletir sobre os fatores que têm causado significativa defasagem em leitura e escrita entre os alunos de uma escola.

O uso de dados educacionais é tema do último capítulo desta terceira seção – *O SIGE Escola e a Sala de Situação: a apropriação de seus resultados pelos núcleos gestores das escolas da CRDE 14 no Ceará*. O caso de gestão apresentado é representativo dos esforços empreendidos pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará no âmbito da gestão escolar. Escrito por Paulo Nogueira Júnior, Camila Benatti e Edna Alcântara, o texto discute a apropriação, por parte das equipes gestoras das escolas, dos dados disponibilizados no sistema de gestão SIGE Escola e no portal Sala de Situação, ambos iniciativa da Secretaria com vistas à gestão os dados das escolas públicas do estado.

A quarta e última seção deste volume, **Gestão Universitária**, problematiza diferentes facetas que envolvem a gestão das universidades públicas, em especial a UFJF. Iniciando os debates, Cassiano Caon Amorim, Pró-Reitor Adjunto de Graduação da UFJF e geógrafo, no capítulo *Educação e território: as instituições de Ensino Superior no Brasil*, tece importantes contribuições para se pensar as dinâmicas territoriais envolvidas na ampliação do sistema de Ensino Superior no Brasil. A partir deste debate inicial, os demais cinco capítulos tomam como objeto de análise a UFJF, em diferentes aspectos.

O capítulo *Acolhida e permanência dos alunos com deficiência nas graduações do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora*, escrito Karoline Martins, Amanda Quiossa e Elisabeth Souza, apresenta um diagnóstico que nos leva a pensar sobre as barreiras presentes no processo de acolhimento e de inclusão dos alunos com deficiência no Instituto de Ciências Humanas da UFJF. O tema dos estudantes em situações especiais também está presente no texto de Eliete Ferreira, Adriana Bruno, Camila Figueiredo e Diovana Bertolotti, intitulado *Desafios para o desenvolvimento de disciplinas em situações de tratamento excepcional e regime acadêmico especial: o caso do curso de Pedagogia da UFJF*. Neste capítulo é abordado o processo de desenvolvimento das disciplinas de graduação ofertadas aos alunos do curso de licenciatura em Pedagogia que carecem de Regimes de Tratamento Excepcional ou Acadêmico Especiais.

A extensão universitária é tema do capítulo *Entraves para a adesão à extensão universitária nas unidades acadêmicas da UFJF*, desenvolvido em parceria entre Diogo Rodrigues, Diovana Bertolotti e Tarcísio Pinto. A discussão perpassa as questões referentes à prática da extensão pela UFJF, com foco na distribuição desigual de projetos e programas entre as unidades acadêmicas.

Os demais capítulos desta quarta seção tratam de questões ligadas à infraestrutura e ao funcionamento da UFJF. O texto *A contratação de obras pela Universidade Federal de Juiz de Fora no contexto da expansão ocorrida a partir de 2007* foi escrito por Vicente dos Santos Guilherme Junior, Leonardo Vilardi e Marcus Tanure Sanábio. Os autores discutem sobre os problemas relativos à contratação e execução de obras pela UFJF, no período compreendido entre 2007 e 2017. Encerramos a quarta seção e, conseqüentemente o livro, com o capítulo *Segurança do trabalho e aquisição de equipamento de proteção individual: um estudo em três laboratórios da Faculdade de Engenharia da UFJF*, elaborado por Vanda de Oliveira, Priscila Cunha e Frederico de Paula. O diagnóstico apresentado pelos autores aponta a compreensão de como o setor de segurança do trabalho da UFJF pode contribuir para prevenção dos riscos de acidentes e doenças no trabalho em três laboratórios da Faculdade de Engenharia (FEng), por meio do acompanhamento e monitoramento da aquisição dos equipamentos de proteção individual (EPI).

Como organizadores, convidamos à leitura e ao debate sobre a desafiadora tarefa de ser gestor da educação pública no Brasil. Que os diferentes contextos aqui apresentados possam conduzir à reflexão sobre o esforço empreendido diariamente por estes gestores na busca pela educação pública de qualidade.

Boa leitura!

Liamara Scortegagna

Helena Rivelli

Vítor Fonseca Figueiredo

ESTUDOS DE CASOS DE GESTÃO: UMA AGENDA PRAGMÁTICA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEUS NOVOS INTELECTUAIS

Marcelo Baumann Burgos*
Wagner Silveira Rezende**

A fim de atender ao honroso convite que nos foi feito pela coordenação do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – (PPGP/CAEd/UFJF), de introduzir este que é o sexto livro da série Casos de Gestão, formulamos uma reflexão que procura articular diferentes dimensões inerentes a esse esforço que tem sido cultivado pelo Programa. Para tanto, organizamos o texto em quatro seções, partindo de uma caracterização do protagonismo da educação no debate político atual e de como os embates ideológicos tendem a ser estéreis; identificando a agenda de pesquisas aplicadas em torno da gestão como a forma mais avançada de se produzir, por meio da educação escolar, mudanças sociais, culturais e políticas no sentido da democratização do país; chamando a atenção para o papel cada vez mais estratégico da avaliação externa para a geração de mudanças no chão da escola; e, por fim, salientando o caráter inovador do referido Programa na produção de um tipo de intelectual, que vem elaborando, difundindo e ampliando o alcance das propostas de aprimoramento do sistema educacional brasileiro.

1. A educação pública no Brasil passa por um momento muito singular. Nunca foi tão reconhecida pelas famílias e estudantes de classes populares como central às suas vidas, nunca foi tão identificada como uma marca fundamental dos avanços alcançados pelo período democrático a partir de 1988. Ao mesmo tempo, nunca foi tão centralmente atacada, por diferentes grupos, do movimento Escola Sem Partido e grupos associados a bancadas religiosas, identificadas com pautas moralistas, a instituições privadas e partidos alinhados com o neoliberalismo, que questionam a eficiência do serviço público de educação em todos os níveis.

* Professor do Departamento de Ciências Sociais da PUC – Rio. Pesquisador do CAEd/UFJF.

** Professor da Faculdade de Direito da UFJF. Pesquisador do CAEd/UFJF.

De certo modo, não é difícil concluir que o protagonismo da educação pública no país como via de inclusão social, bem como enquanto elemento central no debate político sobre o futuro do país, são duas faces da mesma moeda. Definitivamente, o país vem seguindo os desígnios estabelecidos pela Carta de 1988, que situa a escola pública no centro de seu projeto de democracia, âncora da socialização das novas gerações; orientação que seria confirmada e consagrada pelo Estatuto da Criança e Adolescente (1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases (1996). É compreensível, portanto, que ela também esteja no centro das principais controvérsias que animam os grupos mais conservadores e até reacionários, que a veem como ameaça.

E a ameaça é real: de fato, uma sociedade mais escolarizada representa, inevitavelmente, um novo horizonte em termos de luta por mais igualdade e mais participação política. Por isso, o enfrentamento se dá em todos os níveis da educação. No nível Superior, voltado para a formação docente e científica; no Ensino Médio, que se confunde com as questões juvenis; e no Fundamental, que passa a ser uma espécie de divisor de águas em relação ao destino dos indivíduos, definindo sua capacidade de realização pessoal e profissional, e suas condições para o exercício da cidadania.

Mas o que salta aos olhos é que o debate ideológico acerca da educação, tão fortemente mobilizado pelo movimento “Escola Sem Partido”, e com discussões estéreis em torno da chamada “ideologia de gênero”, ou mesmo no que se refere ao ensino religioso, é como um truque que ilude quanto ao desafio que realmente se coloca para a escola brasileira hoje, e que inevitavelmente mobiliza a universidade, a saber: como as escolas podem ensinar melhor sem abrir mão de seu papel fundamental na formação de cultura democrática?

Em particular, chama a atenção que os ataques ideológicos direcionados à escola (e à universidade) tenham como base uma premissa falsa, visto que sem nenhum lastro empírico ou mesmo plausibilidade teórica, de que haveria uma incongruência entre ensino de qualidade (do ponto de vista do conhecimento sistematizado, encarnado nas disciplinas escolares) e desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo. A crítica conservadora assume a impossibilidade de ensinar com qualidade, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades propriamente escolares e, simultaneamente, o cultivo de um pensamento crítico. A crítica dirige-se, então, de maneira genérica e imprecisa, aos professores que substituem o “tempo produtivo”

de aula por “abordagens revolucionárias”, que seria uma evidente perda de tempo para a formação das crianças e jovens e, no pior dos casos, uma “lavagem cerebral” promovida por professores que se comportam como militantes de esquerda.

No âmbito dessa pretensa denúncia, postula-se uma ideia de que é possível reduzir o trabalho escolar à instrução, subtraindo-lhe a dimensão educacional (PENNA, 2017). A indiferenciação impera: todos os professores são homogeneizados e colocados no mesmo registro, como parte de uma esquerda que se apropria dos bancos escolares para fazer política; a capacidade do Estado em avaliar e cancelar as licenciaturas é questionada; a política, por sua vez, é tratada como um elemento intrinsecamente extraescolar, que contamina o processo educativo e deve ficar fora dele; por fim, os alunos são tratados como indivíduos passivos e acríticos, reféns desse modelo escolar e de professores que, sedutora e ilusoriamente, inculcam-lhes a “perigosa” ideologia de esquerda.

À pobreza da crítica conversadora, soma-se, por outro lado, a incompreensão de uma das principais críticas de parte significativa da esquerda ao modelo escolar. Partindo do mesmo ponto de partida que os conversadores, a esquerda julga incongruente que o ensino escolar seja capaz de desenvolver, simultânea e complementarmente, pensamento crítico e habilidades técnicas relativas aos conhecimentos sistematizados pelas disciplinas e áreas do conhecimento. Mais uma vez, o cenário é apresentado como se uma escolha tivesse que ser feita: ou os alunos recebem uma educação com base em conhecimentos (técnicos e especializados) ou são capacitados para desenvolver a reflexão e a crítica. Nesse caso, a opção afim à perspectiva de esquerda seria a da defesa da reflexão crítica, visto que os conhecimentos técnicos fariam parte do “modelo reprodutor” da sociedade capitalista.

Entre esses dois polos, encontram-se a escola e a gestão escolar, enfrentando problemas concretos: infrequência e desinteresse dos alunos, grande número de professores com contratos precários (levando a uma alta circulação de profissionais), absenteísmo docente, abandono e evasão dos alunos, graves e profundos problemas de aprendizagem, baixa participação e envolvimento dos pais e responsáveis, relações conflituosas com as secretarias de educação, conflitos entre a gestão, professores e funcionários, profissionais desestimulados e, muitas vezes, sem capacitação para o exercício das funções na escola, etc. Os problemas são múltiplos enquanto a disputa vazia e sem sentido promovida pelos principais críticos do modelo escolar

atual elege como principal objeto para ataque a inexistente contradição entre conhecimento e reflexão.

A massa crítica construída no PPGP/UFJF, de que esse livro é uma amostra, é claramente comprometida com a agenda pragmática, admitindo que uma boa escola é aquela que articula conhecimento e reflexão crítica, mas, que para chegar a isso, precisa resolver sérios desafios inerentes à gestão educacional, em seus diferentes níveis e em seus diferentes aspectos.

O pragmatismo, vale dizer, deita raízes em uma certa matriz filosófica, mais estadunidense que inglesa, que, quando aplicada à educação, investe no protagonismo dos atores escolares (sobretudo, estudantes e professores), e na valorização de um ambiente que realce a capacidade própria (responsabilidade) dos indivíduos na construção de uma escola responsiva em face de sua missão institucional e em face das demandas de seu público. Para essa perspectiva, portanto, os embates ideológicos em torno de tecnologias sociais aplicadas à avaliação, monitoramento e gestão escolar, perdem importância e em seu lugar ganham relevância as questões relacionadas à sua aplicabilidade e ao seu aprimoramento. No fundo, o viés normativo do pragmatismo, tal como classicamente sustentado por Dewey (1979) [1916], está referido à defesa da capacidade da escola para fazer valer, da melhor forma possível, os princípios da autonomia e da igualdade (hoje, acrescentaríamos também a dimensão da equidade), o que pressupõe a existência de um ambiente racionalizado e organizado para esse fim. Com o pragmatismo, portanto, as práticas escolares são recobertas pela dimensão pedagógica (que é necessariamente política), ao mesmo tempo em que se alivia os instrumentos de gestão dos estéreos debates ideológicos.

2. É possível traçar um panorama da evolução da gestão educacional no Brasil tomando como ponto de partida os anos de 1980. De fato, pode-se dizer que naquela década, que culmina com a promulgação da Carta de 1988, a agenda girava em torno do acesso à escola, ao mesmo tempo em que se valorizava fortemente a participação societal como capaz de controlar o trabalho escolar. Como se sabe, essa agenda foi sendo gradualmente deslocada pela preocupação com a valorização da qualidade do trabalho escolar, que passa a ser cada vez mais submetido a instrumentos de avaliação externa e de monitoramento. Desde então, ganha crescente relevância o uso de metas para se alcançar

os resultados desejados e formas de controle verticais, exercidas a partir dos vértices das secretarias. Mesmo assumindo o risco de sermos um pouco arbitrários nessa delimitação, pode-se dizer que a primeira onda ocorre entre os anos de 1980 e meados dos anos de 1990, quando tem início a segunda onda.

Há, no entanto, evidências de que essa segunda onda, que poderia ser caracterizada como gerencialista (DUSI, 2017), já vem encontrando limites para se reproduzir, inclusive pelo seu sucesso. Ainda que distante do ideal, é fato que o Brasil avançou muito na formação de uma cultura profissional orientada para a responsabilidade pelos resultados, ao mesmo tempo em que famílias e estudantes também estão mais preparados para participar do jogo escolar. Tudo isso torna o ambiente escolar mais complexo e conflituoso. Evidência disso foi o movimento das ocupações das escolas, protagonizado por estudantes secundaristas, mas também universitários, que ocorreu entre 2015 e 2016 em quase todas as unidades da federação. Com esse movimento, ficou claro que uma parte significativa e atuante dos estudantes não só valorizava a importância da escola em suas vidas, mas também reivindicava o direito de ser ouvido (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Para além das estéreis disputas ideológicas, que atrapalham e confundem, o desafio real ora colocado para o campo da educação no Brasil diz respeito a como aprofundar a experiência de acúmulos e de avanços conquistados nas últimas décadas. Tudo leva a crer que, em médio prazo, uma nova onda irá se afirmar e ela terá como principal marca uma gigantesca animação em torno das inovações processuais na gestão escolar, tais como: o uso mais inteligente e proveitoso das avaliações externas, com a aplicação mais intensiva das avaliações formativas; a produção de evidências oriundas da própria escola e o aprimoramento dos sistemas de gestão de dados administrativos da rotina escolar; o fortalecimento das instâncias regionais, como parte fundamental da inteligência de uma rede escolar concebida como uma engrenagem orientada para a cooperação e a formação de comunidades de aprendizagem; o investimento consequente e responsivo na formação continuada de professores e gestores; e, não menos importante, a valorização crescente da participação discente. Tudo isso tende a concorrer para a conformação de um cenário de inovações nas áreas da gestão e na produção e apropriação de tecnologias sociais, e também para a conformação de uma cultura de responsabilidade profissional em torno dos resultados escolares. Tais tendências, já insinuadas nas diferentes redes educacionais brasileiras, apontam, no final das

contas, para um processo de ultrapassagem da onda gerencialista, mas sem prejuízo de algumas de suas balizas, que têm a ver com a valorização das metas e resultados, e dos mecanismos de avaliação e monitoramento.

Quanto a isso, talvez nada reflita melhor essa evolução do que a trajetória da avaliação educacional como parte cada vez mais indispensável à gestão escolar. De inimiga pública da escola, por pretensamente mobilizar no ambiente escolar uma lógica externa à escola, muitas vezes percebida como aliada da meritocracia e do economicismo, a avaliação passa, gradualmente, a ser compreendida como um instrumento a serviço da tomada de decisão com base em evidências. Nesse sentido, ganha crescente importância como elemento que confere legitimidade a ações tanto no âmbito da escola quanto na rede de ensino. O que se constata, portanto, é um processo de superação, ao menos na maior parte dos casos, da desconfiança inicial acerca de seu uso, e uma afirmação de sua condição de aliada fundamental do trabalho escolar. É especialmente interessante observar como, apesar da instabilidade de muitas políticas educacionais, a avaliação educacional já conta com um notável grau de constância e de aprimoramento na vida brasileira.

Se a aceitação do uso da avaliação externa por parte dos atores escolares, principalmente no que diz respeito aos professores, já foi um problema de maior vulto, agora, um novo conjunto de desafios levanta-se diante da avaliação, dessa vez, de natureza mais técnica. A superação da resistência política quanto ao instrumento vem dando lugar a dúvidas em relação a como usar, de maneira produtiva e eficiente, os resultados que ela gera, de modo a realmente produzir efeitos no trabalho escolar, em especial na melhoria da aprendizagem. A imagem de uma avaliação dotada de linguagem cifrada e incompreensível, que não conversa com as preocupações e problemas escolares, é ainda um problema a ser contornado e, mesmo nos casos em que a informação não carece de compreensão, permanece a questão de como os resultados podem ser usados. Essa é uma das principais preocupações no que diz respeito à efetividade da avaliação educacional atualmente, o que pode ser demonstrado pelo contínuo interesse que o tema da apropriação dos resultados vem despertando entre os alunos de programas de pós-graduação, em especial, do PPGP.

Como a mera divulgação de resultados tornou-se insuficiente, apesar de necessário, para promover a almejada mudança na qualidade da educação com o apoio dos

instrumentos de avaliação, a apropriação dos resultados passou a exigir uma contínua capacitação dos atores escolares para o trabalho com essas informações. Essa passagem foi ressaltada por Bonamino e Sousa (2012), quando indicam as diferentes gerações de avaliação com base na forma como a divulgação dos resultados vem se dando, permitindo um uso mais amplo ou mais restrito. E esse é um esforço que tem caracterizado os sistemas próprios de avaliação no Brasil, todos eles, hoje, oferecendo programas de desenvolvimento profissional para fins de apropriação de resultados. Com objetivos pragmáticos, essas capacitações encontram como suporte a trinca: resultados-metas-planejamento.

De posse dos resultados da avaliação, um diagnóstico da escola pode ser melhor formulado, tomando como referência o mapeamento das principais vicissitudes no que tange à aprendizagem dos alunos. Esse primeiro passo abre espaço para a organização do trabalho colaborativo na escola e para o estabelecimento de metas de aprendizagem de maneira coletiva, bem como para a definição de estratégias mais finas de se assegurar equidade no acesso à aprendizagem.

É verdade que a definição de metas ainda não é ponto pacífico no âmbito de todas as escolas, em especial, por conta do vínculo ainda percebido por muitos como inevitável, entre a definição de metas e o que seria uma lógica economicista, ou ainda como um mecanismo que reduz a autonomia escolar. A despeito disso, as metas têm sido tratadas como elementos caros ao planejamento escolar, vinculadas às chances de promover um aumento da qualidade educacional. E com isso, o planejamento escolar passa de figura burocrática e protocolar a uma encarnação dos objetivos escolares, construídos coletivamente e suportados pelas evidências oferecidas pela avaliação.

De todo esse processo, em grande medida deflagrado pelo uso crescente da avaliação, um dos efeitos mais importantes é a redefinição do papel da gestão escolar. De figura burocrática, quase sempre mais administrativa do que pedagógica, a gestão escolar, na medida em que se vale dos resultados da avaliação, somativa e formativa, ganha renovado protagonismo na organização do processo de ensino e aprendizagem na escola (LÜCK, 2009; POLON, 2009). Por tudo isso, não seria exagero afirmar que a avaliação e a gestão escolar nunca tiveram laços tão estreitos como têm agora.

3. A sorte desse processo de avanços, no entanto, dependerá mais e mais da nossa capacidade de desenhar e implementar políticas públicas consequentes. E é claro que, por seu turno, a conformação de políticas públicas depende da grande política. Nesse sentido, as dimensões se tocam, pois é impossível avançar em uma sem que também se avance na outra. A vontade política para a realização de uma política pública, no entanto, não é algo que possa ser reduzido à disposição dessa ou daquela liderança política, ou desse ou daquele grupo político. Na verdade, ela está inscrita em processos sociais e culturais mais largos. Pois a vontade política é, ela própria, vinculada à cultura administrativa e aos consensos existentes na sociedade a respeito de determinado tema.

Por exemplo, romper com o ciclo de reprodução do analfabetismo pressupõe a formulação de uma política pública consequente; e esta depende da produção de vontade política. Mas a vontade política, ela mesma, está relacionada a uma multiplicidade de fatores que, afinal, produzem as condições para se romper com uma situação de inércia e fatalismo, e para conferir sentido à uma agenda reformista. A agenda reformista, por seu turno, transforma as expectativas dos profissionais da educação, tornando possíveis mudanças que há pouco pareciam impensáveis. Com isso, ganha corpo uma nova cultura profissional, que passa ser fiadora de consensos políticos, que concorrem para assegurar elementos de continuidade, mesmo diante de grandes descontinuidades políticas. Nas redes estaduais e municipais em que houve avanço significativo nessa área, foi mais ou menos esse ciclo virtuoso que ganhou vida no país.

Insistir na ideologização da educação (à direita ou à esquerda) é, por isso mesmo, a melhor forma de nos desviar do caminho das políticas públicas consequentes e de, no limite, abrir espaço para as soluções – sempre apresentadas como mágica – oferecidas pelo mercado, do que é uma espécie de espectro a proposta do modelo “vale educação”, que imediatamente nos faz lembrar daquele implementado pela ditadura chilena; mas também as tentativas de reduzir a oferta educacional ao sistema de quase-mercado, caracterizado pela competição entre escolas em torno de um cidadão convertido em cliente. Por outro lado, insistir na sua dimensão técnica é fazer valer o comando valorativo e normativo já definido na Constituição de 1988 e na legislação subsequente, que colocam no centro de nossa democracia o direito à aprendizagem escolar. É, também, fazer valer a formação de processos de vontade política nos estados e municípios do país. E não há melhor evidência

disso do que o já robusto banco de casos de sucesso e de boas práticas presentes nas mais diferentes redes do país, que nos permitem vislumbrar situações nas quais a escola consegue alcançar seus diferentes públicos de forma eficaz. Saber valorizar esse banco de casos é talvez, a essa altura, a mais importante posição política na defesa da educação pública.

4. Com esse novo livro sobre casos de gestão, o quarto da série, o PPGP dá mais uma importante contribuição nessa direção, ao trazer textos oriundos das dissertações do programa, e que têm como marca característica o compromisso com o enfrentamento de questões muito concretas enfrentadas no chão da escola e nas universidades, dos diferentes estados do país. Tomado em seu conjunto, essas quatro publicações do PPGP já perfazem um valioso material de estudos de caso comprometidos com a melhoria dos resultados de gestão educacionais. Essas publicações também documentam a formação de um tipo novo de intelectual, absolutamente orgânico ao movimento desse processo revolucionário, silencioso e molecular, que vem ocorrendo no terreno da educação brasileira. É que uma virada dessa envergadura, para um país de dimensões continentais como é o Brasil, com mais de 200 milhões de habitantes, e com uma diversidade regional marcante, não poderia ocorrer sem uma profunda transformação em nossa vida intelectual; vale dizer, sem formar um tipo novo de pesquisador-gestor, que reúne experiência universitária e em atividade docente escolar; experiência na gestão e capacidade técnica e teórica para problematizar aquilo que até ontem vinha sendo vivido como uma espécie de fatalismo em uma escola massificada e excludente. Saber fazer novas perguntas em meio a um cotidiano carregado de dificuldades; e saber articular diferentes instrumentos de pesquisa e diferentes campos disciplinares, eis o que tem sido forjado em cada turma do PPGP, de que esses livros têm sido uma pequena amostra.

Nessa linha, cabem algumas considerações sobre o próprio formato do programa, que corrobora com a formação desse novo perfil intelectual. O que está em jogo em um mestrado profissional desse tipo, seu produto final, seu objetivo último, é a produção de um plano de ação educacional. Entendemos ser essa indução, de caráter pragmático, mais do que bem-vinda em um cenário no qual a produção acadêmica está sempre exposta ao risco de se desconectar das preocupações mais imediatas com os problemas práticos. A escola, como bem sabemos, possui problemas muito

vivos e complexos que, de uma maneira geral, não ocupam o centro da agenda universitária, o que também se reflete no próprio trabalho de formação superior dos profissionais que, mais tarde, vão ocupar a função de gestores escolares (ou de qualquer outra função na estrutura educacional).

Desse modo, é bastante comum a existência de uma grande distância entre a teoria e a prática, o que acaba por produzir, por um lado, uma equivocada desqualificação do próprio esforço teórico, com uma consequente redução da leitura da realidade educacional à dimensão mais imediata dos problemas cotidianos da escola. Por outro lado, tem-se a submissão do debate sobre gestão escolar a formas manualizadas e prescritivas que, quase sempre, cancelam a desejável margem de discricionariedade crítica dos profissionais da educação. Superar esse dilema é, no entanto, tarefa difícil que exige abertura para um contínuo esforço de rearticulação de áreas do conhecimento como educação, psicologia, sociologia, ciência política e ciência da administração. Mas também o empenho em aproximar saberes acadêmicos de saberes propriamente escolares.

Nesse sentido, a exigência feita pelo PPGP, de entrega de um plano de ação educacional em suas dissertações, é um convite ao enfrentamento desses problemas, tanto em um nível epistemológico quanto em um nível prático. Por meio dessa exigência, cria-se um terreno novo para a materialização do compromisso com a escola pública e com a defesa do direito das novas gerações à aprendizagem escolar. Um terreno no qual o chão da escola, as instâncias regionais das redes escolares, as secretarias de educação, e as redes de ensino como um todo ganham centralidade. E com isso, aquilo que, à primeira vista e para grande parte das grandes teorias educacionais, pode ser visto como problemas locais, pontuais e de menor importância, assume agora protagonismo, tornando-se objeto de reflexão crítica, mas também de busca de aprimoramento e superação técnica, seja pela insistência em formas novas de capacitação profissional, seja pela proposição de novos procedimentos e até mesmo de novas tecnologias sociais, ou simplesmente, o que de modo nenhum é pouco, pela formulação de novas questões que iluminam dinâmicas e processos discretos e silenciosos, mas que precisam sempre ser valorizados, caso queiramos realmente aprofundar a experiência exitosa das últimas décadas, no sentido de assegurar uma escola pública de qualidade e para todos.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Antônia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de luta**. São Paulo, Editora Veneta, 2016

BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sandra Zácia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr/ jun. 2012.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUSI, Cristina Sayuri Cortes Ouchi. **Os efeitos da gestão para resultados na educação: uma análise das políticas públicas educacionais de sete estados brasileiros**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2017.

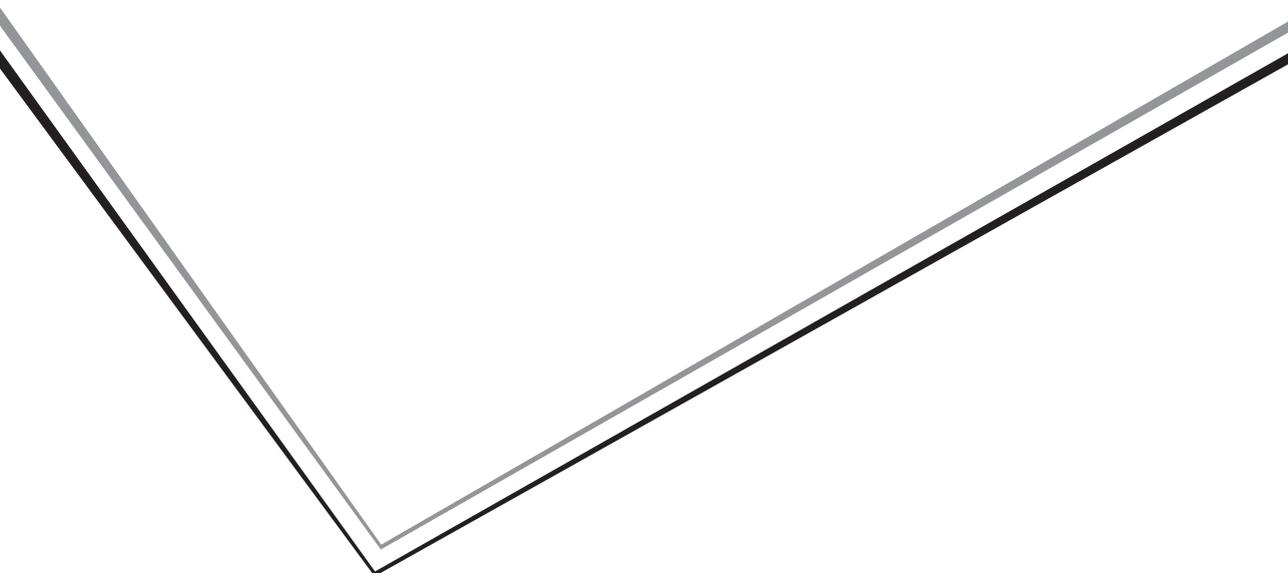
LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

POLON, Thelma Lucia Pinto. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres – Estudo Longitudinal Geração Escolar 2005 – Polo Rio de Janeiro**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009.

SEÇÃO 1

Políticas Públicas
Educativas



AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: DO ACESSO À QUALIDADE DA OFERTA

*Eduardo Santos Araújo**
*Rosimar de Fátima Oliveira***

INTRODUÇÃO

O processo de massificação da educação protelou a inserção, na agenda setorial dessa, das políticas públicas para efetivação do direito à educação com qualidade. Assim, sendo a pauta relativamente tardia na história da educação brasileira, a garantia de aprendizagem para todos persiste em se constituir como um desafio para as redes de ensino, o que pode ser observado por meio dos índices, resultantes das avaliações em larga escala, que se mostram ainda insuficientes no Ensino Fundamental e pífios no Ensino Médio. Este capítulo¹ discute a trajetória percorrida pelas políticas educacionais no que se refere ao acesso e à qualidade da oferta².

A primeira seção busca uma retomada histórica sobre a consolidação do acesso à Educação Básica como política pública, desde a década de 1930 até a emenda constitucional 59/2009, que ampliou esse direito. Neste percurso, o Fundef e o Fundeb são dispostos como indutores da expansão. A segunda seção trata das políticas públicas que visaram a qualidade da oferta educacional, considerando a consecução da universalização do acesso à Educação Básica e a discussão sobre a implementação dos Planos Nacionais da Educação.

¹ Esta é uma versão modificada e ampliada de Oliveira (2011).

² Entendendo a polissemia do termo, conforme Dourado (2007), o capítulo enfocará o sentido de qualidade da oferta educacional, relacionando-o à dimensão intraescolar e destacando os direitos, as obrigações e as garantias (em nível estatal); as condições da oferta do ensino (em nível sistêmico); o acesso, a permanência e o desempenho escolar (no nível do aluno).

* Doutorando em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (UFMG), Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF).

** Doutora em Educação (USP). Professora Associada da Faculdade de Educação da UFMG, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação.

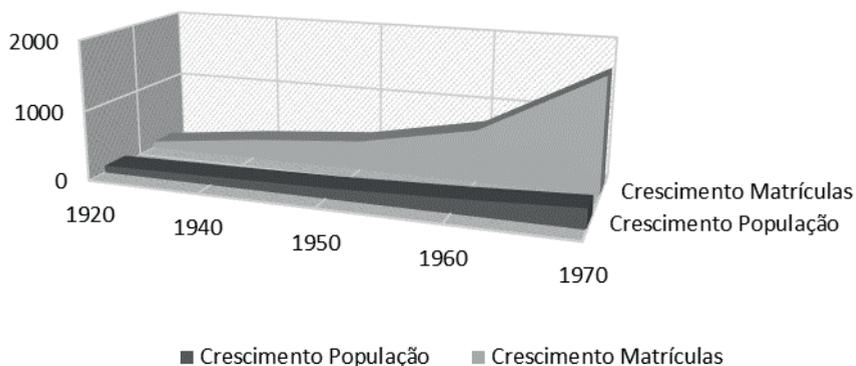
O ACESSO À EDUCAÇÃO BÁSICA COMO POLÍTICA PÚBLICA

No Brasil, o desenvolvimento das políticas educacionais não foi um processo célere, especialmente se considerar a concepção de educação como dever do Estado e da sociedade e a universalização da Educação Básica obrigatória. A história da educação brasileira é entrecortada por projetos com concepções distintas do que seria o Estado, seu papel, planejamento e organização: por um lado, um projeto defensor da educação pública; por outro, os defensores do ensino privado, com distinções de origem ético-conceituais e ideológicas (DOURADO, 2011). Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova arvora, de maneira definitiva, a bandeira da laicidade e do direito à educação para todos, em um viés liberal – nos termos de Cury (1984) –, denunciando o conservadorismo político refletido no contexto educacional, do qual a Igreja Católica representava os interesses privatistas do setor. Como resultado, na Constituição de 1934, há a instauração do ensino primário obrigatório para todos ao lado da manutenção da oferta privada em todos os níveis, a oferta obrigatória do ensino religioso e a isenção de impostos para estabelecimentos escolares que oferecessem gratuidade (OLIVEIRA, 2011). Para Cury (1997), na Carta de 1937, a educação figura como função complementar do Estado e prioriza as instituições privadas financiadas por recursos públicos.

O clima de disputa entre liberais e conservadores – agora já representados também por influentes atores empresariais – culmina na promulgação da primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), no longo e entrecortado processo de 13 anos entre sua apresentação à Câmara dos Deputados e sua aprovação. Em 1959, como reação ao movimento privatista, houve a publicação do “Manifesto dos Educadores – Mais uma vez Convocados”, assinado por importantes intelectuais. Segundo Oliveira (2011, p. 03), “o documento pretendeu mais do que defender um projeto de educação, mas um projeto de sociedade para o qual a educação escolar assume centralidade”.

O grande obstáculo para o desenvolvimento desse projeto, por um lado, ou mesmo do projeto de modernização do país, por outro, eram os mais de 60% analfabetos (entre os que tinham 15 anos ou mais), entre 1900 e 1920 (OLIVEIRA, 2011). Nesta década, mais de 90% da população escolarizável não frequentava a escola (ROMANELLI, 1984). Esse quadro tende a se alterar a partir de 1970, quando essa taxa é elevada para 54%, abarcando o ensino primário, 73% do total das matrículas (ROMANELLI, 1984).

Figura 1 – Matrículas/População – Brasil (1920-1970)



Fonte: Elaborada pelos autores, a partir de Romanelli (1984).

A Figura 1 evidencia o quanto a escolarização se expandiu no período, aumentando mais de cinco vezes em comparação ao crescimento populacional. A maior concentração de crescimento acontece nas décadas de 1960 e 1970, período em que a massificação da educação tinha como principal objetivo a construção de capital humano, visando o desenvolvimento econômico. Para Sobel (1978, p. 69-70), a mensagem construída pela teoria do capital humano:

[...] era recebida com entusiasmo nas regiões menos desenvolvidas do mundo. A crença de que o investimento em pessoas por meio da educação e do treinamento traria resultados compensadores em termos de desenvolvimento [...], o acesso à educação era tratado como um “abre-te-Sésamo” para a igualdade de *status* e para uma maior igualdade de renda.

A Lei 5.692, de 1971, torna o 2º grau totalmente profissionalizante³ e o ensino de 1º grau, com duração de 8 anos, obrigatório para todos. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2019, s.p.) afirma que “[...] em 1971, com a obrigatoriedade da escolaridade de oito anos, ocorreu uma massificação do acesso à escola pública de ensino fundamental. Mas os investimentos não aumentaram, pois foi retirada a vinculação mínima de recursos”. O país se aproximará dessa meta apenas no final da década de 1990, quando 81% da população entre sete e 14 anos tinha acesso à escola (OLIVEIRA, 2011).

Reafirmando a Lei 5.692/71, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) torna o Ensino Fundamental direito público subjetivo, “*status* jurídico que garante a expressão máxima

³ “Essa reforma está inscrita no movimento que Luiz Antônio Cunha (1980) chamou de medida de liberação, cujas funções são tanto (a) econômicas, como (b) político-ideológicas” (OLIVEIRA, 2011, p. 04).

do direito social de acesso a essa etapa de escolarização e que implica inequívoca responsabilidade do poder público por sua oferta” (OLIVEIRA, 2011, p. 05).

A CF/1988, portanto, consolida o ciclo que define o ensino obrigatório como dever do Estado e da sociedade. A determinação da universalização do ensino obrigatório faz com que o enfoque das políticas públicas, de certo modo, se limite às questões de acesso, o que adia a ênfase nos problemas relacionados à qualidade e à equidade de oferta, em que se pese, já no texto original da Carta Magna, o objetivo da melhoria da qualidade do ensino a partir do Plano Nacional de Educação (artigo 214, CF/88).

Segundo Oliveira (2011), o estabelecimento transitório da obrigatoriedade de destinação de 50% dos recursos relativos à manutenção e ao desenvolvimento do ensino para a erradicação do analfabetismo sinalizou a tendência das políticas em educação no período pós-1988, mas foi ineficaz pela omissão dos entes federados, sob o pretexto de que a legislação era genérica quanto às proporções que caberia a cada nível governamental. Para a autora, este caso ilustra um conteúdo caro à agenda das políticas públicas pós-1988: a coordenação dos entes federados em relação à efetivação do direito à educação.

Assim, as políticas educacionais passam a se estruturar pela coordenação das ações pelo governo federal, através de mecanismos de incentivo à expansão e articulação dos sistemas: pela via do financiamento, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e, de maneira subsequente, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb); pela via da gestão, com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); ou da avaliação, com a instauração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O Fundef, criado pela Emenda Constitucional n. 14, com regulamentação pela Lei 9.424/1996 e Decreto 2.264/97, estabeleceu, pelo prazo de dez anos, que os estados e municípios devessem aplicar, pelo menos, 15% de todas as suas receitas exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental, dos quais, no mínimo, 60% deveriam ser direcionados para o pagamento dos docentes em efetivo exercício na referida etapa de ensino (SEMEGHINI, 2001). O Fundef passa a ser reconhecido como vetor de autêntica transformação das condições de oferta do Ensino Fundamental no país (SEMEGHINI, 2001). O fundo se mostrou como grande indutor da ampliação da oferta da etapa de ensino, acelerando o processo de municipalização, já que 187 municípios que não ofertavam o Ensino Fundamental passaram a fazê-lo entre os anos

de 1997 e 2001 (MEC, 2002), invertendo a lógica de alocação das matrículas do Ensino Fundamental entre estados e municípios⁴. Para Semeghini (2001), o Fundef atingiu os principais objetivos da sua concepção: aumento de matrículas e melhoria de salários.

Conforme Oliveira e Teixeira (2009), o Fundef também teve efeitos negativos sobre a oferta da Educação Infantil e do Ensino Médio, já que, na década de sua vigência, as matrículas dessas etapas se mantiveram estagnadas ou mesmo reduziram. Visando elidir os efeitos negativos do Fundef, foi criado, em 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb), que incorpora a Educação Infantil e o Ensino Médio.

Junto com as mudanças nos formatos dos dispositivos de financiamento, a legislação brasileira assegurou ampliações da educação obrigatória. Após a constituinte de 1988, a primeira delas se deu em 2006, com a Lei n. 11.274/06, que ampliou para nove anos o Ensino Fundamental, modificando a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). Em 2009, a Emenda Constitucional n. 59 estendeu o ensino obrigatório para a faixa etária de quatro a 17 anos, o que corresponderia, caso o fluxo escolar regular fosse uma realidade para a maioria das crianças e adolescentes no Brasil, a uma cobertura integral dos Ensinos Fundamental e Médio. A não vinculação da obrigatoriedade de matrícula às etapas de ensino, mas às faixas etárias, tem efeitos que precisam ser mensurados num país com histórica distorção série-idade e índices de reprovação elevados.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A QUALIDADE DA OFERTA EDUCACIONAL

Considerando a aproximação da universalização do acesso à Educação Básica, em conclusão de seu texto sobre as políticas educacionais no Brasil, em 2011, Oliveira (2011) aponta que o desafio posto para as próximas décadas seria o alcance da qualidade da educação. Entretanto, esse desafio não estaria inscrito apenas na agenda das políticas educacionais, mas na agenda das políticas sociais em geral, considerando as substanciais e históricas desigualdades econômicas, sociais e culturais existentes no país.

⁴ Em 1997, 59% das matrículas concentravam-se nas redes estaduais e 41% na rede municipal; já em 2002, os municípios detêm 54% do total de matrículas no Ensino Fundamental.

Para a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (s.d.):

[...] a falta de qualidade é um problema que atinge a escola brasileira desde as suas origens. Relatos de educadores e registros históricos da área mostram que no início da República no Brasil, em fins do século XIX, já se registrava desafios que **ainda hoje** estão presentes na educação básica pública brasileira, como a falta de condições materiais adequadas nas escolas, a problemática da precariedade da formação de professores e a pouca valorização da profissão (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, s.d., grifos nossos).

É nesse sentido que a melhoria da qualidade educacional figura tanto na CF/1988 quanto na LDBEN/1996. Com relação à educação nacional, a Carta de 1988, em seu artigo 214, dispõe sobre a obrigatoriedade de construção de um plano nacional para o setor:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. (Art. 214, BRASIL, 1988).

É possível observar a relação entre o estabelecimento do plano nacional como indutor da melhoria da qualidade do ensino ofertado. Na LDBEN/1996, há também o indicativo de que a União deveria encaminhar, no prazo de um ano a partir da sua publicação, um Plano Nacional de Educação, com metas e diretrizes para os dez anos seguintes (BRASIL, 1996). Este plano deveria estar em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos⁵, da qual o Brasil foi signatário. Depreende-se, desse modo, que as políticas públicas em educação deveriam ser construídas em consonância com esse plano nacional⁶, que traria metas claras para o alcance dos objetivos dispostos na Carta Magna, inclusive o que trata da melhoria da qualidade do ensino.

⁵ A Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos/Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, março de 1990, e traz a preocupação com a universalidade e a qualidade da oferta de educação. Ao tratar o processo educacional como “um empreendimento a longo prazo” (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990, seção 3.3, p. 12), a Declaração aponta a supremacia que deveria haver da política de Estado sobre a de governo.

⁶ No governo Itamar Franco, houve a construção e aprovação do Plano Nacional de Educação Para Todos, entretanto, este não foi observado como diretriz para as políticas educacionais do governo FHC (DOURADO, 2011).

Segundo Cury (2011), a proposta de um plano nacional de educação visando a garantia das condições básicas para efetivação do direito à educação é uma ideia que se tenta construir no Brasil desde a Constituição de 1934, perpassando pela LDB/1961 e, finalmente, incluída na CF/1988. Para o autor, a importância de um plano está exatamente na unificação de iniciativas e ações para a consecução de um fim específico, evitando a dispersão, que pode ser facilmente efetivada em um país continental, dispar e administrativamente federativo.

É preciso chamar a atenção, portanto, para o fato de que os Planos Nacionais de Educação, mesmo contando com essa importância histórica, sendo preconizados constitucionalmente como o dispositivo que traça os objetivos e metas, direcionando a educação nacional, além de trazer potencial para o alcance da qualidade educacional, não têm se mostrado eficazes, sendo influenciados pela alternância político-partidária do governo federal, culminando, reiterada e infortunadamente, em cartas de intenções (CINTRA, 2014). Nesse sentido, Dourado (2011), ao avaliar o histórico da proposta de construção dos Planos Nacionais de Educação e de maneira mais aprofundada o PNE 2001-2010 – Lei n. 10.172 de 09/01/2001 –, indica que, até aquele momento, as políticas educacionais se trataram sempre de políticas de governo, não se efetivando como política de Estado ampliado.

O PNE 2001-2010 teve uma tramitação singular, pelo embate de um projeto da sociedade civil e um segundo encaminhado pelo Executivo Federal – como agente inibidor de concepções destoantes da reforma já em curso pelo governo –, com prioridades e propostas de financiamento e gestão da educação bastante distintas (DOURADO, 2011).

Aguiar (2010) mostra que, a partir da promulgação da LDBEN/1996, setores da sociedade civil organizados promoveram dois Congressos Nacionais de Educação (CONED), destacando o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), com papel expressivo nesse processo que culminou no projeto de Lei n. 4.155/98, conhecido como o PNE da sociedade brasileira. Segundo a autora, este se constituiu como o primeiro projeto de lei sobre o assunto. Entretanto, dois dias depois, o Ministério da Educação encaminhou o projeto do Executivo (PL 4.173/98), que viria a funcionar como substitutivo à proposta da sociedade, resultando na Lei 10.172/2001 (AGUIAR, 2010).

Para Dourado (2010; 2011) o PNE 2001-2010 não se constituiu como base e diretriz de planejamento e gestão das políticas público-educacionais, nem foi reconhecido como tal pelos diversos atores políticos ou da sociedade civil, mesmo no contexto

do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que o propôs. Dois anos depois, a alternância partidária no executivo federal reorientou as políticas em educação a partir de nova ênfase: a expansão da educação pública de qualidade (AGUIAR, 2010). Dourado (2011), em avaliação do PNE 2001-2010, afirma que o alcance das metas e as possíveis melhorias efetuadas na educação nacional na vigência desse plano se deram muito mais por políticas governamentais por si – especialmente em referência ao governo Lula (2003-2010) –, do que propriamente pelo direcionamento e implementação do PNE em questão; este não foi o epicentro do processo, marcado fortemente pela atuação do Executivo Federal.

Em detrimento da formulação de instrumentos e canais para trazer vida ao PNE, as prioridades do governo Lula foram configuradas em um conjunto de programas albergados pelo PDE (DOURADO, 2011). Este plano tinha como eixos principais a educação sistêmica, a ordenação territorial e o desenvolvimento, buscando como resultado o enlace entre educação, território e desenvolvimento, para a garantia do direito de aprender (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

Lançado em 2007⁷, o PDE tinha como principal objetivo a melhoria da qualidade da educação nacional e seria, em conjunto com o Plano de Aceleração de Crescimento, o projeto para o desenvolvimento nacional (CAMINI, 2010; SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2012). O Decreto Federal n. 6.094/2007 instituía o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a “coluna dorsal” do PDE, que se constituía:

[...] em uma estratégia utilizada para regulamentar o regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal, e com a participação das famílias e da comunidade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. A integração dos entes federados ao Plano é estabelecida através da assinatura de termo de adesão e tal parceria é traduzida “em compromisso” assumido com a implementação das vinte e oito diretrizes estabelecidas (CAMINI, 2010, p. 537).

É possível inferir, a partir dessa análise, a centralidade que assume o PDE, em detrimento do próprio PNE vigente à época, inclusive como indutor da configuração tanto do regime de colaboração para a política educacional, ou mesmo, de maneira setorial, do pacto federativo. Salienta-se, inclusive, que o próprio documento que institui o Plano de

⁷ Segundo Camini (2010, p. 538), é válido ressaltar que “o 1º governo do presidente Lula (2003-2006) herdou uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, promovida pelo governo que o precedeu, [que] mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior [...]. Esse quadro herdado contribuiu para postergar a realização de mudanças educacionais”.

Ações Articuladas (PAR)⁸ requer para si o *status* de instrumento que possibilita o arranjo “das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios, num SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO” (BRASIL, 2019).

O próprio documento PDE: Razões, Princípios e Programas (BRASIL, 2007) acusa o PNE 2001-2010 de ser desprovido das ações que o concretizariam, reivindicando para si o *status* de “um planejamento orgânico e bem dimensionado”, sendo apresentado como “reunião de um conjunto de programas novos anunciados, outros já em andamento, e novas ações [que] foram sendo introduzidas ao longo do percurso de implantação, sendo essas especialmente relacionadas à educação básica” (CAMINI, 2010, p. 538-539).

Assim como o PNE 2001-2010, que, no governo FHC, substituiu a proposta tida como da sociedade civil, sem a devida participação desta no texto aprovado pelo executivo, críticas também foram desferidas ao processo de construção do PDE, já no governo Lula, que não teve no seu processo de desenho ampla consulta e debate com entidades sindicais e científicas do campo educacional, além dos pronunciamentos dos entes federados estarem adstritos à possibilidade de adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e elaboração do PAR, descaracterizando-os enquanto protagonistas no processo (CAMINI, 2010). Outra crítica ao PDE é feita por Schneider, Nardi e Durlí (2012), quando usam aspas para se referir ao PDE como “plano” e ainda pela sua assunção da agenda do Compromisso Todos pela Educação⁹, inclusive na denominação de um programa governamental.

Diferente do processo que coadunou na aprovação do PNE 2001-2010, a construção do PNE 2014-2024 contou com ampla participação da sociedade civil, que apesar de não ter todos os seus desejos expressos no texto final da Lei 13.005/2014, como, por exemplo, vinculação do investimento público em educação pública aos 10% do Produto Interno Bruto (PIB)¹⁰, teve um PNE mais contíguo aos seus anseios, expressos no documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010 (ANDRADE, 2014).

⁸ O PAR é um plano municipal que, a partir do lançamento do PDE, tornou-se condição para a efetivação das transferências voluntárias e de assistência técnica do MEC. Sua elaboração “prevê auxílio técnico de consultores do MEC aos gestores municipais, consoante resultados de indicadores de qualidade educacional das escolas e dos sistemas de ensino (SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2012, p. 305). Observa-se que o PAR também foi um instrumento aplicado às secretarias de educação dos estados subnacionais (BRASIL, 2019).

⁹ Segundo o sítio eletrônico da organização o TPE é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária, com propósito de melhorar a qualidade e a equidade da Educação Básica no País (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

¹⁰ A Meta 20 do PNE 2014-2024 dispôs sobre o financiamento educacional: “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014)

Apesar disso, em quase metade do tempo de vigência do plano, nenhuma das suas metas foi ainda alcançada. O cenário político conturbado vivido pelo país desde o golpe parlamentar de 2016 afetou negativamente a implementação do PNE 2014-2024, dificultando o alcance das suas metas e princípios, especialmente com a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 (OLIVEIRA; GOUVEIA; ARAÚJO, 2018). Em um contexto de retrocessos, as diretrizes do Plano que tratam de promoção humanística e cultural, alcance de padrões de qualidade e equidade a partir da vinculação dos investimentos ao PIB ou respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental são rechaçadas por ideias conservadoras (FERNANDES, 2018). O acesso à educação infantil ainda perfaz grande dívida social, haja vista à existência das listas de espera (CÔCO; SALGADO, 2018). Embora, em 2015, a taxa bruta de frequência escolar tenha atingido 98,6%, os números absolutos ainda indicam que 500 mil crianças e adolescentes estão fora da escola e não são exíguos os problemas de fluxo e correção nas diferentes regiões do país (FERNANDES, 2018). No início da vigência do PNE atual, em 2014, 16,1% dos jovens entre 15 e 17 anos não estavam matriculados e, até 2016, o aumento desse quantitativo não alcançou 1%. Isso significa dizer que um milhão e setecentos mil jovens em idade obrigatória estavam fora da escola no período em questão (SILVA, 2018). Além disso, a meta referente à educação integral permanece estagnada desde 2016 (MOLL, 2018).

Com problemas crônicos de evasão e repetência, a questão da qualidade ainda não foi resolvida a contento para que os estudantes permaneçam e concluam seu processo escolar no tempo devido (FERNANDES, 2018). Nesse quesito, a instituição do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi)¹¹ e, posteriormente, do Custo Aluno-Qualidade (CAQ)¹², dispostos na meta 20 do PNE 2014-2024, se implementados, se constituiriam em um importante indutor das políticas públicas de promoção do direito à aprendizagem. De maneira alarmante, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE, 2019, s/p) indica que “segundo o regime de proteção ao direito humano à educação de qualidade, o CAQi é expressão do padrão mínimo aceitável, abaixo do qual há flagrante violação ao preceito constitucional. Ou seja, abaixo desse padrão mínimo o direito à educação não

¹¹ Proposto pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o CAQi é um indicador que revela quanto deve ser investido ao ano por aluno de cada etapa e modalidade da educação básica, ao considerar os custos de manutenção das creches, pré-escolas e escolas para que estes equipamentos assegurem um padrão mínimo de qualidade para a educação básica, apontando as condições e os insumos humanos e materiais mínimos indispensáveis para que os professores consigam ensinar e para que os alunos aprendam efetivamente (CNDE, 2019)

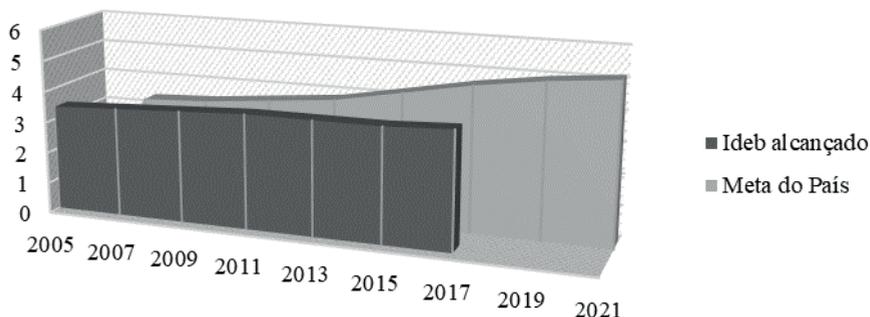
¹² “O CAQ avança em relação ao padrão mínimo, pois considera o caráter dinâmico do conceito de custo por aluno e também a capacidade econômica do Brasil, posicionado como 6ª economia do mundo. Assim, o CAQ é o padrão de qualidade que se aproxima dos custos dos países mais desenvolvidos em termos educacionais” (CNDE, 2019, s/p).

pode ser efetivamente garantido". Além disso, para a Campanha, estes dois mecanismos se constituem no meio pelo qual todas as metas relativas à educação básica seriam cumpridas no PNE vigente. O CAQ efetivamente inverte a lógica de financiamento da educação pública: do percurso atual que dimensiona as ações a partir dos investimentos disponíveis para um percurso inovador, no qual são indicados os investimentos necessários para que a educação de qualidade se efetive.

Ao invés da implementação do CAQ, indicador constante no PNE vigente, a opção dos governos brasileiros nos últimos anos foi utilizar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) –, como dispositivo capaz de induzir desempenho, por mecanismo de competitividade inter/intraestabelecimentos (OLIVEIRA, 2011) – e definir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ambos também presentes no PNE 2014-2024. Apesar disso, o que chama atenção é que as escolhas governamentais sobre quais políticas em educação priorizar indicam certo tipo de construção do problema relativo à educação. Grosso modo, estas escolhas aqui tipificadas perfazem o problema sem vinculá-lo ao financiamento. São políticas de *accountability* que de alguma forma “isolam” o Estado e responsabilizam os estabelecimentos escolares pelos resultados alcançados, construindo o problema por via da gestão equivocada ou da formação docente/ conteúdos ministrados – para saná-los, a proposta expressa na BNCC, por exemplo. Essas escolhas seguem o curso das políticas educacionais das últimas décadas que têm evidenciado a forte tendência à consolidação do papel do Estado como construtor e regulador de mudanças nacionais, especialmente no setor da Educação Básica, como também a responsabilização de estados e municípios pela implementação dos projetos e resultados pretendidos com as reformas em educação vigentes (SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2012).

Em se tratando de resultados, o IDEB, especialmente aquele referente ao Ensino Médio, tem se mostrado abaixo do esperado para a etapa de escolarização. De fato, apenas o IDEB relativo aos anos iniciais do Ensino Fundamental alcançou a meta na última edição da avaliação. Em 2017, nenhum estado subnacional atingiu a meta e cinco destes ainda registraram queda na nota. Sendo a meta 4,7 para 2017, o resultado do Brasil foi de 3,8.

Figura 2 – Ideb Ensino Médio – Evolução



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de INEP (2018).

A Figura 2 demonstra um processo de quase estagnação nos resultados dessa etapa de escolarização, sendo a última da Educação Básica, o que denuncia, mesmo com os limites imputados ao índice, qualidade de formação questionável para os alunos concluintes do nível Médio.

Além disso, as desigualdades são expressivas na Educação Básica em geral, como também no Ensino Médio de maneira específica. Segundo Silva (2018), nesta etapa, a porcentagem de matrículas dos jovens do quartil mais rico da população chega a 75, contra não mais que 44,2% do quartil mais pobre. A mesma autora aponta, ainda, a desigualdade existente nos processos de evasão escolar do Ensino Médio em relação à distribuição territorial e distinção de raça/cor/etnia: o abandono chegou a 16% no Brasil, em 2016, com incidência predominante nas regiões Norte e Nordeste, entre os alunos pretos e pardos (SILVA, 2018).

Os dados apresentados no Portal Idea¹³ corroboram as desigualdades de aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa no território brasileiro, no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, tanto entre as regiões quanto entre as capitais dos estados. Infortunadamente, o padrão reiterado se constitui no fato de que há maior situação de equidade entre os municípios que apresentam níveis mais baixos de aprendizagem, enquanto nos municípios com aprendizagem alta, a equidade entre os grupos de nível socioeconômico e raciais são quase inexistentes (PORTAL IDEA, s.d.).

Ao considerar o fator “infraestrutura” componente da oferta educativa, como também mediador para o ensino e aprendizagem e, portanto, condição para efetivação do direito

¹³ Indicador de Desigualdades e Aprendizagens (Idea): é “um instrumento que permite à sociedade brasileira medir e descrever a realidade de sua educação e criar políticas públicas para solucionar situações de desigualdades educacionais” (PORTAL IDEA, s.d.).

à educação, o conjunto de indicadores apresentados pela Unesco (2019) apontam diferenças substanciais nas infraestruturas escolares existentes nos meios urbanos e rurais, mas também entre as escolas alocadas nas diferentes regiões do país. As escolas com níveis de infraestrutura mais elevados são urbanas e estão, geralmente, no Sul e Sudeste, enquanto Nordeste e Centro-Oeste apresentam níveis mais medianos (UNESCO, 2019). A importância da construção de indicadores como estes está no fato de que as desigualdades entre as escolas alocadas nas diversas regiões do Brasil falam sobre oportunidades e resultados educacionais não menos desiguais, o que merece atenção das políticas públicas (UNESCO, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto de retirada de direitos sociais e cortes nos investimentos em educação, as políticas educacionais no Brasil apresentam um cenário de incertezas, no qual não aparecem claramente quais objetivos e metas estão postos para a educação nacional. Em cinco anos de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), nenhuma das vinte metas foi alcançada e o caminho para sua efetivação parece obnubilado. Em que se pesem os avanços para a universalização do acesso à educação básica, há um extenso percurso a ser percorrido para que se instaure efetivamente o direito à aprendizagem para todos.

As desigualdades, ora territoriais, ora de gênero e/ou étnicas, ainda são presentes, seja na infraestrutura das escolas, seja nos resultados alcançados, fazendo com que a educação se constitua enquanto reflexo da exclusão social, ao invés de funcionar como fator de transformação.

Os dados das diversas pesquisas em educação perfazem um diagnóstico crítico para o qual os dispositivos legais – como o PNE vigente –, entre outros instrumentos, construídos por entidades com longa experiência em educação e defesa do ensino público, gratuito e de qualidade para todos, detêm potencial de resolução. Nesse sentido, a seleção das políticas públicas em educação pelos entes federados constitui fator determinante para o estabelecimento da qualidade e equidade educacionais.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 ago. 2019.

ANDRADE, Helder Nogueira. FNE, Conae e PNE – Por uma referência social na política educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 473-487, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2011.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do ADCT para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal de 1988, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. Lei nº 13.005, de 2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o novo Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. **Plano de Ações Articuladas** (PAR). [S.l., s.d.]. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/par/perguntas-frequentes>. Acesso em: 17 ago. 2019.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **RBPAE**, v. 26, n. 3, p. 535-550, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/download/19797/11535>. Acesso em: 22 ago. 2019.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Portal CAQi & CAQ**. [S.l., s.d.]. Disponível em: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>. Acesso em: 02 ago. 2019.

CINTRA, Eliana Asche. Rede TVT. **Melhor e Mais Justo**: Plano Nacional de Educação – 1/3. 28 out. 2011. (16 min. 41 s.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4E1mMx9cP9o>. Acesso em: 08 ago. 2019.

CÔCO, Valdete; SALGADO, Raquel Gonçalves. Meta 1 – reafirmando o direito à educação infantil. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno. (org.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**, Brasília, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 17 ago. 2019.

CURY, C. R. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. Leis Nacionais da Educação: uma conversa antiga. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Bahia; BRITO, Vera Lúcia Alves de. (org.). **Medo a liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997. p. 7-27.

_____. Prefácio. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação 2011-2020: avaliação e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. (coord.). **A qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2007.

_____. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. (org.). **Plano Nacional de Educação 2011-2020: avaliação e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Meta 2 – Ensino fundamental. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno. (org.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**, Brasília, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

INEP. **Resultados e Metas**. [Atualizado em 30/08/2018]. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MEC. **Fundef** – Relatório sintético (1997-2002). Brasília: MEC, 2002.

MOLL, Jaqueline. Meta 6 – Educação Integral. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno. (org.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**, Brasília, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno. (org.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**, Brasília, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. As Políticas Educacionais no Brasil. In: CONDE, Eduardo Salomão; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; SCORZAFAVE, Luiz Guilherme; NICOLELLA,

Alexandre. (org.). **Políticas educacionais e avaliação de programas**. Vol. 1. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

_____.; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Do FUNDEF ao FUNDEB: a qualidade ainda fora de pauta. **Vertentes**, São João Del-Rei, v. 33, p. 36-47, 2009.

PORTAL IDEA. **Novidades**. [S.l., s.d.]. Disponível em: <https://portalidea.org.br/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1984.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz; DURLI, Zenilde. O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 303-324, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538141005>. Acesso em: 22 ago. 2019.

SEMEGHINI, Ulysses Cidade. Fundef: corrigindo distorções históricas. Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 74, p. 43-57, dez. 2001. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, p. 43-57, dez. 2001. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2152/2121>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. Meta 3 – Ensino médio. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno. (org.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SOBEL, Irvin. A revolução do Capital Humano no Desenvolvimento Econômico: sua história e *status* atual. [1978]. In: BROOKE, Nigel. **Marcos Históricos na reforma da Educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Saiba o que foi e como funcionou o Plano de Desenvolvimento da Educação**, mar. 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>. Acesso em: 17 ago. 2019.

UNESCO. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil**. [S.l., s.d.]. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368757?posInSet=1&queryId=7990941a-c4d6-47cc-94a7-f163404e5ce8>. Acesso em: 22 ago. 2019.

A APROPRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PELOS DOCENTES DA ESCOLA ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO: O CASO DE UMA ESCOLA EM BELO HORIZONTE

*Valéria de Cássia Rodrigues Medeiros Severo**

*Daniel Eveling***

*Rosângela Veiga Júlio Ferreira****

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre dificuldades encontradas por docentes em se apropriarem e utilizarem políticas públicas educacionais em seus afazeres diários. A partir dos dados observados na Escola Estadual Barão do Rio Branco, por meio da aplicação de questionários, identificamos pontos que podem contribuir para a gestão de políticas públicas, reconhecendo que a mediação dessas políticas é fundamental.

Trazemos à discussão neste texto que a promoção de debates críticos requer dos gestores uma compreensão ampliada sobre a utilização das políticas no cotidiano escolar, sendo necessário estarem atentos aos limites e possibilidades de implementação. Partimos do pressuposto de que as políticas públicas educacionais, em que pesem quaisquer barreiras de cunho operacional, estão atreladas à solução de um determinado problema, sendo a atuação em torno de um conjunto delas um caminho possível para a promoção da equidade do ensino.

Entender em que medida uma determinada política se adequa à realidade de uma escola pública é igualmente um desafio a ser considerado, quer seja, conhecer para problematizar e/ou para colocar em discussão uma determinada questão educacional. O caso de gestão, portanto, apresenta reflexões em torno da identificação de pistas apresentadas pelo corpo docente da escola pública mineira para que a gestão possa (re)pensar suas ações no sentido de contribuir para uma apropriação crítica de políticas públicas educacionais, centrada no pedagógico. O desenvolvimento deste trabalho tem como base a pesquisa de Valéria de Cássia Rodrigues Medeiros Severo, mestranda do

* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF. Gestora escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

** Suporte de orientação do PPGP/CAEd. Doutor em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, orientada pela Professora Doutora Rosângela Veiga Júlio Ferreira, com o Suporte de Orientação de Daniel Eveling, Doutor em História.

As políticas públicas brasileiras destinadas à educação têm se colocado no centro das preocupações governamentais nos últimos 30 anos¹. Essa intensificação decorre do prescrito na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, ao destacar que, no inciso I, o acesso e a permanência dos estudantes devem ser garantidos, com igualdade de condições, e no inciso VII, que ao ensino deve ser assegurada a “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). Para tanto, os entes federativos, em sua maioria, têm estruturado políticas para a garantia do acesso e da permanência e, na mesma medida, para diagnosticar o ensino ministrado de norte a sul do país, o que repercute em políticas públicas educacionais em diferentes âmbitos². Frente a isso, interessa-nos no desenvolvimento deste texto as políticas que chegam às escolas de Minas Gerais, sendo recorte para fins da pesquisa que subsidia este caso de gestão as políticas curriculares em âmbito nacional e estadual, a avaliação em larga escala e a formação de professores, a saber, respectivamente: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Básico Comum (CBC), o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) e os Itinerários Avaliativos.

Entendemos a BNCC como uma política pública educacional voltada à garantia de que estudantes, de diversas partes do país, possam ter acesso a conhecimentos considerados como fundamentais no processo de escolarização ao longo da Educação Básica. Essa referência curricular, que representa uma estrutura organizacional voltada para colaborar com 60% do currículo, encarrega estados e municípios a organizarem seus currículos, não apenas complementando os 40% restante, mas, especialmente, definindo as escolhas teórica-metodológicas que comporão seus currículos³. Nesse sentido, a referência curricular nacional garante o que preconiza o inciso II, da Carta Magna, quer seja: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988).

¹ Tomamos como referência a concepção de política pública como soma de atividades dos governos, que agem diretamente ou por meio de delegação, influenciando na vida dos cidadãos em diferentes esferas sociais (SOUZA, 2006, p. 24).

² Podemos citar como exemplo de políticas públicas educacionais o Ensino Profissional, a formação de Professores, o Plano Nacional de Educação, entre outros (SILVA, 2019; SANTARÉM, GONÇALVES, QUIOSSA, 2019; INEP, s.d.).

³ Em teoria, a BNCC já estava prevista nas discussões da LDB/1996 e é um instrumento de política educacional homologado em 20/12/2017, em Brasília, pelo Ministro da Educação. Elaborada em dois anos e meio, a BNCC foi debatida pela sociedade e por autoridades em educação.

Numa linha similar de compreensão do papel social que o currículo desempenha, considerando o compromisso com a promoção de um ensino de qualidade, Minas Gerais, antes da BNCC, definia a política curricular pelo Currículo Básico Comum (CBC), com o objetivo de oferecer às escolas estaduais mineiras uma base curricular comum, que permita aos estudantes terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Com tal concepção, o CBC propõe-se a contribuir com a formação continuada do professores, instrumentalizando-os a pensar metodologicamente a articulação entre as áreas do conhecimento, encontrando-se, atualmente, em processo de reformulação pelo cotejamento com a BNCC, numa perspectiva crítica e consciente do percurso já implementado desde sua formulação⁴.

As avaliações externas, representadas neste trabalho pelo Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE), permitem o monitoramento e o acompanhamento de fatores que interferem na qualidade educacional por meio da análise do desempenho dos estudantes. No caso da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e suas escolas jurisdicionadas, os dados diagnósticos visam fomentar políticas e projetos para contribuir com a equidade na Educação Básica. Em texto publicado, em abril de 2013, a Secretaria de Estado apresenta o objetivo do Sistema estadual, reiterando que o trabalho do SIMAVE está pautado na estruturação de uma “uma avaliação imparcial, buscando sempre identificar problemas a serem resolvidos e demandas a serem supridas, contribuindo para desenvolver ações de melhoria na qualidade da educação em nosso estado”⁵.

Os Itinerários Avaliativos estão diretamente relacionados às políticas de identificação de lacunas do processo de aprendizagem, no caso em tela o SIMAVE, visando promover a análise de dados das escolas públicas com o objetivo de orientar ações gestoras voltadas ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, às avaliações internas e ao projeto político pedagógico das instituições escolares. Os Itinerários estão voltados, portanto, à formação continuada de gestores e professores, constituindo-se, dessa forma, em desdobramentos de outras políticas, estando atreladas tanto ao currículo quanto à avaliação em larga escala.

Tendo em mente tais políticas, podemos perceber que a BNCC, o CBC, o SIMAVE e os Itinerários Avaliativos são políticas presentes no cotidiano das escolas estaduais

⁴ Após a homologação da BNCC, em dezembro de 2018, o CBC está sendo revisado para sua adequação ao documento norteador de estruturação nacional. Todavia, essas possíveis alterações do documento não serão consideradas para fins de elaboração do estudo ora apresentado pela logística de prazo.

⁵ Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/15115-simave>. Acesso em: 16 jul. 2019.

mineiras no chamado contexto de prática⁶. De acordo com Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006), em tal contexto a política está sujeita à interpretação e recriação e, da mesma maneira, pode produzir efeitos e consequências que, por sua vez, podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para esses autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente implementadas dentro dessa arena, mas estão sujeitas à interpretação e a serem recriadas. Destaca-se ainda que: “a questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc.”. (BOWE, BALL, 1992, apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Em muitas instituições educacionais, a compreensão de eixos estruturantes de políticas públicas ainda se encontra em processo, o que pode comprometer uma apropriação crítica. Dessa forma, para o desenvolvimento da pesquisa em âmbito do Mestrado Profissional, optamos por analisar como as políticas relativas à BNCC, ao CBC, ao SIMAVE e aos Itinerários Avaliativos vêm sendo compreendidas pelo corpo docente do Ensino Fundamental dos anos finais da Escola Estadual Barão do Rio Branco, localizada em Belo Horizonte, procurando identificar pistas que auxiliem as ações gestoras a promover debates substantivos em torno da apropriação de políticas públicas. Nesse sentido, a pergunta de partida para as reflexões foi: de qual maneira tem sido realizada a apropriação e compreensão das políticas públicas pelos docentes da Escola Estadual Barão do Rio Branco?

Dessa forma, definimos como objetivo geral compreender como os docentes dessa unidade escolar tem lidado com as políticas públicas educacionais em tela, identificando possíveis fragilidades e potencialidades no contexto de prática das políticas educacionais, com vistas a analisar desdobramentos dessa apropriação [ou não] dentro da instituição. Para obter a percepção dos docentes sobre as formas de discussão e conhecimento das políticas, aplicamos dois instrumentos de pesquisa não

⁶ Ball e Bowe propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Estes 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. Além disso, cada um deles envolve disputas e embates. Destacamos que esses contextos não são isolados, ocorrem simultaneamente, mas, para o desenvolvimento do trabalho, optamos por analisar o contexto de prática.

identificados com objetivos distintos e complementares⁷. Na busca por evidências e tomando como referência a política pública de avaliação em larga escala, buscamos, no primeiro momento, mapear entre os docentes da instituição investigada como eles compreendiam o SIMAVE e como o discutiam na escola. Percebemos nas análises dos resultados desse primeiro questionário a dificuldade docente e mesmo da equipe gestora em lidar com os elementos relativos às discussões de políticas públicas. A partir disso, ampliamos o escopo de análise para uma reflexão em torno da busca pela compreensão do processo de apropriação de outras políticas existentes na escola. Assim, o segundo instrumento de pesquisa contemplava aspectos relativos à BNCC, ao CBC e aos Itinerários Formativos do governo de Minas Gerais. Passamos, então, a investigar como os docentes compreendiam o papel de outras políticas nas ações de ensino, atentos a possíveis pistas de como ações gestoras poderiam contribuir para a gestão do conhecimento, já operacionalizado na escola em articulação com o que nos propõem as políticas públicas educacionais atualmente em vigor.

Tendo em vista os objetivos propostos para subsidiar o tema da pesquisa, apresentamos, na sequência, algumas especificidades sobre a escola e os sujeitos que nela atuam. A Escola Estadual Barão do Rio Branco é centenária e teve seu prédio, tombado como patrimônio histórico, recentemente restaurado⁸. Trata-se do primeiro grupo escolar mineiro, sendo regulamentado por meio do Decreto 1.960, em 16 de dezembro de 1906, quando completava quase um ano de funcionamento. Para o atendimento dos estudantes no espaço restaurado, a escola funciona desde 2018 em dois turnos matutino e vespertino, de acordo com o Quadro 1.

⁷ O primeiro questionário apresentava perguntas abertas para serem respondidas pelos sujeitos. Após, o tratamento dos dados categorizamos os dados de forma que as respostas pudessem ser categorizadas em unidades maiores de representatividade; O segundo instrumento de pesquisa as marcações foram estruturadas em Escala Likert com os seguintes graus: 1: Discordo; 2: Mais discordo que concordo; 3: Nem concordo nem discordo; 4: Mais concordo que discordo; 5: Concordo. Houve ainda um espaço, em ambos os instrumentos de pesquisa, para deixarem registrado opiniões que sobre a temática que não houvessem sido abordados. A Escola Estadual Barão do Rio Branco possui atualmente um total de 38 professores regentes de aula e desse total 25 responderam ao primeiro instrumento de pesquisa, que foi aplicado entre abril e maio de 2018. Já no segundo questionário, 26 professores responderam e foi aplicado entre outubro e novembro de 2018, por questões de ampliação do escopo da pesquisa.

⁸ A restauração teve início cinco anos após completar o centenário, durando aproximadamente sete anos sob o custo de quase dez milhões de reais. Conceitualmente, reforma e restauração pressupõem diferenças terminológicas. Segundo podemos depreender de Françoise Choay (2001), a restauração pode ser visualizada, entre inúmeras técnicas, como a recuperação de características originais dos elementos arquitetônicos da construção. Cf.: CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

Quadro 1. Quadro atual da composição discente da Escola Estadual Barão do Rio Branco

Nível de Ensino: 6º ao 9º anos	Número de turmas	Número de estudantes
6º ano	07	238
7º ano	08	214
8º ano	07	197
9º ano	08	225
Telessala	01	25
Total	31	899

Fonte: Simade, 2018.

Para atender a essa demanda, o quadro docente da escola, em 2018, contava com cerca de 75 funcionários e mais de 90% de professores efetivos, conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2. Quantitativo de Professores da Escola Estadual Barão do Rio Branco

Disciplina	Quantitativo de professores	Vínculo com a escola
Língua Portuguesa	7	7 efetivos
Matemática	6	5 efetivos/1 designado
Ciências	6	5 efetivos/1 designado
História	5	5 efetivos
Geografia	5	5 efetivos
Língua Inglesa	4	4 efetivos
Ensino Religioso	2	2 efetivos
Educação Física	3	3 efetivos
Arte	1	1 efetivo

Fonte: Arquivo da Escola.

Chama-nos atenção, na observação do Quadro 2, a baixa rotatividade de professores na escola. Esse quadro de permanência dos professores na escola, a nosso ver, tende a criar vínculos e, possivelmente, a fortalecer a comunidade, contribuindo para a constituição de uma identidade escolar, uma vez que possibilita conhecer as especificidades que constituem o espaço-tempo de aprendizagem em suas lacunas e potencialidades. Essa hipótese de partida contribuiu para a definição do instrumento questionário não identificado, por interpretarmos que aumentaria a possibilidade de os professores expressarem seus pontos de vista em relação à apropriação das políticas públicas. Dados os limites deste texto, que apresenta o caso de gestão, trazemos um recorte das análises tanto do primeiro instrumento, que versou centralmente sobre a apropriação da política pública da avaliação em larga escala, como do segundo, que trata também das outras políticas, destacadas anteriormente.

No primeiro questionário, foi perguntado aos professores sobre a participação e motivação para participarem nas reuniões destinadas à apropriação dos resultados das avaliações externas⁹. Como resposta sobre a participação, obtivemos o resultado de que quatro docentes com menos de um ano na escola não participaram até o momento de nenhuma reunião sobre avaliações externas, enquanto que a maioria, 21, responderam ter participado. Sobre serem motivados a participar de tais reuniões, seis responderam que não houve motivação ou não houve motivação suficiente. Isto demonstra que apesar dos professores terem participado das reuniões, a maioria não se sentiu motivada a interpretar e utilizar tais dados para suas práticas ocasionando um problema nos objetivos pedagógicos da avaliação externa.

Ao perguntarmos à equipe gestora e professores se houve apropriação dos resultados alcançados, três professores não responderam, justificando que estão a menos de um ano na escola. Constatamos que houve uma divisão de opinião entre os profissionais que opinaram, quer seja 11 acreditam que não houve nenhuma mudança, ou nenhuma mudança significativa, afirmando que as discussões ocorrem, porém não se chega a um consenso sobre o que fazer coletivamente, não havendo uma prática compartilhada pela equipe. Outra parte do grupo, 11 professores, registram que há mudança nos planejamentos após a discussão sobre os resultados, todavia são iniciativas individuais. Este último ponto, portanto, é de convergência, ou seja, há uma cultura de não coletividade entre os 22 profissionais, o que se constitui em um fator que interfere na apropriação de políticas públicas educacionais.

Em relação ao trabalho desempenhado pela coordenação pedagógica, quando perguntados se existe algum tipo de mudança, que possa ser explicitada e sobre quais seriam as principais mudanças, 3 professores não responderam, justificando estarem a menos de um ano na escola. Novamente, o grupo dividiu-se em duas linhas de pensamento. Metade não notou mudanças. Um professor cita a ocorrência de alguns debates, mas nada conclusivo, sem a criação de ações coletivas estruturadas para a realização de mudanças. Outro cita ainda que a coordenação pedagógica nas várias escolas que ele conhece não faz o trabalho pedagógico relacionado ao ensino e aprendizagem por estarem atolados nas questões disciplinares. Para ele, a principal mudança é implantar de fato a aprendizagem. Por fim, é citado que a coordenação pedagógica não apresenta projetos específicos para otimizar os resultados, que

⁹ Lembramos que esse questionário teve o total de 25 respondentes.

apresentam críticas durante as reuniões, mas, no dia a dia, não há suporte para os professores, dificultando uma articulação do coletivo.

Ainda sobre o tema da apropriação, quando perguntados se atualmente a equipe gestora e professores se apropria dos resultados alcançados, quatro professores não responderam, três justificaram o não posicionamento por estarem a menos de um ano na escola e um optou por não se posicionar. Nessa questão, a maioria acredita que a equipe gestora e os professores não se apropriam dos resultados alcançados ou se apropriam apenas em parte. Um professor citou que a equipe de professores tem conhecimento dos resultados, mas acredita que os mesmos não são apropriados. Outro ponderou que os resultados são apropriados em parte, pois os professores de Português e Matemática passaram a pensar novas metodologias de aula e formas avaliativas mais próximas das avaliações do SIMAVE. Uma outra minoria acredita que os resultados são apropriados pela equipe gestora e pelos professores e que os resultados são apresentados à equipe e eles têm acesso aos resultados através da demonstração em gráficos expostos em reuniões.

Essas colocações em torno do tema evidenciam que o conjunto de professores toma conhecimento das informações durante as reuniões, mas um grupo significativo não vê sentido em realizar uma análise e percepção dos dados fornecidos pelas avaliações. O papel de uma avaliação dessa natureza é contribuir para a reflexão em torno de práticas pedagógicas que aprimorem o ensino, promovendo uma educação mais equânime.

No segundo instrumento de pesquisa, perguntamos aos professores se haviam participado de reuniões nas quais se discutiram Avaliações Externas, Itinerários Avaliativos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na escola. Nesse caso, 23 responderam que sim e três responderam que não participaram. Nessa questão, foi perguntado ainda, para os professores que responderam sim, de quais temas haviam participado das discussões, tendo as alternativas as três políticas públicas destacadas nesse parágrafo, podendo-se marcar mais de uma resposta, o que gerou o seguinte resultado: i) 17 marcaram que participaram de reuniões com o tema “Apropriação de resultados das Avaliações Externas”; ii) nove marcaram que participaram de reuniões com o tema discussão sobre os Itinerários Avaliativos; iii) outros nove marcaram que participaram de reuniões com o tema “Discussão sobre a implementação da BNCC”. Em comparação ao primeiro questionário, no que diz respeito à discussão das avaliações externas, confirma-se que houve discussão do tema. As primeiras assertivas estão expostas na Tabela 1.

Tabela 1 – Percepção dos docentes sobre programas e políticas federais e estaduais na escola

Assertivas	Discordo	Mais discordo que concordo	Nem concordo e nem discordo	Mais concordo que discordo	Concordo
1. Em minha escola acontecem programas estruturados a partir de determinações governamentais em nível federal.	6	6	4	9	1
2. Em minha escola acontecem programas estruturados a partir de determinações governamentais em nível estadual.	1	4	1	11	9
3. Minha escola participa de projetos do governo federal a partir da identificação dos problemas existentes nela.	9	8	7	0	2

Fonte: Adaptado a partir de Severo, 2018.

A opção em comparar essas três assertivas nos permite observar um fenômeno na resposta dos professores: as políticas públicas em nível federal, ao que parecem, são mais desconhecidas dos docentes, enquanto que para as estaduais há uma maior proximidade. Esse fato pode decorrer de certa proximidade com discursos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Isso ainda é exposto em outra assertiva na qual os professores não percebem a questão da BNCC com seus desdobramentos, enquanto projetos do governo, tanto na esfera federal, quanto na esfera estadual, nem mesmo a importância em aprimorar a reflexão e debate em relação a BNCC, como política de Estado e não política de governo, tendo sido construída de maneira democrática e colaborativa. Uma vez questionados se “Os professores da minha escola discutem entre si os programas do governo federal?”, obtivemos os seguintes dados: i) seis responderam discordo; ii) 13 responderam mais discordo que concordo; iii) quatro responderam nem concordo nem discordo; iv) um respondeu mais concordo que discordo; v) outros dois responderam concordo. Na sequência, mapeamos a percepção dos docentes sobre a participação da escola participar em políticas educacionais nacionais e federais. A Tabela 2 apresenta-nos os resultados.

Tabela 2 – Percepção dos docentes sobre participação e discussão de políticas públicas

Assertivas	Discordo	Mais discordo que concordo	Nem concordo e nem discordo	Mais concordo que discordo	Concordo
4. Minha escola participa de projetos do governo estadual partir da identificação dos problemas existentes nela.	4	8	4	7	3
5. Os professores da minha escola discutem entre si os programas do governo federal.	6	13	4	1	2
6. A gestão e os docentes da minha escola discutem entre si os programas do governo federal.	5	11	2	5	3
7. Acontecem momentos de reflexão sobre os programas governamentais entre professores e equipe gestora (diretor, vice e especialistas).	3	5	3	12	3

Fonte: Adaptado a partir de Severo, 2018.

Verifica-se que não existe um entendimento sobre o que seria discussão entre a gestão e os docentes da escola a respeito dos programas do governo federal e os momentos de reflexão sobre os programas governamentais entre professores e equipe gestora (diretor, vice e especialistas), uma vez que demonstram uma contradição nas assertivas 6 e 7. Outro tópico que destacamos foi em relação à BNCC, considerada na Tabela 3.

Tabela 3 – Percepção dos docentes da Escola Estadual Barão do Rio Branco sobre a BNCC

Assertivas	Discordo	Mais discordo que concordo	Nem concordo e nem discordo	Mais concordo que discordo	Concordo
8. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como elemento para estabelecer princípios de qualidade educacional.	1	4	0	17	4
9. A BNCC estrutura-se a partir das discussões de vários materiais disponíveis para esse fim.	3	4	8	8	2 ¹⁰
10. Os professores discutiram Base Nacional Comum Curricular.	5	4	5	8	4
11. Debater a BNCC pode contribuir para a construção do currículo	0	3	0	8	15

Fonte: Adaptado a partir de SEVERO (2018).

¹⁰ 1 sujeito não efetuou marcação nessa questão

Percebe-se que a maioria dos docentes entendem a BNCC como uma proposição política que pode estabelecer princípios que visem melhorar a qualidade do ensino. Ao mesmo tempo, os dados mostram uma divisão da equipe docente em relação à assertiva, o que demonstra não existir consenso. Sendo assim, não é possível precisar se houve ou não a discussão sobre a BNCC, comprovando que há lacunas no processo de apropriação dessa política. Trazemos, por último, as assertivas sobre o Conteúdo Básico Comum (CBC) e os Itinerários Avaliativos, cujos resultados aparecem sintetizados na Tabela 4.

Tabela 4 – Percepção dos docentes da Escola Estadual Barão do Rio Branco sobre o CBC e os Itinerários Avaliativos

Assertivas	Discordo	Mais discordo que concordo	Nem concordo e nem discordo	Mais concordo que discordo	Concordo
12. O CBC é utilizado no planejamento dos professores	0	2	1	10	13
13. O CBC contribui para a melhoria das práticas pedagógicas.	2	2	5	13	3 ¹¹
14. Eu conheço os Itinerários Avaliativos.	7	5	5	5	4
15. Os itinerários contribuíram com minhas práticas pedagógicas.	6	4	8	5	3
16. Os Itinerários Avaliativos constituem-se em momentos de discussão dos resultados das avaliações externas.	3	5	11	2	5
17. Os Itinerários Avaliativos constituem-se em momentos de discussão dos resultados das avaliações internas.	4	5	9	3	5

Fonte: Adaptado a partir de Severo, 2018.

De acordo com as respostas das assertivas em relação aos Itinerários Avaliativos, verificamos que os docentes não têm muito conhecimento, nem mesmo atuação com os Itinerários Avaliativos, o que comprova que essa política não foi apropriada pelos docentes da escola. A partir das respostas dos docentes, constatamos que a maioria tem conhecimento do CBC e a maioria mais concorda do que discorda que o CBC contribui para a melhoria das práticas pedagógicas. Nas respostas, é possível perceber que esta política pública é utilizada pelos professores. A importância do CBC é justificada por tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), conforme estabelece a Secretaria de Educação de Minas

¹¹ Um sujeito na mesma assertiva não realizou marcação.

Gerais (SEE/MG). Nota-se que essa política está associada às avaliações externas que, no primeiro questionário, também foi apontada como uma política discutida pelos professores.

O questionário foi finalizado com um item de livre resposta, sendo ele: “Há algo que gostaria de registrar, que não foi abordado nas questões anteriores? Fique à vontade para escrever, pois sua opinião será muito importante para entender como nossa escola pensa o papel das políticas públicas no ensino”. Quatro professores responderam a esta questão: i) o primeiro cita a necessidade de haver mais reuniões (encontros) para discutir os “problemas” que os estudantes apresentam, afirmando que a defasagem do ensino continua muito intensa; ii) o segundo relata que a divulgação para as mudanças ocorridas nos diversos documentos elaborados nunca ocorre de maneira eficiente, destacando que poucas vezes os profissionais que estão dentro da sala de aula, com larga experiência, conseguem participar de forma ativa; iii) o terceiro menciona que é necessário que o governo atenda às sugestões propostas pelos professores, pedagogos e funcionários da escola, enfatizando que a instituição escolar precisa de uma atuação mais eficaz do Conselho Tutelar, sendo que este órgão deveria ser mais participativo, mais presente e atuante na escola, verificando e acompanhando aqueles estudantes que requerem mais cuidado e atenção; iv) o quarto professor aponta que, na elaboração de políticas públicas para a educação, tanto o governo federal, quanto o estadual, traçam-se diretrizes que, muitas vezes, se mostram distantes da realidade das escolas e da sala de aula, no dia a dia, enfatizando que a distância entre o que se quer fazer e o que de fato é possível fazer, evidencia-se na avaliações, tanto internas quanto externas.

Frente a esses dados de pesquisa, percebemos que: i) há lacunas no processo de apropriação das políticas públicas; ii) o contexto da prática dificulta essa apropriação, pela dificuldade do desenvolvimento de projetos de ensino realizados coletivamente; e iii) há uma divisão bem acirrada na forma como os professores da escola investigada veem a gestão de políticas públicas. A pesquisa em andamento, pretende colocar em debate os resultados obtidos até o momento com o coletivo de professores e coordenadores para problematizar em que medida a apropriação de políticas públicas, de forma crítica, pode contribuir para a promoção de uma educação mais justa e mais equânime.

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 ago. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 abr. 2017.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio.** Tradução Luciano Vieira Machado. São Paulo: UNESP, 2001.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educ. Soc.*, v. 28, n. 100, p. 691-713, 2007.

ESCOLA ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO. **Ficha cadastral dos professores.** Belo Horizonte, 2018.

INEP. **Coletânea de Relatos de experiências sobre o monitoramento e avaliação dos planos de educação.** Brasília: Ministério da Educação, [s.d.]. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/ebook/coletanea-de-relatos.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

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, 2006. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1694>. Acesso em: 05 jul. 2018.

SANTARÉM, Estrela Dinamar Vinente; SOUZA, Elisabeth Gonçalves de; QUIOSSA, Amanda Sangy. Política de formação docente da SEDUC/AM: oferta e acesso dos professores aos cursos de 40 horas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 14, abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64315/38532>. Acesso em: 01 mai. 2019

SILVA, Laís Regina Serrath da. **Análise da implementação do projeto de educação profissional concomitante ao ensino médio no município de Porto Velho-RO.** Dissertação (Mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação/CAEd, Juiz de Fora, 2019

SIMADE. **Sistema Mineiro de Administração Escolar.**, [S.l., s.d.]. Disponível em: <http://www.portalsimade.educacao.mg.gov.br/portal-simade/home.jsf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR: O CASO DE UM CURSO DE EDIFICAÇÕES NO CEARÁ

*Fernanda Ramalho de Oliveira**

*Beatriz de Basto Teixeira***

*Marina Furtado Terra****

O caso de gestão expresso neste escrito aborda os desafios enfrentados pela Coordenação Pedagógica na implementação do currículo integrado em uma escola estadual de educação profissional no Ceará, com oferta de formação geral e profissional, especialmente no curso de Edificações. O capítulo foi elaborado com suporte na dissertação de Mestrado da primeira autora, coordenadora pedagógica, em parceria com a segunda, orientadora do trabalho, e a terceira, assistente do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação de da Educação Pública (PPGP). A identidade da etapa de ensino que chamamos Médio desafia educadores e gestores dos sistemas de ensino e das escolas, no Brasil, desde o século XIX. Por vezes dedicada apenas à formação propedêutica, em outros momentos perseguindo a oferta de Educação Profissional, oscilando entre uma e outra, a escolarização direcionada predominantemente aos jovens de 15 a 18 anos não conseguia integrar os conteúdos e as atividades necessárias à preparação para a vida em todos os seus aspectos: a participação social e o mundo do trabalho (REGATTIERI; CASTRO, 2010; SANTOS, 2010; CARNEIRO, 2015).

Foi com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que o Ensino Médio passou a ser visto como etapa da Educação Básica, com finalidade de oferecer formação geral e preparação para o exercício de profissões (BRASIL, 1996). Essa instrução legal é reforçada e estruturada pela Lei nº 11.741, de 2008, de modo a permitir que os estabelecimentos de ensino ofereçam as duas dimensões formativas de modo articulado. As disposições legais passam a valorizar a integração curricular como recurso para a oferta da educação com a amplitude pretendida nessa etapa.

* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF, coordenadora pedagógica na rede estadual de ensino do Ceará.

** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; doutora em Educação (USP).

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

Com a adesão do Governo do Ceará, por intermédio da Secretaria da Educação, ao Programa Brasil Profissionalizado, iniciou-se o movimento de instalação das escolas estaduais de Educação Profissional no Estado, por meio da Lei nº 14.273/2008. Com efeito, uma parte das escolas da rede de ensino passou a integrar a política estadual para a Educação Profissional, objetivando a diversificação da oferta do Ensino Médio, viabilizada pela articulação com a Educação Profissional e a continuidade dos estudos (CEARÁ, 2008). A articulação entre o Ensino Médio e o mundo do trabalho é promovida pela oferta desse nível de ensino de maneira integrada ao Ensino Profissional em tempo integral (CEARÁ, 2008), com nove aulas diárias, de segunda a sexta-feira, nos turnos manhã e tarde, durante os três anos estabelecidos do Ensino Médio.

É importante enfatizar que essa oferta subentende relação entre as disciplinas da formação geral com as do curso profissionalizante oferecido, ressaltando aqui o fato de que cada curso oferecido possui matriz curricular própria, havendo diferenças no número de aulas dos componentes da formação geral e profissional, bem como das atividades complementares. Assim, todos os componentes curriculares estabelecidos pelas matrizes de cada curso, em específico, são organizados no tempo integral, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola e fazendo a associação entre os seus componentes curriculares e as duas modalidades de ensino. Com essa proposta, as primeiras Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) da rede estadual do Ceará começaram a funcionar, efetivamente, em agosto de 2008, com 25 instituições nos diversos municípios, considerando a demanda local por profissionalização e a adequação da infraestrutura do prédio para o atendimento de uma escola de tempo integral profissionalizante.

A proposta curricular dessas EEEPs é orientada pelos Referenciais para a Oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da rede estadual de ensino do Ceará (CEARÁ, 2010). Assim, com a elaboração dos documentos internos da escola – como o Projeto Político-Pedagógico, Plano de Ação e Regimento –, a escola formula seus currículos, os quais, além dos referenciais supracitados, precisam ter como base as matrizes curriculares dos cursos definidas pela Secretaria de Educação.

Ex-expositis fica também a cargo da escola a integração das disciplinas da formação geral à base técnica. Como destaca Soares (2016, p. 18), essa é “[...] uma das principais carências relacionadas à Educação Profissional desenvolvida no Ceará”.

A ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL JUAREZ TÁVORA

O histórico constante no Projeto Político-Pedagógico da instituição (CEARÁ, 2018) aponta que a Escola de Ensino Fundamental e Médio Marechal Juarez Távora foi, oficialmente, inaugurada em 11 de agosto de 1922, no prédio onde funciona, hoje, a Escola de Ensino Fundamental e Médio Visconde do Rio Branco, também, em Fortaleza, Ceará. Em 1924, a instituição passou para o prédio da Escola Normal, ficando anexa ao Instituto de Educação do Ceará. Era um estabelecimento misto no qual o aluno ingressava com cinco anos de idade, no Jardim de Infância, e concluía o 1º Grau com 14 anos de idade. Com a atualização de sua estrutura, recebeu, em 1958, a denominação de Escola de Aplicação do Ceará, por funcionar sempre como laboratório de pesquisas para as alunas normalistas e universitárias. Adquiriu autonomia administrativa em 23 de novembro de 1971.

Em 2009, a escola aderiu a um novo modelo de ensino, passando a ser conhecida como Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora, que funcionava com cinco cursos – Edificações, Informática, Massoterapia, Petróleo e Gás e Turismo. Como acontece com todas as escolas de Educação Profissional, em 2009, ela iniciou seu ciclo apenas com turmas de 1º ano. Assim, apenas no ano letivo de 2011, funcionaram 1º, 2º e 3º anos inseridos no ambiente escolar.

A EEEP Juarez Távora está localizada em um bairro nobre da cidade de Fortaleza e, em virtude de sua localização, os alunos ali matriculados, em maioria, moram distante da escola. Em levantamento realizado em 2017, foi detectado o fato de que os alunos vêm de 103 localidades, o que inclui outros municípios do Ceará. Essa realidade faz com que os pais tenham dificuldade de participar da vida escolar de seus filhos e dificulta a relação escola-família.

O prédio em que funcionava a escola regular não foi adaptado para a nova proposta educativa, mantendo-se com a mesma estrutura física, porém, alguns espaços foram adaptados para as novas necessidades. Com uma área de terreno de 14.423,68 m², um espaço utilizável de 10.064,12 m² e uma superfície edificada de 4.359,56 m², a escola possui: 12 salas de aula climatizadas; dois laboratórios educacionais de Informática; um de Desenho, um de Mecânica dos Solos; um laboratório educacional de Ciências; um de Massoterapia; um de Automação Industrial; um de *Hardware*; duas quadras esportivas; uma sala de Arte; dois laboratórios de Línguas, uma sala de vídeo; uma sala de material desportivo; uma cozinha; um refeitório; oito banheiros masculino e feminino de uso dos alunos; dois banheiros masculino e feminino para professores; um almoxarifado;

um arquivo morto; uma sala de Multimeios; uma sala para os professores; Secretaria; Coordenação; Direção; e ampla área arborizada.

Segundo o módulo Rede Física do Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGE), que é o sistema de informações da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), o abastecimento de água acontece via rede pública, sendo tratada e filtrada. O esgoto sanitário e a energia elétrica também funcionam por via de rede pública e a coleta do lixo é realizada periodicamente (CEARÁ, 2018).

O estabelecimento possui livros didáticos, literários, CDs, DVDs e VHS, oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de uso dos professores e alunos. Todos os estudantes fazem uso dos livros didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

Toda essa estrutura atendeu, no ano letivo de 2018, 180 alunos de 1º ano, em quatro cursos técnicos (Administração, Edificações, Massoterapia e Redes de Computadores); 166 alunos de 2º ano (Administração, Automação Industrial, Edificações e Redes de Computadores); e 150 alunos de 3º ano (Automação Industrial, Edificações, Massoterapia e Redes de Computadores), totalizando 496 escolares. Desses, três têm necessidades educativas especiais.

Como é possível perceber pelos cursos apontados há pouco, na escola sob exame, há uma rotatividade dos que são ofertados no primeiro período, ano único que admite matrícula de novatos na Educação Profissional. Isso ocorre desde 2017 e os cursos envolvidos no rodízio são Automação Industrial e Massoterapia. Tal fato se sucede em razão da baixa procura por esses dois cursos, o que dificulta o preenchimento de todas as vagas disponíveis para cada turma.

É importante evidenciar, oportuno o momento, o fato de que as normas de matrículas são estabelecidas por portaria publicada anualmente e, desde 2009, 80% das vagas são para estudantes oriundos da rede pública de ensino e 20% destinadas a escolares procedentes do sistema particular, conforme a Portaria nº 105/2009-GAB, de 27/02/2009. É pertinente destacar a noção de que, dos 80% das vagas destinadas aos estudantes da rede pública e dos 20% daquelas para alunos do sistema particular, 30% de cada serão para estudantes que comprovarem residência no bairro onde funciona a escola (CEARÁ, 2017, p. 13).

Para a classificação dos estudantes que farão jus a uma vaga na EEEP, é “[...] considerada a maior média aritmética das notas relativas às disciplinas da base nacional comum

cursadas nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ou EJA anos finais do Ensino Fundamental), constantes na documentação apresentada” (CEARÁ, 2017, p. 14-15). Os alunos dessa unidade escolar são atendidos por 59 funcionários – 20 professores das disciplinas de formação geral; 12 do eixo técnico e cinco no Centro de Multimeios; três funcionários na Secretaria; cinco na limpeza e quatro na cozinha; um profissional de portaria; um assessor financeiro; quatro vigilantes; três coordenadores escolares/ pedagógicos; e um diretor escolar.

Para seu funcionamento pedagógico, todos os professores das disciplinas propedêuticas são lotados com dedicação exclusiva, em um regime de 27 horas/aula e 13 horas/aula para planejamento. Já os instrutores do eixo técnico são contratados pelo Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), via edital de seleção pública, de acordo com a necessidade advinda da carga horária semestral das disciplinas técnicas de cada curso.

A avaliação na escola compreende a verificação do rendimento escolar, a recuperação e a progressão. Os estudos de recuperação, tratamento especial dispensado aos alunos em situação de aprendizagem considerada insuficiente pelo professor, constituem-se um dever da escola, com a participação da família. A escola adota duas modalidades de recuperação para os alunos que exibirem insuficiência na aprendizagem: recuperação paralela, ocorrente com o recobro continuado das avaliações programadas, realizada no decorrer do ano letivo, concomitante ao processo de ensino e aprendizagem, após revisão de conteúdo, visando a consolidar conhecimentos ou possibilitar uma nova condição de aprendizagem; e recuperação final, efetivada após o período letivo, para alunos que não tenham desenvolvido as competências previstas nos componentes curriculares, sendo normatizada pelo regimento escolar e legislação em vigor. A escola, ainda, oferta aos alunos que não obtiverem êxito na recuperação o regime de progressão parcial, em até três disciplinas, o que permite ao aluno avançar de uma série para outra, com um componente curricular não concluído na série cursada, sendo preservada a sequência do currículo, conforme o que determina a LDB.

Até 2015, esse instituto não possuía IDEB divulgado, pois, segundo o INEP (2016), não oferecia nem os anos iniciais tampouco os anos finais do Ensino Fundamental regular, que são – somente elas – as etapas em que o IDEB era divulgado para as escolas (BRASIL, 2018). Como tanto as escolas de Ensino Médio, públicas ou privadas, quanto as particulares que ofertam os anos iniciais, finais ou o Ensino Médio, participavam apenas de maneira amostral no SAEB; elas não possuíam resultado individual divulgado por instituição.

Para o Ensino Médio, o IDEB divulgava os resultados por estado, e não por escola. No Ceará, foi proposto como meta o IDEB Estrela (IDEB*) (INSTITUTO UNIBANCO, s.d., p. 85-87), medido pelo SPAECE, seguindo o modelo do IDEB nacional. Essa realidade foi modificada em 2017, quando o SAEB ampliou sua população-alvo, tornando-se censitário para as escolas públicas que oferecem a última série do Ensino Médio. O resultado da avaliação realizada em outubro de 2017 foi divulgado. O IDEB de 2017 da EEEP Juarez Távora foi 5.4, enquanto os do Brasil e da rede estadual de ensino foram de 3.8.

A EEEP Juarez Távora participa de três tipos de avaliação em larga escala: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema Permanente de Avaliação das Escolas Públicas do Ceará (SPAECE), todas mensurações censitárias para alunos do terceiro ano do Ensino Médio. A proficiência da instituição no SPAECE variou de 298,7 para 305,8, em Língua Portuguesa, e de 299,8 para 304,1, em Matemática, nos anos de 2016 e 2017. Ainda que a variação e o intervalo observados sejam pequenos, é importante registrar o fato de que descrevem uma reta ascendente.

Apesar de, na média geral, a escola estar no nível intermediário, tanto em Língua Portuguesa (de 275 a 325 pontos), quanto em Matemática (de 300 a 350 pontos), ao analisarmos mais de perto o nível de proficiência de cada aluno, vimos que uma parcela considerável está no nível muito crítico (até 225 pontos em Língua Portuguesa e até 250 pontos em Matemática) ou crítico (de 225 a 275 pontos em Língua Portuguesa e de 250 a 300 pontos em Matemática). Em 2017, 52% dos alunos estavam nessas duas faixas em Matemática.

Por fim, analisando os dados da terceira avaliação externa a que os alunos da EEEP Juarez Távora são submetidos, temos os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e podemos perceber que, desde 2011, primeiro ano em que a escola participou do ENEM, os índices gerais da escola aumentaram, com exceção de 2014. Essa é uma conquista de grande valor, visto que os alunos do terceiro ano da EEEP Juarez Távora estão no ano de conclusão dos cursos profissionalizantes e, assim, o mapa curricular cobre uma carga horária maior, destinada ao eixo técnico e ao Estágio Supervisionado, de cunho obrigatório. Isto tem como consequência uma redução de horas/aula em algumas disciplinas do eixo comum, o que poderia comprometer o desempenho no ENEM e a preparação para ingresso em cursos superiores. O desempenho no ENEM, todavia, passou de 506,82 pontos, em 2011, para 540,67, em 2016.

Em dezembro de 2018, a EEEP Juarez Távora passou a participar de nova avaliação em larga escala, que compõe o Sistema Permanente de Avaliação das Escolas Públicas do Ceará (SPAECE) – SPAECE Técnico, que objetiva a averiguação dos conhecimentos técnicos adquiridos durante o Ensino Médio profissionalizante (SEDUC/CE, 2018). Participaram os cursos de Edificações e Redes de Computadores.

Sempre que os resultados do SPAECE e do ENEM são divulgados, a equipe gestora se reúne com o corpo docente para análise dos dados disponíveis, tanto os das avaliações externas como das internas, visando a estabelecer uma visão geral, e é criado um plano de ação no qual são propostas mais intervenções. Todo o corpo docente participa com sugestões e são planejadas ações interventivas e postas em prática nos horários de intervalos do almoço e em grupos de estudo. Enfim, essas ações possibilitaram que, no ano de 2017, a EEEP Juarez Távora alcançasse o índice 5,01 no IDEB.

O CURSO DE EDIFICAÇÕES

O Curso Técnico em Edificações é ofertado desde a inauguração da EEEP Juarez Távora, em 2009. Na configuração atual das escolas de Educação Profissional do Estado do Ceará, é um curso técnico integrado ao Ensino Médio do eixo tecnológico de infraestrutura, com duração de três anos e em tempo integral, pois as disciplinas da formação geral e as do eixo técnico são ministradas concomitantemente.

A matriz curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações, integrado ao Ensino Médio, está organizada em regime seriado semestral e tem peso horário total de 5.400 horas, sendo 1.600 direcionadas às disciplinas do eixo técnico, ministradas em seis semestres. Dessas 1.600 horas, 300 são dedicadas ao Estágio Supervisionado, única disciplina do eixo técnico no 2º semestre do 3º ano que, em conformidade com o Art. 3º do § 1º da Lei 11.788/08, “[...] deverá ter acompanhamento efetivo do professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final”, uma vez que constitui ato educativo escolar supervisionado.

A matriz curricular na parte diversificada, ainda, reserva 100 horas para Preparação e Avaliação da Prática de Estágio. Estas horas são subdivididas em: 20 para a Semana de Preparação para o Estágio – evento que acontece na semana antes da inserção dos alunos em campo de estágio, com vistas a ensinar aos futuros estagiários momentos de integração, reflexão, realinhamento e orientação sobre o Estágio Curricular

Obrigatório; 20 horas para a mediação – encontro na própria escola para mediar as atividades vivenciadas em campo de estágio, um momento de avaliação e socialização das experiências, assim como alinhamento das práticas de estágio para todos os cursos como exercício de acompanhamento pedagógico com foco no fortalecimento do ensino-aprendizagem, esclarecendo e discutindo as dificuldades técnicas, interpessoais e as potencialidades observadas pelo supervisor e orientador durante as visitas em campo de estágio; e, por fim, o Projeto Social, que deve partir da necessidade sentida pelos estudantes em contribuir com a melhoria da qualidade de vida das pessoas da comunidade, que é uma ação estruturada e intencional com o objetivo de interferir e promover transformação na realidade local, contabilizando uma carga de 60 horas, envolvendo pesquisa, planejamento e execução.

A comparação entre o plano de curso de Edificações e os anuais das disciplinas da formação geral evidencia que há uma fragmentação entre as disciplinas da formação geral e as do eixo técnico. Podemos observar que os conteúdos pré-requisitos para as disciplinas do eixo técnico são ministrados depois pelas disciplinas da formação geral. Além disso, os professores das disciplinas da formação geral e do eixo técnico ministram igual conteúdo ao mesmo tempo, como comprovado pelos planos de curso (CEARÁ, 2017).

Pelo plano do Curso de Edificações seria necessário que o aluno tivesse conhecimento de “Eletricidade e Eletromagnetismo”, partes da Física que examinam as propriedades elétricas e magnéticas da matéria, em particular, as relações estabelecidas entre elas. Todavia esse conteúdo só é estudado no terceiro ano do Ensino Médio, segundo as diretrizes da Coleção Escola Aprendizente – Matrizes Curriculares para o Ensino Médio e constatado pelos planos anuais da disciplina Física.

Apesar de a matriz curricular proposta pela Secretaria de Educação do Ceará para o curso de Edificações possibilitar a integração curricular mediante práticas profissionais integradas e projetos integradores, são necessárias ações pedagógicas para romper a separação educação técnica/disciplinas da base nacional comum. Percebe-se, ainda, a falta de horário de planejamento partilhado entre as disciplinas do eixo técnico e as da formação geral. Todos os professores das disciplinas da formação geral são lotados com dedicação exclusiva, em um regime de 27 horas apropriadas para aulas e 13 para planejamento. Nove horas dessas dedicadas ao planejamento são agrupadas de acordo com as áreas: as terças-feiras, temos o planejamento da área de Linguagens; as quartas-feiras, o de Ciências da Natureza e Matemática e, às quintas-feiras, o de Ciências

Humanas. O planejamento do eixo técnico, entretanto, não tem um dia específico e é alocado de acordo com a disponibilidade do professor contratado, pois a maior parte não tem dedicação exclusiva (CEARÁ, 2018).

Além dos regimes de contratação, o horário da escola não é estruturado para possibilitar um planejamento compartilhado entre as áreas, pois os tempos agrupados dedicados ao planejamento por áreas obrigam que os professores técnicos estejam em sala quando os da formação geral se encontram em planejamento. Essa realidade da falta de um horário de planejamento em comum dificulta a definição das ações em comum e a continuidade do exercício semanal dos planejamentos integrados.

Existe, ainda, discrepância do rendimento nas disciplinas do eixo técnico relativamente às de formação geral que se fundamentam nos mesmos componentes curriculares, como comprovado pelo relatório de notas gerado pelo Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) da SEDUC-CE, módulo acadêmico que reúne os registros na vida escolar dos alunos (CEARÁ, 2017). Atas internas de atendimento e orientação aos professores registram o reconhecimento de que os alunos não conseguem articular, por conta própria, o conhecimento das disciplinas da formação geral e os daquelas do eixo técnico, fragmentando a totalidade concreta necessária à realização de uma educação que integre formação geral e profissional.

Foi esclarecido ao professor X¹ que a escola foi informada por representantes das turmas de primeiro e segundo anos de automação industrial que as aulas práticas têm acontecido de forma bem espaçada e que a turma de primeiro ano, até o presente momento, nem ao menos conhece o laboratório de automação industrial. Que foram informados, ainda, que primeiramente todo o conteúdo teórico é ministrado e que só depois as práticas são estabelecidas; entretanto, a professora Y orientou que a relação constante entre a teoria e a prática durante o processo formativo do técnico vai significar a aprendizagem e, dessa forma, a teoria e a prática devem acontecer de forma concomitante. Foi sugerido ao professor que ao final de cada capítulo, e pelo menos uma vez ao mês, a prática já fosse desenvolvida para que os alunos, assim, pudessem assimilar de forma mais produtiva. (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL JUAREZ TÁVORA, 2016).

Conquanto esse registro se refira ao Curso de Automação Industrial, especificamente no ano de 2016, as informações nele contidas são úteis para evidenciar a não integração curricular entre as disciplinas da formação geral e as do eixo técnico em todos os cursos

¹ Foram retirados os nomes dos professores para fins de sigilo.

da escola, pois, malgrado haver somente esse registro documentado, há reclamações por parte dos alunos de todos os cursos sobre essa mesma matéria.

Com apoio nesse breve contexto, nota-se que explicitar a ideia da integração curricular e a importância da reorganização dos componentes curriculares para o ensino das disciplinas da formação geral no Curso Técnico de Edificações, oferecido na modalidade de Médio integrado à Educação Profissional é um grande desafio. E qual é o papel da gestão na implementação do currículo integrado?

Considerando a Coordenação Pedagógica como parte da equipe gestora, cabe destacar a ação empreendida em 2018, na Jornada Pedagógica. O evento dura uma semana, no início do ano letivo, no qual foi promovida a discussão entre professores da formação geral e do eixo técnico para apontar demandas específicas de cada curso, das disciplinas, umas em relação a outras. Ao analisar especificamente o caso do curso de Edificações, foi oportuno elaborar o quadro seguinte pelo conjunto de professores da formação geral e pelos docentes técnicos.

Quadro 1. Conteúdos pré-requisitos para as disciplinas técnicas por disciplina da formação geral

1º ano - 2º semestre		
Disciplina técnica	Disciplina da formação geral	Conteúdo
Desenho Técnico	Matemática	Figuras geométricas
		Área e volume
	Geografia	Escalas cartográficas
Mecânica dos Solos	Física	Força e peso
	Geografia	Formações geológicas
2º ano - 1º semestre		
Disciplina técnica	Disciplina da formação geral	Conteúdo
Locação Topográfica	Matemática	Geometria: Graus, minutos e segundos (somatório de ângulos)
Higiene e Segurança do Trabalho	Educação Física	Noções de primeiros socorros
Resistência dos materiais	Física	Esforços mecânicos
		Momento fletor
		Tração
		Compressão
	Matemática	Transformação de unidades
		Divisão de potência
	Potência de base 10	

2º ano - 2º semestre		
Disciplina técnica	Disciplina da formação geral	Conteúdo
Projeto Hidrossanitário I	Matemática	Volume (cilindro, pirâmide, cone, cubo)
	Física	Fluídos: Pressão, vazão e velocidade
Projeto Elétrico I	Física	Lei de Ohm
		Potência elétrica
		Resistores
3º ano - 2º semestre		
Disciplina técnica	Disciplina da formação geral	Conteúdo
Orçamento	Informática Básica	Excel: Planilhas
Meio ambiente	Biologia	Ecologia

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Essas informações, colhidas durante as atividades da Jornada Pedagógica de 2018, tiveram a intenção de auxiliar o planejamento anual das disciplinas da formação geral, de maneira a contribuir para a integração curricular com as disciplinas do eixo técnico. Tal ação, entretanto, ainda não surtiu o efeito esperado.

Os elementos que constituem este caso da gestão, ainda que não descrevam tudo o que ocorre na escola, são pistas importantes para que possamos fazer algumas perguntas em relação ao objeto de investigação, qual seja, o que a Coordenação Pedagógica pode fazer em prol da integração curricular. É necessário propiciar novos horários de planejamento coletivo entre os professores? Alguns instrumentos de planejamento, como formulários, instruções e descrição de rotinas, não poderiam auxiliar esse esforço de planejamento? Os alunos, como segmento a quem se destina o processo educativo, não poderiam participar mais ativamente no planejamento pedagógico, dando sugestões sobre como aproximar e articular os conteúdos das disciplinas, desde sua perspectiva na sala de aula? Será que a organização de uma gestão escolar mais integrada e coletiva entre coordenadores e diretor não poderia também colaborar para a integração dos segmentos da comunidade escolar em favor da integração curricular? Essas são indagações que a pesquisa com os participantes da escola buscará esclarecer com vistas à elaboração de um plano de ação futuro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Ideb**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/consulta-ideb>. Acesso em: 01 abr. 2018.

_____. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

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

_____. Portaria nº 1371/2017 – GAB. Disponível em: http://www.crede08.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/eeep/PORTARIA_MATRICULA_PUBLICACAO_DOE_13_12.pdf. Acesso em: 09 mai. 2018.

_____. **Projeto Político-Pedagógico da EEEP Juarez Távora**. Fortaleza: SEDUC, 2017.

_____. **Projeto Político-Pedagógico da EEEP Juarez Távora**. Fortaleza: SEDUC, 2018.

_____. Secretaria da Educação. **Documento Referenciais para a Oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino do Ceará**. Fortaleza, 2010.

_____. **Sistema Integrado de Gestão Escolar**. Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 01 abr. 2018.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL JUAREZ TÁVORA. **Documentos Internos**, Fortaleza, 2016.

INSTITUTO UNIBANCO. **Circuito de Gestão: Princípios e Método**. São Paulo, [s.d.].

REGATTIERI, M; CASTRO, J.M. (org.). **Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.

SANTOS, Rulian Rocha dos. Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil. **Seminário Cultura e Política na Primeira República: Campanha Civilista na Bahia**, UESC, 09 a 11 de junho de 2010.

SOARES, Antônio Cláudio Regis Oliveira. **Integração Curricular na Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele, Ipueiras-CE: Desafios e Caminhos Possíveis**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação/CAEd, Juiz de Fora, 2016.

A GESTÃO DAS ATIVIDADES ELETIVAS EM UMA EEMTI NO CEARÁ: ANÁLISE DOS DESAFIOS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NO TRIÊNIO 2016-2018

*Sophia Bastos e Túlio**
*Debora Cristina A. Bastos e M. de Carvalho***
*Manuel Palácios da Cunha e Melo****

O caso apresentado neste texto aborda os desafios do processo de implementação das atividades eletivas na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Matias Beck, localizada no município de Fortaleza/CE, no triênio 2016-2018. O estudo tem como intuito compreender como vem ocorrendo sua gestão e, a partir da análise das dificuldades detectadas, sugerir aos atores envolvidos estratégias de enfrentamento dos problemas. O texto foi desenvolvido a partir da dissertação de Sophia Bastos e Túlio, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com Debora Bastos, Agente de Suporte Acadêmico do CAEd, e Prof. Dr. Manuel Palácios da Cunha e Melo, orientador desta pesquisa.

A EEMTI Matias Beck é uma das 716 escolas que compõem a rede pública estadual do Ceará, de acordo com dados do Censo Escolar 2017 (INEP, 2018). Caracterizada como uma escola em transição do ensino regular para o ensino em tempo integral, ela atende, em sua maioria, aos jovens residentes nas proximidades da instituição.

O Estado do Ceará, na esteira das recentes reformas nacionais do Ensino Médio, e em atendimento à recomendação da meta 6 do PNE 2014-2024 (também registrada na meta 6 do PEE 2016-2024), a respeito da ampliação da oferta de educação em tempo integral, e já precedendo parte das determinações da Lei nº 13.415/2017, instituiu a Política de Ensino Médio em Tempo Integral. Em janeiro de 2016, a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE), antecipando-se ao programa nacional lançou um projeto-piloto para a implantação do tempo integral em 26 escolas de ensino regular. Para a seleção das escolas participantes, foram observados critérios de elegibilidade (50% ou mais dos alunos recebendo Bolsa Família), de viabilidade (menos de 60% de

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Professora de Língua Portuguesa e apoio de multimeios na EEMTI Matias Beck.

** Assistente de Suporte Acadêmico CAEd/UFJF. Doutora em História pela UFJF.

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Ciências Sociais pelo IUPERJ.

ocupação das vagas e implementação em municípios com pelo menos duas escolas estaduais) e de priorização (uma escola por região, baixo índice de aprovação e condições de infraestrutura para pronto funcionamento). Em 2017, foram selecionadas mais 45 escolas e, em 2018, 40, totalizando 111 escolas de ensino médio em tempo integral em todo o Estado.

A fim de promover a progressiva adequação das escolas integrantes do Programa, além de buscar cumprir as metas do Plano Nacional de Educação e as correspondentes metas do Plano Estadual de Educação, o Governo do Estado do Ceará instituiu, através da aprovação da Lei Estadual nº 16.287, de 20 de julho de 2017, a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino (CEARÁ, 2017). Ainda conforme a lei estadual, a proposta pedagógica das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral deve estar alinhada a um currículo flexível, realizar um acompanhamento individualizado, implementar métodos de aprendizagem baseados na cooperação, ter a pesquisa científica como princípio pedagógico, o trabalho como princípio educativo, além do maior envolvimento da comunidade e da família nas atividades escolares (CEARÁ, 2017).

As características enumeradas também estão contempladas no PPP. Entre as definições a respeito da referida política educacional, o documento esclarece que ela representa “uma estratégia de proporcionar educação formal sem desvincular os aspectos subjetivos e sociais do estudante” (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2017c, p. 8), de forma que, pela ampliação do tempo, do espaço e do currículo, sejam consideradas as dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética do ser humano.

Salvo a Lei nº 16.287/2017, outros documentos oficiais regulamentam a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará. São eles: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Ensino Médio em Tempo Integral da Rede Estadual do Ceará, aprovado, em setembro de 2017, pela Comissão de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação, através do Parecer nº 733; o Plano de Gestão Escolar; o Plano de Participação da Comunidade nas Escolas; o Plano de Diagnóstico e Nivelamento de Alunos; a Portaria SEDUC-CE nº 1.218/2017, que estabelece procedimentos para o processo de avaliação do Núcleo Gestor das EEMTIs; a Portaria MEC nº 727/2017, que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415/2017; as Notas Técnicas de 2016, 2017 e 2018; o Catálogo de Atividades Eletivas 2018.1.

No Ensino Médio em Tempo Integral, “a noção de integralidade não consiste apenas em ampliar o tempo, mas em atender os estudantes nas suas necessidades de formação integral” (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2017c, p. 9). Por esse motivo, é igualmente sugerido que as atividades propostas no tempo integral sejam diversificadas, interdisciplinares, transdisciplinares e possam ser desenvolvidas nos vários ambientes de aprendizagem da escola, extrapolem a sala de aula, tais como laboratórios, salas de multimeios e demais espaços de convivência, contribuindo para a valorização das potencialidades dos jovens.

A avaliação da aprendizagem deve ser empreendida pela escola de Ensino Médio em Tempo Integral em caráter educativo, possibilitando ao estudante a análise de seu desempenho e ao professor e à escola, a identificação das dificuldades e talentos de seus alunos. Afora o domínio dos processos administrativos e financeiros exigidos por lei, a gestão escolar no Ensino Médio em Tempo Integral deve ser democrática, viabilizando a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar, além de empenhar-se pela melhoria da qualidade da educação e pela autonomia da escola.

O projeto pedagógico da escola ofertante de Ensino Médio em Tempo Integral deve ser baseado em três aspectos da prática educativa: a escola como comunidade de aprendizagem, a aprendizagem cooperativa como principal método pedagógico e o protagonismo estudantil como princípio indispensável ao Ensino Médio. Por sua vez, o projeto curricular do tempo integral deve se fundamentar em quatro pilares pedagógicos: a pesquisa como princípio pedagógico, o trabalho como princípio educativo, a desmassificação do ensino e os itinerários formativos diversificados (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2017c).

Quanto à jornada, a Lei nº 16.287/2017 também determina que as escolas da rede estadual ofertantes do Ensino Médio em Tempo Integral adequem, progressivamente, sua carga horária semanal para 45 horas, segmentadas em componentes curriculares em consonância com a matriz curricular indicada no PPP. A organização dos componentes curriculares deve “contribuir para a formação humana integral, valorizando a contextualização e a interdisciplinaridade e articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura” (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2017c, p. 13).

A matriz curricular do Ensino Médio em Tempo Integral, seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), apresenta uma base comum de formação geral, integrada à ciência e à tecnologia, que oportuniza ao jovem, ao mesmo tempo, prosseguir com os estudos superiores e preparar-se para o mundo

do trabalho. A essa base comum, dividida em áreas do conhecimento (Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), está reservada 75% da carga horária total.

Inserida nesse contexto que a Escola Matias Beck se tornou uma das 26 primeiras escolas estaduais selecionadas pela SEDUC-CE, em 2016, para participarem do primeiro ciclo do Programa Ensino Médio em Tempo Integral. A escola foi fundada em 31 de março de 1968, pelo ex-governador do Estado Plácido Castelo, em terreno doado pela prefeitura, e inaugurada em 09 de maio do mesmo ano. Localiza-se no bairro Mucuripe, um dos mais antigos e prestigiados da cidade de Fortaleza, próximo à orla marítima. À época, foi denominada Grupo Escolar Matias Beck, recebendo este nome em homenagem ao militar holandês Matias Beck, fundador de Fortaleza.

Apesar da proximidade com bairros nobres, seu entorno, que já foi uma pacata vila de pescadores, atualmente, é considerado de risco, por situar-se em uma área onde estão estabelecidas comunidades que estão submetidas à pobreza e à violência. Como estratégia de combate à crescente violência que assola a região onde está inserida, a EEMTI Matias Beck, o governo do Estado, em 2015, lançou o Programa Pacto por um Ceará Pacífico, que englobou ações intersetoriais, nas áreas de segurança pública, saúde, educação, emprego, entre outras, voltadas, a princípio, para a região em que a citada escola está edificada. Esta, por sua vez, foi agraciada, por estar inserida no perímetro de atuação do programa, com uma reforma em suas instalações, executada conforme as exigências de adaptação arquitetônica descritas na Lei Estadual nº 16.287/2017, como primeiro passo da implantação do projeto de Ensino Médio em Tempo Integral na instituição.

O núcleo gestor da escola é composto por cinco membros: uma diretora escolar, duas coordenadoras, um assessor administrativo-financeiro e uma secretária escolar. O Projeto Político Pedagógico da escola foi formulado pela gestão anterior, encerrada em 2013. O PPP, no entanto, está em vias de ser reformulado em virtude da transição para o regime de tempo integral.

Os índices de reprovação e abandono na EEMTI Matias Beck têm se apresentado cada vez menores. Os respectivos percentuais aproximados foram: em 2015, de 8,4% e 12,3%; em 2016, de 0,3% e 8%; em 2017, de 1% e 2,3%. Visando reduzir os índices de reprovação, a escola instituiu um sistema de recuperação paralela que acontece nos meses de junho e dezembro, com realização de aulas e provas escritas.

No passado, a instituição fora palco de recorrentes problemas ligados a questões disciplinares do alunado. Nos últimos dois anos, no entanto, registrou, um número reduzido de conflitos (comparado a anos anteriores), em geral, ocasionados por ocorrências como: indisciplina (conversas e brincadeiras inadequadas, desrespeito ao professor e aos colegas, incluindo *bullying*, desacato ao coordenador, uso não autorizado do celular); recusa em fazer as atividades de classe ou em assistir à aula de tempo eletivo; dormir em sala de aula e saída não autorizada do aluno. Atribui-se a redução dos casos de conflitos, em parte, ao sucesso na implementação do projeto de Mediação Escolar que coincidiu com o início da transição da escola, em 2016, quando ainda era denominada Escola de Ensino Fundamental e Médio Matias Beck, para a modalidade de ensino integral, com apenas quatro turmas de 1º ano sendo participantes¹. Em 2017, a escola ampliou a oferta de matrícula em tempo integral para os alunos do 2º ano, totalizando seis turmas em período integral.

A partir de fevereiro de 2018, passou a oferecer somente turmas de Ensino Médio, todas inseridas no turno integral (manhã e tarde), contabilizando 276 alunos distribuídos em oito turmas: três primeiros anos, três segundos e dois terceiros (dados do SIGE ESCOLA, em abril de 2018). Desde o primeiro semestre da implementação do tempo integral na escola, os alunos realizam suas inscrições nas atividades eletivas através de um processo manual: são apresentadas listas com os nomes das disciplinas/clubes estudantis e os alunos escolhem cinco opções, de 2 horas/aula cada, para comporem os cinco tempos eletivos semanais.

As informações das eletivas ofertadas em 2016 e 2017 foram registradas em três tabelas e disponibilizadas pela coordenação pedagógica da escola: a primeira, referente ao semestre um do ano de 2016, apenas relaciona os nomes das atividades e os respectivos tipos de encarregados por cada uma delas (professor/monitor/clube estudantil), dividindo-as pelos cinco tempos eletivos semanais; a segunda diz respeito ao semestre um de 2017 e contém mais informações, como o nome do professor/monitor responsável pela eletiva, o eixo temático com o qual se relaciona, seu título e uma breve descrição das atividades a serem desenvolvidas; a terceira, sobre o semestre dois de 2017, retrocede em termos de dados e, outra vez, apenas informa os nomes das eletivas e o dia da semana em que ocorrem. Não foram encontrados registros das

¹ A escola desenvolve outros projetos, tais como: Feira de Ciências e Matemática, Feira Cultural, Mediação Escolar, PDT, NTPPS, Aprendizagem Cooperativa, Olimpíada de Português, Jovem Empreendedor, PIBID, Festival Integral MBeck, Superação e Projeto Pinzón/Unichristus.

eletivas ofertadas no segundo semestre de 2016. Segundo a coordenadora pedagógica, repetiu-se, nesse período, o mesmo grupo de eletivas do semestre anterior.

Quanto às atividades eletivas referentes aos 1º e 2º semestres do ano de 2018, registradas no SIGE ESCOLA, foi possível verificar que, assim como ocorreu em 2016.2, o mapa de eletivas do primeiro semestre aparece repetido no segundo. A diferença é que, em 2018.2, as atividades ofertadas estão gravadas no sistema em rede da Secretaria de Educação. Com relação aos dados das ementas, constam apenas as informações do registro *online*: o título da eletiva, o ano e o semestre da oferta, o tempo eletivo, o eixo temático de articulação, os objetivos de aprendizagem (denominados, no registro, de ementa), a carga horária semanal, o número máximo de alunos por turma e a função (não o nome) do responsável pela eletiva.

Em virtude das circunstâncias supramencionadas, revela-se notório que o pouco tempo de implantação do Programa EMTI no Ceará e a falta parcial ou total de ementas (conforme preceituado no Catálogo de Eletivas) nos citados registros configuram evidências importantes de que a gestão das atividades eletivas na EEMTI Matias Beck pode estar desalinhada aos princípios e objetivos do Programa, deixando margem à pesquisa. Outra forte evidência do problema é que, em nenhum dos registros, há referência à avaliação pedagógica das eletivas, recomendação da Nota Técnica SEDUC-CE nº 05/2016.

Também não entram nos registros: quais e como são direcionadas aos alunos, pelo núcleo gestor, as orientações sobre a escolha das eletivas e outras dificuldades enfrentadas na sua gestão. Por todas as razões elencadas, demonstra-se oportuna a investigação de como vem ocorrendo, no triênio 2016-2018, a gestão das atividades eletivas na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Matias Beck, objetivando, de modo geral, identificar e analisar os desafios desse processo de implementação e propor ações que projetem possíveis soluções para os problemas enfrentados pelo núcleo gestor durante o período indicado.

Diante das evidências apontadas, alguns possíveis desafios para a gestão das eletivas a serem investigados são: o planejamento das eletivas; os critérios para a escolha dos professores das eletivas também lotados em disciplinas da base comum; a supervisão da oferta e da escolha das eletivas; a divisão dos tempos eletivos; a integração entre a oferta das disciplinas da base comum e das eletivas em turnos comuns; o controle de frequência das eletivas; a organização do deslocamento dos alunos entre os horários de

aula da base comum e das eletivas; o funcionamento dos clubes estudantis; a atividade dos monitores/articuladores; a avaliação das eletivas, dentre outros.

Para a compreensão do fenômeno da gestão das eletivas no ambiente escolar, tornou-se necessária a combinação de técnicas que, por sua vez, geram conhecimentos que não podem ser meramente quantificados e precisam ser interpretados, levando em consideração as particularidades do objeto analisado. Sobre isso, Teixeira (2015) explica que a seleção adequada dos métodos e procedimentos em uma pesquisa científica é essencial para a elaboração de respostas plausíveis à questão investigada. Por se tratar de um estudo complexo, cujo foco não reside em dados estatísticos, a presente pesquisa exige um exame detalhado do alvo da investigação, caracterizando-se, assim, quanto ao procedimento de coleta de dados, como um estudo de caso, estratégia comumente utilizada para responder às questões “como” e “por quê” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real (GODOY, 1995, p. 25).

Na investigação pretendida, a questão de pesquisa busca respostas sobre o processo de gestão das atividades eletivas na escola estudada, em um cenário dinâmico e prático. Embora a conjuntura de implementação das eletivas na EEMTI Matias Beck configure um caso singular, subentende-se que, com o desenrolar da pesquisa, seja possível tomar como parâmetros para estudos posteriores, no mesmo contexto ou em contextos similares, algumas variáveis causais do fenômeno da gestão das eletivas, passíveis de explicação, como mencionado na citação anterior, mediante o emprego da metodologia estudo de caso. Em outras palavras, o estudo de caso delineado nesta pesquisa poderá servir de referencial para outros casos a serem estudados. Com relação ao tipo de conhecimento produzido, esta pesquisa pode ser classificada, ao mesmo tempo, como descritiva e exploratória. No que se refere às técnicas de coleta de dados empregadas no estudo de caso, Gil (2002) previne que o processo é mais intrincado, se comparado às demais modalidades de pesquisa.

O ponto de partida desta investigação foi a consulta a documentos de origens diversas sobre a implantação da política de Ensino Médio em Tempo Integral em escolas públicas regulares da rede estadual de ensino do Ceará: Diário Oficial do Estado com a publicação da legislação referente à política (Lei nº 16.287/2017); Notas Técnicas SEDUC-CE com orientações para as escolas de tempo integral; Projeto Político-Pedagógico das escolas de tempo integral aprovado pelo Conselho Estadual de Educação; Catálogo de

Atividades Eletivas; *slides* de apresentação do Seminário Escolas em Tempo Integral, organizado pela SEDUC-CE; notícias publicadas no portal da SEDUC-CE. Nesse primeiro momento, também foram consultadas outras leis federais e estaduais que, basicamente, prenunciaram e fundamentaram a citada política.

Do mesmo modo, foram examinados os registros escolares da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na EEMTI Matias Beck: tabelas com as ementas das atividades eletivas na escola; listas de ocorrências; relação de funcionários; dados, no SIGE ESCOLA, de matrículas, aprovação, reprovação e abandono; minutas de projetos; PPP da escola. A ciência e o acesso a esses registros e outras informações foram facilitados por uma entrevista semiestruturada aos integrantes do núcleo gestor da escola (diretora, coordenadoras, assessor administrativo-financeiro e secretária), a partir de um roteiro sugerido pelo suporte de orientação da corrente pesquisa, para a obtenção de dados preliminares para a construção do caso de gestão.

Em complementação aos procedimentos realizados, no decorrer do mês de fevereiro de 2018, a autora desta pesquisa efetuou uma observação direta informal na escola pesquisada, com o intuito de analisar a rotina de atividades e comportamentos dos estudantes e professores durante as eletivas do tempo integral. Lakatos (1996, p. 79 apud BONI; QUARESMA, 2005, p. 71) defende que a técnica deve ser usada para “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”. Dessa observação, foram extraídas informações que viriam a colaborar para a compreensão do panorama da escola. Yin (2001, p. 115) confirma o valor dessa estratégia para a investigação ao afirmar que “as observações feitas em um bairro ou em uma unidade organizacional trarão uma nova dimensão na hora de compreender tanto o contexto quanto o fenômeno que está sob estudo”.

No intuito de reunir mais evidências que forneçam respostas específicas para as indagações oriundas dos objetivos da investigação, foram definidas as técnicas de coleta de dados a serem empreendidas nas próximas etapas da pesquisa (com previsão para o início do primeiro semestre de 2019), quais sejam: entrevista semiestruturada, entrevista com grupo focal, questionário e uma nova observação direta em campo. A entrevista semiestruturada será destinada ao núcleo gestor da EEMTI Matias Beck, mais particularmente à coordenadora pedagógica da escola, com a intenção de sondar, entre outros pontos: como a equipe vem registrando os objetivos e conteúdos propostos para as atividades eletivas e clubes estudantis; os critérios utilizados na seleção das eletivas

e de seus professores; quais e como são dirigidas as orientações aos alunos para a escolha das eletivas; possíveis dificuldades enfrentadas na implementação das eletivas.

A entrevista com grupo focal, cujo objetivo principal é estimular os participantes a discutir sobre um assunto de interesse comum (BONI; QUARESMA, 2005, p. 73), deverá ser dirigida aos professores e monitores das eletivas, na expectativa de identificar, na fala dos participantes, fatores como: a realização do planejamento das atividades; os procedimentos de avaliação aplicados às eletivas e se os mesmos pactuam com as orientações normativas da SEDUC-CE; o controle de frequência das eletivas. Aos estudantes será aplicado um questionário que terá a pretensão de entender como vem ocorrendo: a orientação aos alunos quanto à escolha das eletivas, em conformidade com os itinerários formativos; o deslocamento entre as aulas da base comum e os tempo eletivos; o funcionamento dos clubes estudantis; a atividade dos monitores, dentre outros aspectos. Por fim, o procedimento de uma nova observação direta em campo será organizado a partir de uma programação dos ambientes e horários a serem observados. Também será considerada, na observação, a finalidade do procedimento.

Diante dos indícios da necessidade de certos ajustes à implementação do Programa, por se tratar de uma política recém-estabelecida e das lacunas apontadas nos registros escolares referentes às atividades eletivas, seja com relação à divulgação de suas diretrizes entre a comunidade escolar ou ao planejamento curricular, seja no tocante à execução ou à avaliação, ressalta-se a demanda e a pertinência da realização desta pesquisa. Diante disso, fica a questão: como enfrentar os desafios na gestão das atividades eletivas na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Matias Beck? Diante do exposto, é possível perceber algumas questões desafiadoras em torno da implementação das atividades eletivas na Escola Matias Beck. A pesquisa será, no entanto, continuada para que se sejam propostas ações que garantam um Ensino Médio em Tempo Integral de qualidade no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Em Tese**, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>. Acesso em: 24 nov. 2018.

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

_____. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 set. 1996a.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 dez. 1961.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 jul. 1971.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996b.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014.

_____. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 fev. 2017.

_____. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais

da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 set. 2016a.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 13 out. 2018a.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral**. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br>. Acesso em: 12 nov. 2018b.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio): parte I – Bases Legais**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018c.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 out. 2009.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 out. 2016b.

CEARÁ. Lei n. 16.025, de 30 de maio de 2016. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016/2024). **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 01 jun. 2016.

_____. Lei n. 16.287, de 20 de julho de 2017. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 21 jul. 2017.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC. **Verbetes: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/dicionarios/verbete-tematico/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova>. Acesso em: 02 set. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2018.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Secretaria da Educação. **Catálogo de Atividades Eletivas**: Versão Preliminar. 2018.1. Fortaleza, CE, 2018a.

_____. Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 01/2016. **Início das atividades do tempo integral, lotação de professores e organização dos tempos eletivos**. Fortaleza, 15 jan. 2016a.

_____. Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 03/2016. **Mapa dos Componentes Curriculares e orientações para organização dos tempos eletivos**. Fortaleza, 21 jan. 2016b.

_____. Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 04/2016. **Concepção e funcionamento dos clubes estudantis**. Fortaleza, 05 fev. 2016c.

_____. Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 05/2016. **Orientações para avaliação pedagógica das atividades eletivas**. Fortaleza, 2016d.

_____. Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 01/2017. **Organização do mapa curricular, diversificação dos itinerários formativos: eletivas e estratégias de diagnóstico e nivelamento**. Fortaleza, 2017a.

_____. Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 03/2017. **Orientações gerais para organização e oferta dos componentes curriculares eletivos**. Fortaleza, 2017b.

_____. **População do Ceará será beneficiada com 40 novas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. 2018. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/215-noticias-2018/12888-populacao-do-ceara-sera-beneficiada-com-40-novas-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral>. Acesso em: 07 mai. 2018b.

_____. **Projeto Político-Pedagógico – Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará**. Fortaleza, 2017c.

_____. **Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE ESCOLA**. Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 21 fev. 2018c.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar – Situação do Aluno – Mapa das Escolas**. Disponível em: <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>. Acesso em: 21 fev. 2018.

MELO, E. S.; BASTOS, W. G. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eaef/arquivos/1735/1735.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

TEIXEIRA, N. F. Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações. **Revista Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 7-17, 2015. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/955/943>. Acesso em: 13 out. 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

COOPERAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÕES DE ENSINO COMO ESTRATÉGIA DE MELHORIA DO DESEMPENHO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE O PRÊMIO ESCOLA NOTA 10

*Cristina Brandão Pinto**
*Vítor Fonseca Figueiredo***
*Lina Kátia Mesquita de Oliveira****

O presente capítulo foi elaborado a partir da dissertação de Cristina Brandão Pinto, aluna do mestrado do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), em parceria com Vítor Fonseca Figueiredo, assistente de orientação do PPGP, e Lina Kátia Mesquita de Oliveira, orientadora do estudo. O caso de gestão ora apresentado analisa o Prêmio Escola Nota 10, criado em 2009, no Estado do Ceará. Essa política pública possui como cerne o compromisso de desenvolver práticas pedagógicas por meio de ações de cooperação entre escolas com alto e baixo desempenho obtidos nas avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

O Prêmio Escola Nota 10 funciona como política indutora para as escolas melhorarem os seus resultados. Para isso, estabelece metas e o compromisso de desenvolver práticas escolares por meio de ações de cooperação entre instituições com alto e baixo desempenho nas avaliações do SPAECE. Este é um sistema de avaliação externa, censitário, contínuo, com ciclos anuais que permitem monitorar a educação pública em todo o Estado. O sistema é coordenado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), desde 2008, e tem por finalidade diagnosticar o estágio de conhecimento dos alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Desse modo, é possível analisar a evolução do desempenho dos estudantes e os fatores associados a ele, o que possibilita a definição de ações de intervenção na rede pública estadual e nas dos municípios cearenses.

* Mestranda no PPGP/CAEd/UFJF.

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

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

Assim, os objetivos do SPAECE pautam-se em fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores e gestores escolares um diagnóstico da educação básica da rede pública de ensino. Segundo Lima (2007, p. 143): “[...] verifica-se a construção de toda uma lógica alinhando o sistema de avaliação às políticas públicas de incentivo ou premiação, como estratégia do Governo para motivação e melhoria da educação”. Ademais, se fortalece como um sistema de *accountability*¹, que responsabiliza a escola, os gestores e outros membros da equipe escolar pelos seus resultados e, a partir deles, reconhece e premia as escolas que se destacam com as maiores proficiências, além de implementar ações de incentivo às que apresentam mais dificuldade.

Dentre as políticas públicas de incentivo no Estado do Ceará, há o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)², a cota parte do ICMS³ e o Prêmio Escola Nota 10. Este último, anualmente, mobiliza um grande número de municípios, prefeitos, secretários municipais, coordenadorias regionais, gestores escolares e professores. Portanto, o interesse em estudar o Prêmio Escola Nota 10 se pauta na possibilidade de conhecer melhor uma política de incentivo pautada na relação de cooperação entre as escolas, bem como verificar a existência de pontos positivos e negativos decorrentes dessa relação, o contexto no qual a política foi implementada e se as escolas participantes atingem o que é pactuado com base nos critérios estabelecidos na legislação que o regulamenta. Nesse sentido, esse estudo se insere nas reflexões sobre políticas de responsabilização educacional e cooperação entre escolas que envolvem o cumprimento de metas e bonificação dos atores escolares.

No Prêmio Escola Nota 10, os resultados do SPAECE são tomados, prioritariamente, como base para os repasses financeiros às escolas, incentivando-as a melhorarem seus resultados de desempenho. Um ponto do Prêmio que chama atenção é a parceria que se oficializa entre as escolas premiadas – que são as 150 melhores colocadas no Índice de Desenvolvimento Educacional do Ceará (IDE) – e as apoiadas – que abarcaram as

¹ Para Brooke e Cunha (2011, p. 21), *Accountability* expressa dois conceitos, um relacionado a prestação de contas e outro com ideia da responsabilização. Quando aplicada especificamente à escola, a noção de prestação de contas significa a cobrança de um serviço público de qualidade em troca da manutenção da escola com recursos públicos oriundos dos impostos pagos pela população. O segundo significado da palavra é inseparável e consequência do outro, mas expressa a ideia que o público tem direito de demandar que a escola assuma sua responsabilidade direta pelos resultados de seus alunos. *Accountability*, portanto, significa uma cobrança por bons resultados e demanda que cada um dos envolvidos assumam a sua responsabilidade na produção deles.

² Programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental.

³ O ICMS é o imposto que o Estado cobra sobre a circulação de mercadorias e serviços. De tudo o que o Estado arrecada com este imposto, um quarto é repartido entre os 184 municípios da unidade federativa, ou seja, 25%, que é chamada Cota Parte.

150 em pior colocação no mesmo Índice – no sentido de que devem obrigatoriamente desenvolver ações de cooperação técnico-pedagógicas de apoio. Para Brooke e Cunha (2011), trata-se de uma política de apadrinhamento em que as escolas mais bem colocadas nas avaliações são responsabilizadas pelos seus próprios resultados e também assumem nova responsabilidade para com as escolas apoiadas ou adotadas. Esse elemento da cooperação escola-escola fez com que essa política se destacasse no Brasil, embora ainda seja pouco discutida na literatura acadêmica.

A Lei Estadual nº 14.371/2009 definiu os critérios de funcionamento desta política, os quais foram modificados no decorrer de suas edições. Inicialmente, a legislação determinava que o prêmio em dinheiro seria destinado para até 150 escolas públicas com pelo menos 20 alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental regular e que tivessem obtido média de IDE-Alfa entre 8,5 e 10 (escola premiada). Da mesma forma, previa-se auxílio/contribuição financeira e apoio técnico-pedagógico a ser desenvolvido pelo período de um ano, para até 150 escolas com os menores IDE-Alfa (escola apoiada). O IDE-Alfa busca representar o desempenho de cada escola com relação ao seu processo de alfabetização e seu cálculo está vinculado aos resultados das avaliações do SPAECE-Alfa. O IDE-Alfa equivale à Proficiência da Alfabetização na escala de 0 a 10, multiplicada pela Taxa de Participação na avaliação do SPAECE-Alfa⁴ e pelo Fator Ajuste⁵ para a Universalização da Alfabetização (CEARÁ, 2011).

Cabe mencionar que, somente a partir de 2011, o IDE passou a ser formado por três elementos definidos no Decreto nº 30.797/2011, a saber: i) a Proficiência da Escola convertida para uma Escala de 0 a 10; ii) a Taxa de Participação na Avaliação; e o iii) Fator de Ajuste para Universalização do Aprendizado. Dessa forma, não era mais suficiente que os alunos tivessem boa proficiência das avaliações do SPAECE, uma vez que a escola também deveria se esforçar para ter um elevado grau de universalização da aprendizagem de seus alunos (CALDERÓN; RAQUEL; CABRAL, 2015).

⁴ O SPAECE-Alfa foi criado no ano de 2007, em decorrência da prioridade do governo na alfabetização das crianças logo nos primeiros anos de escolaridade, expressa através da implementação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). O SPAECE-Alfa abrange os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino possibilitando construir um indicador sobre a habilidade em leitura de cada aluno avaliado, bem como subsidiar os gestores na formulação de políticas de incentivo e transferência de recursos financeiros para os municípios e suas respectivas escolas.

⁵ O Fator de Ajuste é calculado pelo valor percentual de 0 a 100% a partir da distribuição das crianças em cada nível de aprendizado da classificação utilizada: 0,00 x Percentual de crianças no nível considerado adequado; 0,25 x Percentual de crianças no nível considerado alfabetização incompleta; 0,50 x Percentual de crianças no nível considerado intermediário; 0,75 x Percentual de crianças no nível considerado suficiente; 1,00 x Percentual de crianças no nível considerado desejável. Todas as crianças consideradas Não Alfabetizadas, o fator assumirá o valor de 0% (zero) e se as crianças atingirem o nível Desejável, o valor do fator será de 100%. A utilização deste fator tem por finalidade estimular as escolas a incluírem um maior percentual de alunos nos níveis adequados. Isso se faz necessário pelo fato da média de proficiência da escola não expressar devidamente o grau de universalização do aprendizado (CEARÁ, 2011).

O Prêmio Escola Nota 10 contempla todos os 184 municípios cearenses, é financiado pelo Fundo Estadual de Combate à Pobreza (FECOP) e administrado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Quanto à aplicação dos recursos definidos no Plano de Aplicação⁶ elaborado pelas escolas premiadas e apoiadas, a legislação determinava que os mesmos só seriam utilizados exclusivamente em ações de cooperação técnico-pedagógica que visassem a melhoria das condições das instituições de ensino e dos resultados de aprendizagem de seus alunos, tais como: incentivo ao bom desempenho dos profissionais da escola; apoio logístico em capacitações e treinamentos; bonificação e formação continuada; a melhoria de suas instalações físicas e equipamentos; e enriquecimento de seus acervos didático-pedagógicos.

A análise, aprovação e acompanhamento das ações pactuadas no Plano de Aplicação de Recursos é feita pela Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM/ SEDUC), bem como a mobilização para a formação da parceria entre as instituições premiadas e as apoiadas. Quanto ao valor do prêmio, até 2010 as escolas premiadas recebiam R\$2.500,00 multiplicado pelo número de alunos do 2º ano avaliados pelo SPAECE-Alfa, e as escolas apoiadas R\$1.250,00. Esse valor era transferido às escolas em duas parcelas: a primeira correspondente a 75% do valor total devido e a segunda, aos 25% restante. O percentual de cada parcela para a escola apoiada era de 50%. Para receber a segunda parcela, as escolas premiadas tinham que atender os dois critérios cumulativamente, ou seja, manter seus resultados na avaliação seguinte e fazer com que a escola apoiada conseguisse cumprir as metas de melhoria dos resultados, comprovando que houve um avanço no desempenho com o alcance da nota mínima de 5,0 no IDE-Alfa.

Em 2011, o Prêmio Escola Nota 10 foi reestruturado, devido aos avanços conquistados na alfabetização. Isso permitiu ampliar as estratégias e metas do Governo do Estado do Ceará até o 5º ano do Ensino Fundamental. A Lei Estadual nº 15.052/2011, regulamentada pelo Decreto nº 30.797/2011, prevaleceu para as edições do Prêmio Escola Nota 10, no período de 2011 a 2014. A nova norma alterou as regras da premiação e determinou que a cada ano o prêmio e a contribuição financeira seriam destinados para até 150 escolas do 5º ano e, em igual número, fossem apoiadas as escolas com IDE-5 médio, situado no intervalo entre 7,5 e 10, e ainda acrescentou o critério mínimo de participação de 90% dos alunos no 2º ou no 5º ano.

⁶ Plano que as escolas premiadas e apoiadas contempladas pelo Prêmio Escola Nota 10 devem elaborar, elencando ações que visem à melhoria das condições das escolas e dos resultados de aprendizagem de seus alunos, com as devidas justificativas.

O IDE-5 expressa os resultados alcançados nas avaliações do SPAECE em Língua Portuguesa e em Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental. O IDE-5 é calculado a partir do IDE-5 de Matemática e do IDE-5 de Língua Portuguesa. O IDE-5 de Matemática equivale à multiplicação da proficiência da escola na disciplina em questão no 5º ano convertida na escala de 0 a 10 pela Taxa de Participação na avaliação de Matemática e pelo Fator Ajuste para a Universalização do Aprendizado de Matemática no 5º ano. O cálculo do IDE-5 de Língua Portuguesa (LP) é semelhante ao de Matemática (MAT) e o IDE-5 médio é obtido pela média aritmética simples de IDE-5 de Matemática e IDE-5 de Língua Portuguesa, ou seja, $\text{IDE-5} = \text{IDE-5 de LP} + \text{IDE-5 de MAT} \text{ dividido por } 2$ (CEARÁ, 2011).

Em 2011, o valor do prêmio – destinado às melhores escolas – foi instituído em R\$ 2.000,00, montante multiplicado pelo número de alunos do 2º e 5º anos avaliados, e o valor da contribuição financeira – destinada às escolas com piores resultados – em R\$ 1.000,00. Outra alteração foi a ampliação do prazo de um para dois anos para a realização da cooperação técnico-pedagógica com a escola parceira e os critérios de desempate das notas. Nos critérios de desempate, passou a ser considerada como ordem de classificação a escola que possuísse o maior número de alunos no nível desejável do SPAECE e o município onde a escola estiver localizada ter, no mínimo, 70% de alunos do 2º e 5º anos no nível desejável na escala de alfabetização. Isso segundo Calderón, Raquel e Cabral (2015, p. 526): “[...] estimula as autoridades municipais a tomarem medidas concretas, para o município como um todo, objetivando a alfabetização na idade certa”.

Já a definição das parcerias entre as escolas passou a considerar dois critérios: a classificação da escola premiada no *ranking* de resultados da avaliação do SPAECE e a proximidade geográfica entre a escola premiada e a apoiada. Tais critérios buscaram corrigir as dificuldades apresentadas nas parcerias para o desenvolvimento das ações de cooperação técnico-pedagógicas encontradas nas edições de 2009 e de 2010 do Prêmio Escola Nota 10, que se depararam com parcerias cujas instituições envolvidas estavam distantes e imersas em realidades muito distintas.

Apesar das mudanças no Prêmio, há problemas que inviabilizam a participação de uma quantidade maior de escolas nele. Para analisar o Prêmio Escola Nota 10, especialmente com relação ao 5º ano do Ensino Fundamental, valiosos são os dados que indicam a quantidade de escolas que atenderam os critérios de elegibilidade à esta política pública educacional. Para isso, organizamos, na Tabela 1 o número de escolas do 5º

ano avaliadas no SPAECE, entre 2011 e 2016, e a quantidade das que atenderam os critérios da premiação nesse período.

Tabela 1 – Número de escolas do 5º ano que cumpriram os critérios do Prêmio Escola Nota 10 (2011-2016)

Edição SPAECE	Nº escolas avaliadas	Nº escolas avaliadas com + 20 alunos	Nº escolas elegíveis (+20 alunos e IDE-Alfa 7,5-10)	Nº escolas premiadas	Nº escolas apoiadas
2011	4.289	2.174	90	90	90
2012	4.217	2.118	56	56	56
2013	4.026	2.049	95	95	95
2014	3.611	1.909	124	124	124
2015	3.465	1.817	228	150	150
2016	3.401	1.784	166	112	112

Fonte: Coordenação Prêmio Escola Nota 10 SEDUC/CE.

Os dados da Tabela 1 indicam que o total de escolas com mais de 20 alunos matriculados no 5º ano, o primeiro critério para participar do Prêmio, foi atendido, a cada edição, por praticamente metade das escolas avaliadas no SPAECE nessa etapa de escolaridade. Já o número de escolas que contemplaram o segundo critério do Prêmio, ou seja, ter IDE entre 7,5 e 10, reduziu consideravelmente o número de instituições elegíveis a participar desta política pública. Portanto, os resultados indicam que as escolas têm dificuldade de atingir o IDE mínimo definido para participar do Prêmio Escola Nota 10, o que fica evidente no fato de que, apenas na edição do ano de 2015 a quantidade total de escolas que ofertavam o 5º ano previstas a participarem da política foi atingida, ou seja, 150 premiadas e 150 apoiadas.

Uma nova alteração no Prêmio ocorreu em dezembro de 2015 com aprovação da Lei Estadual nº 15.923/2015. Esta Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 32.079/2016 e apresentou importantes modificações na regra do Prêmio, com a inclusão das escolas do 9º ano do Ensino Fundamental nos mesmos critérios de participação do 5º ano, o afastamento do apoio para as escolas públicas do 2º ano⁷ e o impedimento das instituições contempladas de concorrerem ao Prêmio no ano subsequente ao que participaram. Ademais, a partir de 2015 foi acrescentada a condição de que os

⁷ A nova legislação passou a não mais beneficiar as escolas públicas com os menores IDE-Alfa. Segundo consta no Portal do PAIC, em 2007, ano de implementação do programa, a média de proficiência alcançada no 2º ano do Ensino Fundamental foi de 119,1, o que corresponde ao padrão intermediário. Em 2015, alcançou 181,2, o que demonstra uma evolução para o padrão adequado de proficiência. No início de 2007, apenas 14 municípios estavam no padrão desejável em alfabetização das crianças ao final do 2º ano e, em 2015, esse número subiu para 181 representando a quase totalidade dos municípios cearenses (184). Este progresso foi o que fundamentou o afastamento das escolas do 2º ano apoiadas do Prêmio Escola Nota 10.

municípios, para participarem da premiação, precisam ter 30% de seus alunos no nível adequado da escala de Língua Portuguesa e de Matemática do 5º ano, com exceção do município de Fortaleza. As escolas da rede municipal de Fortaleza devem pertencer a um Distrito de Educação e as escolas da rede estadual a uma Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) ou à Superintendência das Escolas de Fortaleza (SEFOR). O valor do prêmio permaneceu o mesmo, porém, para o recebimento da 2ª parcela, foram acrescentados os critérios de comprovação pela CREDE responsável pela região onde se encontram as escolas parceiras, da efetivação ação de cooperação técnico-pedagógica anteriormente pactuadas. Todas as mudanças na legislação do Prêmio Escola Nota 10 descritas serviram para compreender a intenção do governo em replanejar suas estratégias no âmbito da política e de adequar cada edição ao que melhor atendesse aos seus objetivos.

O Prêmio Escola Nota 10 tem resultados de todo o processo da premiação divulgados pela SEDUC, incluindo o recebimento da 2ª parcela até o ano de 2015. Os dados evidenciam que, no período de 2008 a 2015, o número de escolas no 2º ano do Ensino Fundamental alcançou 99,80% do total de escolas previstas, ou seja, foram beneficiadas com a 1ª parcela do prêmio ou da contribuição financeira, a cada ano, cerca de 300 escolas, totalizando 2.396 instituições. Entretanto, o percentual médio dessas escolas que receberam a 2ª parcela foi de apenas 47,88%, o que representa o total de 1.067 escolas, sendo 458 premiadas e 609 apoiadas.

Já os dados do 5º ano, a partir de 2011 – que é quando o Prêmio foi instituído para essa etapa de escolaridade –, até 2015, o número de escolas beneficiadas é menor do que as do 2º ano. Foram 1.030 escolas (515 premiadas e 515 apoiadas) que receberam a 1ª parcela. Desse total, 152 instituições receberam a 2ª parcela, ou seja, 33 escolas premiadas e 119 escolas apoiadas. Os critérios de recebimento da 2ª parcela para a escola premiada estão condicionados ao sucesso da escola parceira de alcançar a meta estabelecida e para a escola apoiada apenas se exige que ela obtenha a nota 5 no IDE, o que não é nada fácil para uma escola que está no nível de desempenho mais baixo na classificação do SPAECE. Para evidenciar as dificuldades das instituições de ensino que participaram do Prêmio Escola Nota 10, a Tabela 2 apresenta os resultados do Prêmio desde sua primeira edição, o que confirma um número ínfimo de escolas premiadas e apoiadas do 5º ano do Ensino Fundamental que receberam a última parcela.

Tabela 2 – Número de Escolas que ofertam o 5º ano do Ensino Fundamental que receberam a 1ª e a 2ª Parcela do Prêmio Escola Nota 10 (2008-2015)

ANO	Nº de Escolas Premiadas e Apoiadas que receberam a 1ª parcela	Nº de Escolas Premiadas e Apoiadas que receberam a 2ª parcela	Nº de Escolas Premiadas que receberam 2ª parcela	Nº de Escolas Apoiadas que receberam 2ª parcela	% Escolas receberam 2ª parcela em relação à 1ª parcela
2011	180	10	1	9	5,55
2012	112	15	3	12	13,39
2013	190	31	11	20	16,31
2014	248	39	9	30	15,72
2015	300	57	9	48	19,00
Total	1.030	152	33	119	Média 14,75%

Fonte: Dados Coordenação Prêmio Escola Nota 10 SEDUC/CE.

Ao analisar os dados do período de 2011 a 2015, organizados na Tabela 2, é possível verificar que boa parte das escolas que oferecem o 5º ano não atenderam aos critérios para participar do Prêmio. Isso fica evidente pelo fato de 68,66% das escolas previstas terem participado da política neste período, o que corresponde a 1.030 instituições de ensino. No mesmo período, o percentual médio de escolas premiadas que receberam a 2ª parcela foi de 14,75%. Esse percentual indica que de um total de 152 escolas do 5º ano que participaram da política, 33 premiadas e 119 escolas apoiadas receberam a 2ª parcela. Tal análise reforça o argumento de que o percentual de escolas que receberam a última parte do prêmio diminuiu em relação ao número de escolas que receberam a primeira. Em 2014, por exemplo, de 248 escolas beneficiadas com a primeira parcela, nem 20% recebeu a segunda, ou seja, de 39 escolas, nove premiadas e 30 apoiadas receberam o último repasse financeiro do Prêmio.

Notadamente, o que se atesta no período observado é que no 5º ano o quantitativo de escolas que recebe a 2ª parcela tem oscilado. Outra informação relevante para a análise das escolas do 5º ano é o quantitativo de “Escolas Nota 10” que, no período de 2011 a 2016 alcançaram o IDE-10, ou seja, todas as escolas que na avaliação do SPAECE obtiveram nota máxima no Índice de Desempenho escolar. O número de escolas com nota 10 foi apenas de 12 no ano de 2015, nos demais, o número de instituições com nota máxima foi inferior ao obtido em neste ano.

A cooperação entre escolas exige a transferência de boas práticas pedagógicas e a responsabilização por metas de melhoria. As condições de recebimento da 2ª parcela pelas escolas premiadas exigem a manutenção ou elevação dos bons resultados ao final

do segundo ano de execução da cooperação, tendo por base os resultados do SPAECE, bem como o atingimento das metas pelas escolas apoiadas com baixo desempenho. Contudo, os dados mostram que mais de 50% das escolas premiadas não conseguem manter entre uma edição e outra a média no IDE-5 para justificar o recebimento da 2ª parcela da premiação equivalente a 25% do total dos recursos, o que sugere a existência de uma certa instabilidade na medida utilizado no Prêmio. Para comprovar tal situação, apresentamos, na Tabela 3, o total de escolas premiadas do 5º ano em cada edição do Prêmio Escola Nota 10 que receberam ou não a 2ª parcela.

Tabela 3 – Quantitativo de Escolas Premiadas do 5º ano que receberam ou não a 2ª parcela do Prêmio (2011 a 2015)

Ano	Total de Escolas Premiadas	Receberam 2ª parcela	Não receberam 2ª parcela	Número de escolas que mantiveram ou não IDE-5	%
2011	90	01	82	51 não mantiveram o IDE-5 em 2013	56,66
				32 mantiveram ou elevaram o IDE-5 em 2013	35,55
				7 não foram avaliadas em 2013 no SPAECE	
2012	56	03	49	35 não mantiveram o IDE-5 alcançado em 2014	62,50
				17 mantiveram ou elevaram o IDE-5 em 2014	30,35
				4 não foram avaliadas em 2014 no SPAECE	
2013	95	11	81	48 não mantiveram o IDE-5 alcançado em 2015	50,52
				44 mantiveram ou elevaram o IDE-5 em 2015	46,31
				3 não foram avaliadas em 2015 no SPAECE	
2014	124	09	105	79 não mantiveram o IDE-5 alcançado em 2016	63,70
				35 mantiveram ou elevaram o IDE-5 em 2016	28,22
				10 não foram avaliadas em 2016 no SPAECE	
2015	150	09	141	67 não mantiveram o IDE-5 alcançado em 2017	44,66
				77 mantiveram ou elevaram o IDE-5 em 2017	51,33
				06 não foram avaliadas em 2017 no SPAECE	

Fonte: Dados Coordenação Prêmio Escola Nota 10 SEDUC/CE e SPAECE 2011 a 2015.

Os dados apresentados na Tabela 3 indicam que, por exemplo, na edição de 2014 foram 124 escolas que cumpriram os critérios do Prêmio e receberam a 1ª parcela, mas dessas somente 9 receberam a 2ª em 2016, 105 não receberam e 10 não foram avaliadas no SPAECE no mesmo ano. Já em 2015 foram beneficiadas com a 1ª parcela 150 escolas,

mesmo assim a 2ª foi entregue para apenas nove instituições, o que corresponde a 6% do total de escolas inicialmente contempladas.

Considerando a mesma análise em relação às escolas apoiadas o cenário não se mostra diferente do vivenciado pelas premiadas. A Tabela 4 apresenta o total de escolas apoiadas do 5º ano em cada edição do Prêmio Escola Nota 10 que receberam ou não a 2ª parcela e o número de escolas que alcançaram o IDE-5 nas edições de 2011 a 2015.

Tabela 4 – Quantitativo de Escolas Apoiadas do 5º ano que receberam ou não a 2ª parcela do Prêmio (2011 a 2015)

Ano	Total de Escolas Apoiadas	Receberam 2ª parcela	Não receberam 2ª parcela	Número de escolas que alcançaram ou não IDE-5	%
2011	90	9	80	80 não atingiram o IDE-5 em 2013	88,88
				9 atingiram o IDE-5 em 2013	10
				01 não foram avaliadas em 2013 no SPAECE	
2012	56	12	40	40 não atingiram o IDE-5 em 2014	71,42
				12 atingiram o IDE-5 em 2014	21,42
				4 não foram avaliadas em 2014 no SPAECE	
2013	95	20	72	72 não atingiram o IDE-5 em 2015	75,78
				20 atingiram o IDE-5 em 2015	21,05
				03 não participaram em 2015	
2014	124	30	87	88 não atingiram o IDE-5 em 2016	70,96
				30 atingiram o IDE-5 em 2016	24,19
				07 não participaram em 2016	
2015	150	48	102	97 não atingiram o IDE-5 em 2017	64,66
				48 atingiram o IDE-5 em 2017	32,00
				05 não participaram em 2017	

Fonte: Dados Coordenação Prêmio Escola Nota 10 SEDUC/CE e SPAECE, 2011 a 2017.

Após dois anos de cooperação, o número de escolas apoiadas que não atinge a nota 5 no IDE-5 é superior ao número de escolas que cumpre esse critério. Os dados da Tabela 5 confirmam esta afirmação. Em 2013, por exemplo, de 95 escolas apoiadas, somente 20 receberam a 2ª parcela por terem alcançado no índice nota 5 em 2015, 72 escolas não receberam e três não foram avaliadas no SPAECE em 2015. Esses dados indicam que a cooperação técnico-pedagógica desenvolvida pela escola premiada pode não estar funcionando, e que é difícil para uma escola com baixo desempenho chegar até a nota 5 no IDE, conforme estabelecido pela política.

Levantamos também dados que identificam que, apesar das escolas premiadas, em sua maioria, estarem no intervalo acima de 7,5, isso não é suficiente para vencerem a segunda etapa do Prêmio, pois dependem do sucesso da escola apoiada em alcançar a meta de melhoria na aprendizagem. Um exemplo ocorrido em 2015 e que se repete em todas as edições do Prêmio Escola Nota 10 é significativo e digno de menção: uma escola premiada “Y” que oferece o 5º ano do ensino fundamental obteve IDE médio 9,7 no SPAECE, e sua parceira, a escola apoiada “Z”, obteve IDE médio 3,1. Ambas cumpriram todos os critérios da premiação e receberam a 1ª parcela. Observando essas mesmas escolas após dois anos de execução das ações de cooperação pactuadas, a escola premiada “Y” manteve o IDE médio 9,7, e a escola apoiada “Z” alcançou o IDE médio 4,3, um avanço de 1,2 pontos. Assim, a escola premiada “Y” se manteve com o IDE elevado, mas não recebeu a 2ª parcela, vez que a escola apoiada “Z” não alcançou nota 5 que era a meta exigida para a transferências dos recursos.

Os dados mostram também que existem escolas que estão no patamar mais alto e não sustentam esse resultado. Exemplo disso é a situação da escola premiada “A”, que alcançou em 2015 o IDE médio 9,8, e da escola apoiada “B”, cujo IDE médio neste ano foi de 3,4. Em 2017, o IDE médio da escola premiada “A” foi de 4,8, ou seja, caiu 5 pontos, e o IDE médio da escola apoiada “B” foi de 3,7, um acréscimo de 0,3. Ambas não receberam a 2ª parcela, a escola premiada “A” por não manter ou elevar seus resultados e a escola apoiada “B” por não alcançar o IDE médio 5. Portanto, nenhuma escola pode cair sequer 0,1 ponto entre as edições do Prêmio. Se isso acontece, deixa de ser premiada com os recursos da 2ª parcela. Essa situação nos faz pensar em quais os fatores que provocam a queda nos resultados da escola. Poderíamos pensar na movimentação dos alunos entre elas?

Ainda constatamos um fato curioso, que é quando uma escola premiada mantém ou aumenta seus resultados entre as edições do Prêmio e a sua escola parceira consegue IDE médio 5 ou acima de 5, mas somente uma das escolas recebe os recursos da 2ª parcela. Nesse caso, apresentamos como exemplo a escola premiada “E”, que obteve, em 2015, o IDE médio 9,7 e, em 2017, 9,9. A escola apoiada “F”, nos mesmos anos, obteve o IDE médio de 3,2 e 5,9, respectivamente. Entretanto, a escola premiada “E” não recebeu o recurso da 2ª parcela e somente a escola apoiada “F” recebeu. Pelos critérios da premiação, as duas escolas deveriam ser contempladas, pois a escola premiada aumentou seus resultados e ainda promoveu o avanço da escola apoiada. Nesses casos, qual foi o motivo para a não transferência do valor do prêmio para a escola premiada

que cumpriu todos os critérios exigidos? Podemos levar em consideração a ausência de prestação de contas por essa escola?

O que podemos perceber pelos dados sobre o Prêmio Escola Nota 10 é que avançar e promover o avanço do rendimento acadêmico dos alunos de outra instituição parece constituir uma tarefa árdua, e que, em longo prazo, pode comprometer a essência da política, que é a cooperação. E mais, essa política apresenta dúvidas quanto ao indicador que leva à premiação. Como se explica uma escola já classificada como boa, com nota 7,5 ou superior não conseguir manter essa nota no período de dois anos? E o quanto a uma escola considerada fraca e vai ter que se esforçar para subir de nota até 5 se ela não está nem perto talvez da nota 3, por exemplo?

A política criada para dar apoio às escolas de baixo desempenho se mostra com características complicadas de serem cumpridas, o que indica que algo precisa ser ajustado, talvez nos próprios componentes do IDE (proficiência da escola em Língua Portuguesa e Matemática, Taxa de Participação e Fator Ajuste Universalizado de Aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa no 5º ano). Assim, considerando que é na transferência da 2ª parcela que se confirma o sucesso das escolas no cumprimento da cooperação e das metas estabelecidas, bem como o alcance dos objetivos da política, pode-se afirmar que há dificuldade das escolas no desenvolvimento da cooperação técnico-pedagógica no âmbito do Prêmio Escola Nota 10. Isso evidencia a existência de um caso de gestão de uma política pública educacional estadual a ser investigado, cujo questionamento central é: quais as dificuldades encontradas na realização de ações de cooperação técnico-pedagógica entre as escolas do 5º ano do Ensino Fundamental participantes do Prêmio Escola Nota 10 que as impedem de concluir a política com sucesso?

REFERÊNCIAS

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, p. 17-79, ago. 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf. Acesso em: 11 jun.2018.

CALDERÓN, A. I.; RAQUEL, B. M. G.; CABRAL, E. S. O Prêmio Escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. **Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517-540, abr./jun., 2015.

CEARÁ. Decreto nº 30.797, de 29 de dezembro de 2011. Regulamenta a Lei nº15.052, de 06 de dezembro de 2011 que cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo e quinto anos de ensino fundamental, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, série 3, n. 249, p. 16-18, 30 dez. 2011.

_____. Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009. Cria o Prêmio Escola Nota 10, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no índice de Desempenho Escolar-Alfabetização (IDEAlfa), e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, série 3, n. 111, p. 1-2, 19 jun. 2009.

_____. Lei nº 15.052, de 06 de dezembro de 2011. Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo e quinto anos de ensino fundamental, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, série 3, n. 235, p. 44-45, 12 dez. 2011.

_____. Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015. Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos de ensino fundamental. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, Série 3, n. 234, p. 6-7, 15 dez. 2015.

LIMA, Aléssio Costa. Ciclo de Avaliação da Educação Básica no Ceará: principais resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 38-58, set/dez. 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1914/1898>. Acesso em: 07 set. 2018.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CUMPRIMENTO DA META DO MAIS PAIC NO MUNICÍPIO DE ACARAÚ

*Kátia Regina Carvalho da Cruz Oliveira**

*Carla da Conceição de Lima***

*Lívia Fagundes Neves****

O caso de gestão apresentado neste capítulo investiga quais ações estão sendo desenvolvidas pela equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Acaraú para o cumprimento da meta pedagógica do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC, que se refere à formação continuada de professores de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental. O texto foi elaborado a partir da pesquisa de Kátia Regina Carvalho da Cruz Oliveira, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a assistente de orientação, Carla da Conceição de Lima, Doutora em Educação, e sob a orientação da Profa. Dra. Lívia Fagundes Neves.

O caso em estudo tem como cenário o município de Acaraú, sede da 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) que, embora possua o maior número de escolas municipais da regional, os resultados educacionais fornecidos pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEB e SPAEB ALFA), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) têm-se apresentado oscilantes, sem crescimento contínuo no 5º ano do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa.

Conforme já observado por Gatti (2008), um problema concreto de uma rede de ensino pode estimular o desenvolvimento de iniciativas de formação continuada, embora o desafio seja potencializar essa experiência na ação cotidiana para que ela não se reduza à repetição mecânica, ao ativismo pedagógico ou ao voluntarismo político. Como uma das estratégias mais eficazes na melhoria das condições de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, da elevação dos indicadores educacionais, a formação continuada

* Mestranda no PPGP/CAEd/UFJF. Gerente Regional do MAIS PAIC, na Célula de Cooperação com os Municípios (CECOM).

** Doutora em Educação (PUC-Rio). Professora da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

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

de professores consiste numa temática de relevância, sobretudo a partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que prevê, em seu artigo 67, inciso II: “o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos” (SILVA, 2013, p. 14).

Esse foi um dos fatores que estimulou o programa Mais PAIC, implementado em 184 municípios do Ceará, em regime de colaboração com o Estado e o governo federal, e que se estrutura no tripé formação continuada, acompanhamento pedagógico e avaliação. Esse programa é fruto do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC+5) e tem como objetivo ampliar o trabalho de cooperação já existente com os municípios, expandindo as ações que antes eram voltadas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, passando a atender também do 6º ao 9º ano nas escolas públicas cearenses. Tal expansão visou fortalecer a aprendizagem desse público de alunos, gerar bons resultados nas avaliações externas e garantir o ingresso no Ensino Médio.

Dessa forma, busca-se colocar luz na formação continuada promovida pelo programa Mais PAIC, fornecida aos professores de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental. Busca-se também identificar em que medida a meta de formação continuada está sendo alcançada e propor ações que fortaleçam o trabalho desenvolvido pela equipe da Secretaria Municipal de Educação. Na perspectiva do Mais PAIC, a formação continuada pode proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional, novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico.

Portanto, analisar as ações relacionadas à formação continuada dos professores de Língua Portuguesa do 5º ano, desenvolvidas pela equipe da Secretaria Municipal de Educação de Acaraú, investigando se essas estão contribuindo para o cumprimento da meta educacional estabelecida pelo MAIS PAIC, é o objetivo deste trabalho de pesquisa. Tal objetivo se justifica na atuação e no espaço de colaboração, capazes de garantir o fortalecimento da capacidade do município de obter sucesso na aprendizagem de suas crianças através da qualificação das equipes da secretaria municipal e das escolas, de modo a elevar a eficiência e eficácia dos processos gerenciais e das práticas pedagógicas, conforme consta na publicação PAIC – Regime de Colaboração (CEARÁ, 2011).

Este estudo tem um caráter qualitativo, buscando compreender diferentes técnicas interpretativas com intuito de descrever e decodificar componentes de um sistema complexo de significados. De modo geral, faz-se um corte espaço-temporal para observação e análise das informações colhidas, que são interpretadas a partir da visão

de mundo do pesquisador e de seus referenciais. Dessa forma, a pesquisa em tela trata-se de um estudo de caso com a utilização dos seguintes instrumentos metodológicos: (i) observação de um encontro de formação para os professores de Língua Portuguesa do 5º ano, promovidos pela SME; (ii) diário de bordo para registro da formação assistida; (iii) questionários aplicados a um grupo de professores responsáveis pelo componente curricular em análise. Serão entrevistadas a formadora municipal de Língua Portuguesa do 5º ano do Mais PAIC e a gerente municipal do Mais PAIC. Pretende-se investigar as ações desenvolvidas pela SME de Acaraú em torno da formação continuada de professores, focando nas metodologias utilizadas pela equipe de formadores do Mais PAIC, analisando se os momentos formativos proporcionam aprendizagens significativas para os professores ou se esses se limitam a orientações técnicas.

O cenário deste capítulo se inicia em 2004, especificamente na Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, que instituiu o Comitê Cearense pela Eliminação do Analfabetismo Escolar, com o objetivo de realizar um diagnóstico que mostrasse a realidade da condição de aprendizagem da leitura e da escrita de crianças que estavam das escolas da rede pública de 48 municípios cearenses. O relatório final do comitê observou, a partir dos dados do SAEB, que os alunos do 5ª ano do Ensino Fundamental¹ encontravam-se em nível abaixo do desempenho desejável, indicando que os discentes tinham dificuldades de leitura e de compreensão de texto. O referido relatório também apresentou: os resultados das avaliações diagnósticas, aplicadas aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental; os programas de cursos de Pedagogia de cinco instituições de formação de professores, observando sua adequação ao ensino da alfabetização; e a organização do trabalho escolar e docente nas instituições escolares que possuem o 2º ano do Ensino Fundamental.

O objetivo era utilizar tais resultados na elaboração de estratégias de intervenção, buscando assegurar a alfabetização das crianças no período adequado, razão que justifica a escolha do nome – Programa Alfabetização na Idade Certa, que, através da Lei nº 14.0262, de 17 de dezembro de 2007, tornou-se política pública prioritária do Estado do Ceará com o objetivo geral de alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o 2º ano do Ensino Fundamental. No artigo 1ª da referida Lei, é instituindo o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, por meio do qual o Estado, em cumprimento ao regime de colaboração, poderá prestar cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem (CEARÁ, 2007).

¹ Na época do relatório final, a nomenclatura utilizada foi 4ª série do Ensino Fundamental.

Em 2011, o governo do Estado ampliou o PAIC para PAIC +5, cujas ações, antes destinadas à Educação Infantil, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, estenderam-se da Educação Infantil ao 5º ano, com o intuito de melhorar os resultados de aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2015, ampliou-se o Programa, que passou a Mais PAIC, através da Lei nº 15.9213, de 15 de dezembro de 2015, a fim de desenvolver o trabalho de cooperação com todos os municípios cearenses, passando a atender também do 6º ao 9º ano. Tal medida visou apoiar a aprendizagem dos alunos para que obtenham sucesso, bons resultados e ingressem no Ensino Médios melhor preparados.

O Mais PAIC é composto por seis eixos: (i) Gestão Municipal; (ii) Educação Infantil²; (iii) Ensino Fundamental I³; (iv) Literatura e Formação do Leitor⁴; (v) Avaliação Externa⁵; (vi) Ensino Fundamental II; e Educação Integral⁶. Destaca-se entre os eixos a Gestão Municipal, vez que tem como base um conjunto de metas, tais como: revisão dos planos de cargo, carreira e remuneração do magistério municipal, contemplando o piso salarial, a carga horária e incentivos para a função docente, priorizando o professor alfabetizador de criança a partir de critério de desempenho; definição de critérios para contratação de professores focados no mérito; definição de políticas de acompanhamento das escolas da rede municipal; e definição de política de formação de professores continuada e em serviço.

Para Salles (2004), a formação continuada é a continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico. Davis e Nunes (2011) afirmam que é preciso reconhecer que as práticas e políticas de formação continuada implicam em um exercício de análise, considerando as restrições, limitações e equívocos, bem como as possibilidades de ação e avanço. Os autores ainda destacam uma necessidade de solidez da formação continuada, ao atender as necessidades dos docentes e da própria escola, bem como as ações formativas tenham coerência interna e com as demais políticas voltadas para o

² As metas do referido eixo estão ligadas à ampliação do atendimento das crianças de zero a três anos e universalização no atendimento das crianças de quatro e cinco anos de idade.

³ As metas do eixo são voltadas para a alfabetização de 100% das crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental e alfabetização dos alunos não alfabetizados do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

⁴ Tem como uma de suas metas ter 100% das crianças dos municípios cearenses com acesso a acervo literário e lido um mínimo de cinco títulos de literatura infantil por ano.

⁵ As metas estabelecidas para o eixo são voltadas para a disseminação da cultura de avaliação externa no município como ferramenta para definição de políticas e estruturação de uma equipe de avaliação externa na Secretaria de Educação do Município.

⁶ A meta do eixo é 100% dos alunos do Ensino Fundamental II no nível adequado de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

desenvolvimento profissional dos professores. Imbernón (2009) defende que é preciso analisar o que funciona, o que deve ser abandonado, o que tem de ser desaprendido, o que é preciso construir de novo ou reconstruir durante a formação continuada.

Na linha desse mesmo raciocínio, Schmidt (1999) afirma que se torna necessário repensar, de um lado, a política de formação profissional e, de outro, a organização do trabalho na escola. A autora aponta que a priorização da formação em serviço precisa levar em consideração os conteúdos curriculares da formação inicial, caso contrário, implicará na fragmentação da formação pedagógica, dificultando a construção da identidade do professor. Para Gatti (2018), existe uma mentalidade de que para formar professores basta que ele domine conhecimentos em sua área, o que é um grande equívoco, pois é necessária uma formação pedagógica, a qual forneça bases para o professor lidar com o aluno em sala de aula.

Frigotto (1997) afirma que sem uma sólida “formação teórica reduz-se a possibilidade do educador de fazer análise histórica para entender a estrutura de relações sociais vigentes hoje e, mais difícil ainda, de propor projetos alternativos e de definir, dentro deles, o papel do educador e da educação” (FRIGOTTO, 1997, p. 390). Frigotto (1997) ainda acrescenta que, em relação à construção do conhecimento, a perda da perspectiva teórica e epistemológica tende a reduzir a formação e a prática do educador a uma dimensão puramente técnica ou didática.

Somente quando o professorado percebe que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitude de forma significativa, amplia-se “a forma de ver a formação não tanto como uma “agressão” externa, mas como um benefício individual e coletivo” (IMBERNÓN, 2006, p. 27). O autor também destaca que a formação permanente deve fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para a transformação da prática. Imbernón (2006) ressalta a importância do intercâmbio de experiências, conforme se vê:

[...] potencializar o intercâmbio de experiências entre o pares e com a comunidade (dentro de um projeto educativo comunitário) pode possibilitar também a formação em todos os campos de intervenção educativa, bem como aumentar a comunicação entre a realidade social e o professorado, que é tão necessária numa nova forma de educar, rompendo o conhecido isolamento, o celularismo escolar, que impede a inovação institucional nos centros e territórios e, pelo contrário, gera a inovação individual (isolada, pessoal e intransferível) (IMBERNÓN, 2006, p. 45-46).

A proposta de formação continuada dentro do MAIS PAIC está focada na aliança entre teoria e prática. Os formadores municipais participam de quatro formações regionais, anualmente, que totalizam 64 horas/ano. Essas formações são planejadas por equipes de consultores ligados a universidades e contratados pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Dentro da pauta formativa, há momentos de estudos teóricos e sugestões de metodologias a serem desenvolvidas em sala de aula, oportunizando, assim, os formadores municipais a refletirem sobre suas práticas junto ao grupo de professores da rede municipal que orientam e a pensarem em um planejamento da formação municipal que atenda às expectativas de seus professores.

A Secretaria Municipal de Educação de Acaraú para a formação continuada implementou o Sistema de Avaliação da Aprendizagem de Acaraú (SAAC) que, desde 2016, possui dados de todos os projetos voltados à formação continuada. O objetivo do SAAC é diagnosticar as habilidades desenvolvidas pelos alunos no decorrer dos bimestres e dar suporte didático aos professores. O referido Sistema fora criado na perspectiva de que os resultados pudessem ajudar a escola a redirecionar o planejamento e as práticas pedagógicas, mediante a elaboração de estratégias de apoio às instituições escolares. Dentro do SAAC, encontram-se outros projetos, conforme quadro explicativo:

Quadro 1. Ações ligadas à formação continuada de professores

PROJETO	DETALHAMENTO
Seminários dos docentes	Os seminários regionais têm a participação dos professores de Língua Portuguesa. Os formadores realizam oficinas a partir dos descritores das avaliações externas, que se encontram mais fragilizados, apresentam resultados das avaliações realizadas pela SME, proporcionam reflexões, dão direcionamentos para o trabalho pedagógico do professor, realizam estudos de temas educacionais ligados à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Ocorrem dois seminários a cada semestre e são feitos por região.
Rotina Didática	O formador municipal apresenta ao professor, no momento da formação, uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico na escola, fazendo com que cada eixo de ensino seja contemplado, além de facilitar a elaboração do planejamento considerando as habilidades, conteúdos, atividades e ações didáticas. O trabalho pedagógico com a organização de rotinas didáticas tem como objetivos: conduzir melhor a aula, prevenindo dificuldades dos alunos; organizar o tempo de forma sistemática; flexibilizar as estratégias de ensino; avaliar os resultados obtidos.
Diagnóstico de Leitura. Escrita e Matemática	Os testes são elaborados pelos formadores municipais e pela Coordenação do SAAC. Os de Língua Portuguesa vão do 1º ao 9º ano e são aplicados nos meses de fevereiro, agosto. Os resultados são lançados em instrumentais específicos que visam qualificar o acompanhamento.

PROJETO	DETALHAMENTO
Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAA)	São atividades estruturadas apresentadas no momento da formação. As Atividades de Apoio à Aprendizagem são organizadas pelos formadores municipais do MAIS PAIC, em conformidade com os conteúdos explorados em cada período letivo, tendo foco principal as habilidades mais fragilizadas nas avaliações aplicadas e buscam apoiar a prática docente. Em 2018, para fortalecer a aprendizagem estão sendo utilizados os cadernos de Atividades do MAIS PAIC – Língua Portuguesa.
Avaliação Permanente da Aprendizagem (APA)	Os formadores municipais elaboram os itens de Língua Portuguesa a partir de uma matriz de referência. Essas avaliações são aplicadas nas escolas para acompanhamento da aprendizagem dos alunos, nos meses de fevereiro, junho e outubro. Cada avaliação é composta por 15 itens. A aplicação é feita pelos professores da escola, que preenchem um instrumental <i>online</i> com as respostas dos alunos e a coordenadoria do SAAC organiza e disponibiliza para cada instituição de ensino o boletim com os resultados, que também são trabalhados nas formações pelos formadores municipais. Existem os padrões de desempenho criados com base nos utilizados pelo SPAECE.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nas formações de Língua Portuguesa do 5º ano, os professores participantes já recebem uma rotina definida pela formadora, com toda a sequência didática que desenvolverá em sala de aula. A rotina construída contempla os eixos da Língua Portuguesa que devem ser explorados dentro de um determinado intervalo de tempo e as atividades a serem desenvolvidas já vêm com o material didático que será utilizado, inclusive com a indicação das páginas do livro. O SAAC também abrange os seminários de gestão, nos quais se discute pontos referentes à gestão da aprendizagem, tais como: aprovação, reprovação, avaliação, acompanhamento pedagógico, entre outros. Participam desses seminários os diretores e coordenadores pedagógicos. Ainda há o Sistema e Acompanhamento à Gestão Escolar (SAGE) que têm como foco os resultados de aprendizagem, visando conhecer e divulgar boas práticas de gestão, direcionar ações a partir das observações e necessidades de cada escola.

Portanto, analisar a gestão das ações de formação continuada de professores diante das demandas para as quais são planejadas requer uma compreensão da concepção de formação contínua, com vistas a distinguir aspectos que possam caracterizar esses programas como espaços de ampliação do conhecimento adquirido na formação inicial ou como propostas de abordagem tecnicista, que reduz o papel do professor a mero executor de tarefas impostas.

REFERENCIAS

ACARAÚ. Secretaria Municipal de Educação. **Sistema de Avaliação da Aprendizagem de Acaraú** – SAAC. Acaraú, 2017.

BRASIL. **Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 08 dez. 2018.

CEARÁ, Assembleia Legislativa do Estado. **Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar**: Educação de Qualidade Começando pelo Começo. Organizadores: Rui Rodrigues Aguiar; Ivo Ferreira Gomes; Márcia Oliveira Cavalcante Campos. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.

_____. **Lei nº 14.026/2007**. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa PAIC.

_____. **Decreto nº 30.797/2011**. Regulamenta a Lei nº 15.052/2011. Disponível em: http://www.paic.seduc.ce.gov.br/images/leis/Decreto_30.797_2011.pdf. Acesso em: 21 jun. 2018.

_____. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Resultados de Desempenho e Participação**: Alfabetização. 2017.

_____. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Resultados de Desempenho e Participação**: 5º ano. 2017. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/62-avaliacao-educacional/spaace/5175-resultado-spaace-9o-ano>. Acesso em: 02 abr. 2018.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. Formação Continuada de Professores: ações e práticas em redes públicas de ensino. **EdUECE**, Livro 2, p. 3219-3230, 2011.

FRIGOTTO, Gaudencio. Formação e Profissionalização do Educador Face Aos Novos Desafios. In: VII ENDIPE, 1997. **Anais...**, v. II, p. 389-406, Florianópolis, 1997.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503706>. Acesso em: 22 ago. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

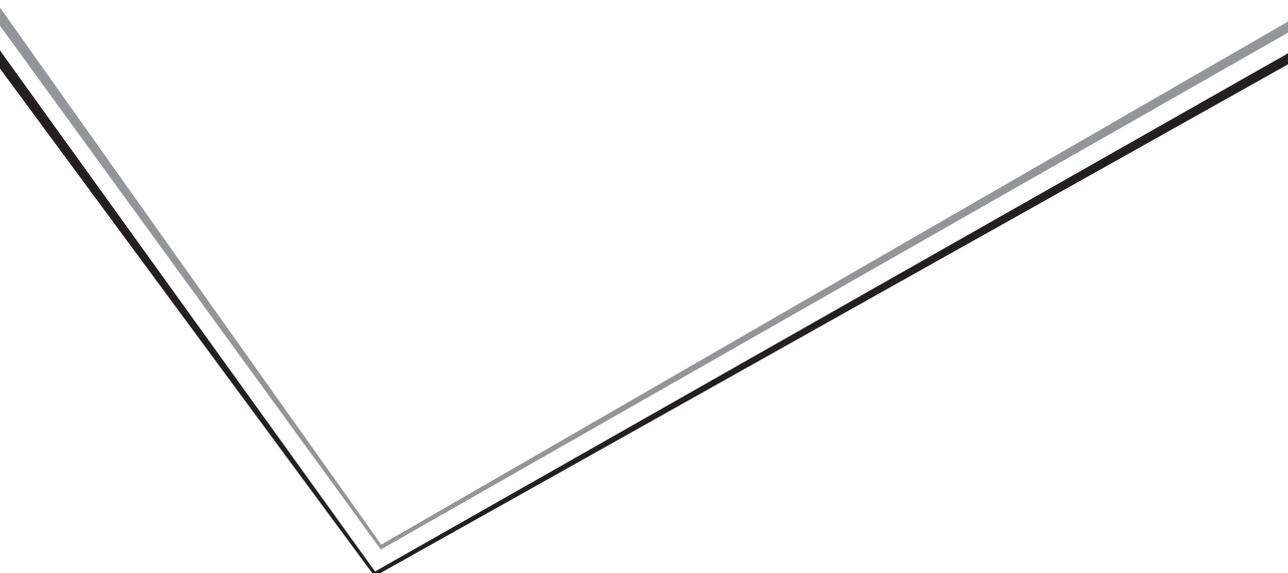
SALLES, Fernando Casadei. A Formação Continuada em Serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, Espanha, v. 33, 2004. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/806Casadei.pdf>. Acesso em: 04 set. 2018.

SCHMIDT, Leonete Luzia. A Política de Formação de Professores no Brasil e suas implicações na prática pedagógica. **Ponto de Vista**, Santa Catarina, v. 1, n. 1, p. 18-29, jan./jun. 1999.

SILVA, Roberta da. **Os desafios da gestão da formação de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa em Acopiara/CE**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.

SEÇÃO 2

Gestão Escolar



A ESCOLA PODE EDUCAR PARA A DEMOCRACIA?

Carla Silva Machado*
Janaína Moreira de Oliveira Goulart**

*Conquistada como princípio e consagrada enquanto direito, a participação deve constituir-se uma prática **normal, esperada** e institucionalmente **justificada**.*

(LIMA, 2003, p. 71)

INTRODUÇÃO

A presente discussão se propõe a apresentar possibilidades existentes na dinâmica da escola para o exercício e a vivência dos ideais democráticos. Nesse sentido, já anuncia o que os autores dos demais textos desta seção tratam e compreendem enquanto gestão democrática. A epígrafe deste texto, escrita pelo estudioso português Licínio Lima, apresenta o contexto da participação popular nas organizações, em Portugal, após a Revolução dos Cravos (1974)¹, em que a luta pela democracia e a participação nas instâncias de decisão tornou-se uma exigência. Segundo o autor: “Uma vez consagrada como direito e como instrumento de realização da democracia, a participação na educação e, designadamente, na escola, assume contornos normativos” (2003, p. 71).

¹ Foi o movimento que derrubou o regime salazarista em Portugal, em 1974, de forma a estabelecer as liberdades democráticas, promovendo transformações sociais no país. Após o golpe militar de 1926, foi estabelecida uma ditadura no país. No ano de 1932, Antônio de Oliveira Salazar tornou-se primeiro-ministro das finanças e virtual ditador. Salazar instalou um regime inspirado no fascismo italiano. As liberdades de reunião, de organização e de expressão foram suprimidas com a Constituição de 1933. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/revolucao-dos-cravos.htm>. Acesso em: 24 ago. 2019.

* Doutora em Educação pela PUC-Rio. Membro do Grupo de Pesquisa GRUPEM (Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia/PUC-Rio). Trabalha na Supervisão da área de suporte aos usuários da Plataforma Moodle de Ensino do CAEd/UFJF.

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE), na linha de Políticas e Instituições Educacionais. Pesquisadora do GESED – Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais da Faculdade de Educação da UFRJ.

Vale ressaltar que, no Brasil, desde a Constituição de 1988, a chamada Constituição Cidadã, a gestão da educação assume um caráter não só democrático, mas de representatividade, inclusive com a criação de colegiados que contam com a participação efetiva de responsáveis, pais, docentes, discentes e representantes da sociedade civil, entendendo, dessa forma, que uma educação cidadã e democrática se constrói a partir das vivências de cada ator, transformando estas vivências em aprendizagens e troca de ideias cotidianas para promover aos alunos das escolas públicas uma educação, não só de qualidade, mas, também de perspectiva emancipatória para todos e todas.

Entretanto, apesar de uma ideia ainda romantizada da democracia em que os espaços contam com a participação espontânea de seus atores, assim como propõe Lima (2003), estamos diante, também, da “participação imposta”, ou seja, passamos da luta pelo direito à participação, ao dever inscrito em lei de participar das decisões e dos órgãos deliberativos das escolas. Segundo o autor, “[...] a passividade e a não-participação representam uma ruptura preocupante, assumindo, num primeiro momento e por referência àquele princípio normativo, contornos considerados negativos” (LIMA, 2003, p. 71).

Nesse sentido, ao tratarmos do princípio da gestão democrática no/ do ensino público, estamos concebendo esse espaço, expresso na legislação ainda vigente no momento dessa escrita (BRASIL, 1988, 1996 e 2014) e do qual acreditamos e defendemos como espaço de educação, não apenas para a democracia, mas também para a cidadania. Conforme Goulart e Amaral (2019):

Logo, a ideia de democracia para escola poderia ser interpretada como um paradoxo. Paradoxo a ser vencido, mas, ainda assim, muito latente na atualidade, dada ao tempo em que a escola se tornou espaço fundamental de socialização dos saberes, de formação e educação das massas, disponível 200 dias por ano e obrigatória às crianças e jovens de 4 a 17 anos.

Essa ideia, ainda que paradoxal, parte do princípio de que a concepção de escola não é alicerçada em propósitos democráticos e relações horizontais. A escola emerge de relações verticalizadas e ideais hierarquizados (LIMA, 2017). Nesse sentido, a partir dessa reflexão, a proposta deste debate terá como alicerce dois espaços de colegialidade presentes no cotidiano da escola: os conselhos escolares e os grêmios estudantis. Muito embora, saibamos que outros espaços e dinâmicas da/na escola também podem constituir-se enquanto ambientes propícios para a efetivação de práticas entendidas como democráticas e, por certo, como subsídios para o processo de ensino e de aprendizagem desse exercício, o que poderá ser visto nos textos que compõem esta seção, delimitamos

nossa discussão no que tange ao grêmio estudantil e ao conselho escolar, compreendendo que estes órgãos colegiados estão prescritos na legislação em vigor.

Contudo, nosso debate também se compromete a tensionar não só a prescritibilidade, mas também a legitimidade destes organismos, a partir da interpretação do que os atores escolares realizam sobre os textos oficiais. Interessa-nos, no entanto, propor reflexões sobre as relações horizontais da/na escola, a partir do espaço da colegialidade dessa escola. Essas reflexões compreendem os textos oficiais produzidos e as possibilidades existentes, a partir da dinâmica da escola, de uma educação calcada em ideais democráticos.

Cabe frisar que partimos do pressuposto de que para haver democracia, é necessária a existência da participação dos sujeitos no jogo democrático. Isto posto, apontamos a colegialidade, na concepção de Lima (2014), como um aspecto presente no cotidiano escolar para a tessitura deste artigo. Sob essa perspectiva, compreendemos que a partir do momento que estamos considerando a colegialidade, estamos partindo também do que está previsto no plano da orientação, através da legislação, os quais apontam os espaços de colegialidade, como aspecto componente da gestão democrática do/no ensino público. (BRASIL, 1985, 1988, 1996). Como ferramenta epistemológica, para compreendermos esse movimento, as concepções de Ball, Bowe, Maguire (2016), partindo da encenação das escolas com base no ciclo de políticas, nos auxiliarão a fim de que consigamos discorrer sobre a relevância do tema aqui exposto e de como este espaço contribui para a legitimação da democracia, visto que a escola se constitui em um lócus importante para ações e reflexões sobre relações mais horizontais, e, por conseguinte, uma sociedade mais equânime.

Logo, também pretendemos apontar como estes espaços de colegialidade podem configurar-se dentro da escola como mecanismos de disseminação de práticas mais próximas dessa relação mais horizontal, e, conseqüentemente, sendo fiel ao que está posto na lei, quando se refere à gestão democrática do/no ensino público. Nesse sentido, nossa discussão foi realizada na perspectiva dos estudos de Lima (2003, 2017, 2018) e Goulart e Amaral (2019), sendo as nossas referências principais. O arcabouço legislativo de que trata dos aspectos principais no âmbito da gestão escolar sustentará as nossas afirmações e apontamentos no debate, sendo a partir deste arcabouço que apresentaremos as nossas ideias, entendendo que este se constitui sob a forma de leis maiores (BRASIL, 1985, 1988, 1996).

Nosso objetivo principal é provocar a reflexão título deste texto: a escola pode educar para a democracia? A partir desta questão central, outras podem surgir: a presença destes colegiados com representatividade dos vários segmentos garante a democracia? A “participação imposta” altera a ideia de democracia? Como garantir uma representação de fato e de direito no interior da escola?

Decorrente disto, nosso esforço será no sentido de analisar, na perspectiva da lei e dos autores escolhidos para o debate, como a escola pode ser um *lócus* privilegiado para o exercício da democracia e da cidadania e de que maneira ela também pode se configurar em espaço que fomenta ou retrai as práticas democráticas em suas dinâmicas. No entanto, cabe elucidarmos ao leitor o que estamos compreendendo por gestão democrática.

A hipótese que nos move para essa discussão é de que a escola vivencia uma espécie de democracia oscilante (GOULART; AMARAL, 2019), com um movimento pendular, que ora tende a ser mais democrática, ora parte para nuances menos democráticas. Esta variação sofre as influências dos próprios sujeitos que interpretam as políticas postas em cena (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Fato que, segundo Lima (2017) a escola não foi pensada sob ideários democráticos. Segundo o autor, ela é concebida sob a lógica da hierarquização militar e religiosa e, ainda hoje, perpetua esse modelo em suas práticas. Dessa forma, entendemos a subjetividade do objeto. Porém, nossa aposta ao levantar esta questão, entendendo o cenário político no qual estamos imersos no momento desta escrita, torna-se muito mais relevante do que propriamente respondê-la positiva ou negativamente. É uma questão de resistir aos mecanismos perversos que reduzem o nosso direito de vez e voz, na pessoa e na ação daqueles que, subvertem às concepções do Estado Democrático de Direito.

As limitações no que se refere às subjetividades e a ausência – até o momento – de um índice que consiga aferir a gestão democrática, também não pode impedir-nos de anunciar a necessidade de refletirmos sobre o assunto. Na verdade, nossa perspectiva é de que consigamos contribuir para o campo, sob a lógica de uma gestão democrática da/na escola que rompa com o senso comum. É o senso comum ao qual nos referimos trata-se da compreensão equivocada de que para haver gestão democrática na escola é necessário o envolvimento de todos, que todos estejam imbuídos em prol de um bem comum e de que o gestor é o responsável por disseminar e legitimar a gestão

democrática na escola. Esta visão, minimamente ingênua, nos mantém refêns do participacionismo² (TRAGTENBERG, 2005) e das vontades de pequenos grupos.

Para iniciar esta discussão, é necessário que primeiro consigamos identificar a escola como espaço coletivo, formado por diversos grupos: coletivo de professores, funcionários não docentes, alunos, responsáveis e pais, entre outros, e ainda vale reconhecer que mesmo dentro destes grupos há subgrupos que se organizam por causas mais específicas. Reconhecer a escola sob essa perspectiva, nos leva a compreender também que a escola é formada por sujeitos com diferentes aspirações e que, de certa forma, defendem que estas aspirações estejam presentes no espaço escolar. Sendo assim, apostamos que a questão que trazemos aqui é um convite para um ajuste das lentes com as quais estamos enxergando a gestão democrática na escola.

O texto está organizado em três partes, além desta introdução e das conclusões. A segunda parte apresenta o caráter formal dos grêmios estudantis estabelecidos na legislação brasileira e como os alunos, aqui por nós denominados como os destinatários da política, podem provocar um movimento mais democrático nas relações, sendo resistentes, ou serem aderentes ou resilientes ao movimento já existente no espaço escolar. Em seguida, nossas análises sugerem como os conselhos escolares podem contribuir para relacionamentos mais horizontais, sobretudo sendo este organismo colegiado um promotor de ações intercambiantes entre os demais mecanismos de participação possíveis dentro da escola, não se estabelecendo apenas como espaço amorfo da gestão democrática.

Em ambas as seções, propomos uma análise sobre como estes espaços colegiados podem contribuir para uma dinâmica mais horizontal das relações entre os sujeitos.

Concluimos apontando os possíveis entraves ainda existentes para a efetivação de uma gestão democrática a partir dos organismos colegiados. Porém, também indicamos alguns caminhos de como estes mesmos organismos podem se estabelecer como espaços potentes para experiências do exercício democrático, entendendo que a fim de que a democracia se legitime é crucial que se viva, se aprenda e se experimente seus ideais.

²Goulart e Amaral (2019) apontam, em um uma análise sobre os Conselhos Escolares no estado do Rio de Janeiro, a seguinte compreensão sobre o participacionismo: "[...] Nesse sentido, torna-se pertinente explicitar sob qual lógica Tragtenberg (2005) trata do termo participacionismo, utilizado por ele para definir as relações entre os sujeitos, sob a ótica do capitalismo apontando que a participação seria um veículo para eliminar os sindicatos, despolitizar as lutas econômicas, criando assim *interlocutores válidos*. A ideia de conclarar a participação dos sujeitos nos negócios das empresas não passava de um dispositivo psicológico que objetivava reduzir a intervenção dos sindicatos, uma vez que, tendo os indivíduos a possibilidade de 'participar' dos lucros da empresa - ainda que as empresas mais poderosas declarassem lucro líquido inferior a determinado percentual para justificar o não pagamento dos dividendos aos funcionários (TRAGTENBERG, 2005) - o participacionismo não reduzia o poder dos sujeitos ocupantes de cargos hierarquicamente superiores e, conseqüentemente, não aumentava o poder dos subordinados [...]"

Essa visão se coloca em detrimento de uma escola que discipline os corpos e mentes, tornando-os dóceis a ponto de reproduzir os interesses daqueles que na boa parte das vezes não representam os interesses coletivos. Nosso intuito é evidenciar as possibilidades existentes a partir de uma escola que se posiciona, não à favor de um partido político especificamente, mas que, sim, tome partido em favor de uma educação que, sendo de direito público subjetivo, requer estreitar suas práticas com os ideais que possibilite a sociedade avançar por caminhos mais democráticos, não se acomodando nas vias do retrocesso.

GRÊMIOS ESTUDANTIS E A POSSIBILIDADE DOS DESTINATÁRIOS DA POLÍTICA EM CENA

Em meio à efervescência da redemocratização do país, após 20 anos de regime de exceção, a Lei 7.398 é assinada em novembro de 1985, pelo então presidente José Sarney. A lei ficou conhecida como “a lei dos grêmios livres”, conferindo maior autonomia a estes organismos colegiados, que outrora eram tutelados por um professor orientador (MOURA, 2005). Vale destacar que a história dos grêmios no país não começa no período da redemocratização ocorrida com o fim da Ditadura Militar, no início dos anos 1980. Podemos entender este momento, seguindo as palavras de Lima (2003), como aquele de “contorno normativo”, ou seja, em que os grêmios são institucionalizados, levando-se em conta a reivindicação estudantil.

Entendemos que a luta dos estudantes brasileiros por representatividade se dá com os acontecimentos políticos do país, mesmo antes do golpe, em 1964, sendo a Ditadura Militar o período mais emblemático de nossa história, em que o movimento estudantil lutou não apenas por uma educação de qualidade, mas por direitos políticos e em defesa da livre expressão e da plena cidadania. Reavivar este momento, serve para ilustrarmos que o ativismo dos jovens e dos estudantes, em especial, não é algo novo e nem mesmo que se atrela somente ao regime democrático do país. A participação dos jovens na cena política é algo que podemos explicar a partir do pensamento de Novaes (2007):

[...] A juventude é como um espelho retrovisor da sociedade. Mais do que comparar gerações é necessário comparar as sociedades que vivem os jovens de diferentes gerações. Ou seja, em cada tempo e lugar, fatores históricos, estruturais e conjunturais determinam as vulnerabilidades e as potencialidades das juventudes. Os jovens do século XXI, que vivem em um mundo que conjuga um acelerado processo de globalização e múltiplas desigualdades sociais, compartilham uma experiência geracional historicamente inédita [...] (NOVAES, 2007, p. 2).

A autora traz à reflexão de como a atuação dos jovens caminha à *pari passu* com as questões sociais, políticas, econômicas e que esses movimentos emergem, sobremaneira, dos espaços em que esses jovens estão sob a condição de estudantes – escolas e universidades. Souto (2016, p. 274) contribui para essa reflexão, apontando que: “[...] o posicionamento dos jovens sobre os espaços de participação reforça o papel central da democracia participativa na construção democrática brasileira [...]”. Nesse sentido, podemos afirmar que os jovens estudantes, que circulam pelas escolas públicas brasileiras, interpretam e encenam as políticas postas pelos governos, mas, em alguma medida, também recriam e ressignificam essas mesmas políticas a partir das suas experiências escolares.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 15) reforçam esta afirmação quando asseveram que: “[...] A política não é ‘feita’ em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de “tornar-se, mudando de fora para dentro e de dentro para fora[...]”. Cabe lembrar que os autores, nesta afirmação, não se referiam às escolas brasileiras, por razão da pesquisa por eles ser realizada em escolas inglesas. Contudo, acreditamos que nos apropriar de tal asserção, contribui para desconstruirmos a ideia de que os indivíduos são meros leitores das políticas propostas e sobre elas não incidem reflexão, ação e até mesmo reação. Dessa forma, ousamos afirmar que seria equívoco acentuar que as políticas são implementadas. Sob essa perspectiva, a leitura mais adequada seria a de personalização dessas políticas, retirando-as do desenho de implementação e trazendo-as para a compreensão de uma atuação delas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 10).

Sendo assim, os grêmios estudantis seriam, na escola, espaços de leitura, interpretação e ressignificação das políticas postas em cena pelo Estado e pela gestão educacional. Nesse sentido, esses estudantes se apresentariam como os destinatários da política, uma vez que as políticas e os textos oficiais são pensados para alcançar determinado público. Mas, esses mesmos destinatários também podem ser concebidos como reformuladores de políticas, ou de pelo menos parte delas, já que não podemos afirmar que todas as políticas postas e textos oficiais chegam ao conhecimento desses indivíduos e, quando chegam, ainda passam pela interpretação destes atores.

Um fato que concorre para ilustrar o exposto são as manifestações ocorridas em 2013 e o movimento das ocupações de escolas e universidades, tendo sido São Paulo o estado precursor, seguido por Goiás, Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul e demais entes da federação. Souto (2016, p. 265) acentua que não é possível falar sobre juventude e política sem recorrer a esse fato, que, para a autora, é sem dúvida um marco que

contrariou as opiniões dos que apregoavam que a juventude olhava com apatia e desinteresse para a política. Novaes (2007, p. 1) contribui, trazendo a concepção de que:

[...] Na sociedade moderna, embora haja variação dos limites de idade, a juventude é compreendida como um tempo de construção de identidades e de definição de projetos de futuro. Por isto mesmo, de maneira geral, a juventude é a fase da vida mais marcada por ambivalências. Ser jovem é viver uma contraditória convivência entre a subordinação à família e à sociedade e ao mesmo tempo, grandes expectativas de emancipação [...].

As expectativas de emancipação podem estar vinculadas à necessidade de liberdade, de autonomia, de pertencimento, de transgressão, de luta por uma ou mais causas, na tentativa de romper com a subordinação a que são sujeitos por conta da sua condição juvenil. Sob esse prisma, o grêmio estudantil aparece como algumas das oportunidades de afiliação, de verbalização de suas dúvidas, de abraçar causas individuais e/ou coletivas, de fazer ser visto dentro de um modelo historicamente hierarquizado que é a escola. Essa mesma escola que por anos deixou de receber os jovens das camadas populares, especialmente no Ensino Médio e no Ensino Superior, e que ao recebê-los se viu desafiada a dar conta dessa demanda, ainda que com condições precárias de toda sorte (FREITAS, 2016, p. 129).

Nesse sentido, não é possível pensar a existência do grêmio nas escolas públicas brasileiras como se todos eles funcionassem de uma única maneira e numa mesma perspectiva. As ideias de participação nas práticas cotidianas da escola e de democracia também não podem ser vistas por um único ponto de vista, da mesma forma que a existência do grêmio nas escolas não garante que estas sejam democráticas. Eles podem apenas normatizar essa política pública, objetivando justificar a presença dos atores, no caso, os alunos, principalmente a juventude, mas não de participação democrática e cidadã, conforme pregam a Constituição de 1988 e a LDB de 1996.

CONSELHOS ESCOLARES COMO ESPAÇO DE DIVISÃO DO PODER

O Conselho Escolar ou Conselho de Escola, desde a sua criação, nasce como um órgão colegiado que garante a participação da comunidade, família, alunos e professores como princípio da gestão democrática da escola. Os conselhos escolares aparecem como espaços legítimos de participação e divisão de poder no cenário educacional brasileiro, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996, art.14, inc.II). Desde então, outros

movimentos foram realizados em prol da ratificação deste organismo colegiado. Goulart e Amaral (2019, p. 05) apontam que:

A Portaria Ministerial n. 2896/2004 (BRASIL, 2004) instituiu o Programa de Fortalecimento dos conselhos escolares em âmbito nacional definindo esses colegiados com funções de mobilização, fiscalização, consulta e deliberação no que se refere aos aspectos administrativos e pedagógicos das escolas públicas. Estes organismos se apresentam como um importante caminho para a descentralização de ações da/na gestão escolar.

Sobre as ações de descentralização da gestão escolar, acreditamos que elas se aproximam de um modelo mais democrático e adequado com o pensamento de ações pautadas em uma cena mais horizontal de gestão. Antunes (2002, p. 96-97) entende que a descentralização adota uma perspectiva de partilha nas decisões, reconhece direitos e atribui responsabilidades. A autora também afirma que se trata de uma dinâmica que busca assegurar a eficiência do poder local, se configurando em um movimento de baixo para cima nas relações. Nesse sentido, de que forma as funções do conselho escolar, tendo como base o que explicita a Portaria Ministerial, poderia ajudar no exercício da democracia e, conseqüentemente, servir como *locus* de aprendizagem para os sujeitos?

Partimos da premissa de que participar não é apenas comparecer às reuniões, emitir opiniões ou mesmo ser apenas comunicado. Concebemos participação como algo que precede de informações e conhecimentos para que ela seja efetiva, autêntica e, sobretudo, autônoma. Sem informações e conhecimento, a participação se resume no que aqui denominaremos de mero envolvimento voluntariado. Contudo, a participação não é algo dado. É um processo que carece de construção, sentido e significado para os sujeitos. Não podemos encará-la como algo que acontece naturalmente.

Goulart e Amaral (2019, p.13) afirmam que: “[...] A participação entendida como um direito não pode ser encarada como estratégia de gerenciamento ou como um apêndice da gestão democrática. Na verdade, ela é condicionante do princípio de democracia [...]”. Na esteira da participação, encontramos espaço não só para informar, mas também formar. De certa forma, as informações que circulam nas reuniões têm, em alguma medida, relação com o arcabouço de leis e estas relações precisam vir acompanhadas de procedimentos operacionais. Esse movimento, ainda que sem intencionalidade educativa ou apreço à didática, vai se estabelecer para os sujeitos como dados novos ou ressignificados, tal como em uma aula em que o professor contextualiza determinado assunto a fim de que a mobilização para aprendizagem seja realizada.

Na perspectiva de pensar os conselhos escolares como espaços de ensino e aprendizagem, a partir das suas funções principais propostas pela Portaria 2.896/2004, propomos as seguintes possibilidades de aprendizagens:

Quadro 1 – Possibilidades de ensino e aprendizagem a partir das funções do Conselho Escolar

Funções	Possibilidades de Ensino e Aprendizagem
Mobilizadora	Estreitamento das relações entre os sujeitos a partir da comunicação direta ou indireta, levantamento de demandas junto aos pares, elaboração de comunicados.
Fiscalizadora	Acompanhamento das prestações de contas, reflexão sobre as melhores aquisições e melhorias para o espaço físico escolar. Análise dos recursos, conhecimento de legislação brasileira que verse sobre o financiamento em educação.
Consulta	Análise das demandas apresentadas pelos coletivos da escola com vistas a tomada de decisões, sob a égide da legislação vigente.
Deliberativa	Tomada de decisões a partir da interlocução entre os pares à luz da legislação vigente e determinações dos órgãos centrais.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A opção por utilizarmos a palavra “possibilidade” foi justamente por compreendermos o nível de complexidade do assunto que estamos a tratar: a democracia. Lima (2017, p. 214) entende que há um potente nível de subjetividade nessa concepção de democracia nas práticas da gestão escolar. Essa concepção também sinaliza o quanto a nossa proposição é ousada, porém, não impossível de ser discutida.

CONCLUSÕES

Entendemos que a escola não só pode, mas deve educar para a democracia e para a cidadania, porém, nem sempre os espaços concebidos para serem de representatividade de todos estão sendo usados como espaços de múltiplas vozes e vezes. É comum, no espaço que compreende a gestão escolar, as vozes de representação de pais, alunos, professores e comunidade do entorno da escola serem uníssonas, pois estes são burocratizados e reinterpretados para que a participação de todos seja apenas normatizadas, não atendendo aos anseios dos diversos grupos que atuam no interior da escola.

Nesse sentido, muitas vezes, a equipe gestora e/ou o gestor assumem a função de cumpridores da legislação, mas não fazem dos espaços criados com a força da lei, espaços de formação cidadã para a democracia. Perpetuam-se, dessa forma, gestões

sem participação de fato e, portanto, longe da gestão democrática pretendida e sonhada. Muitas vezes, os colegiados e reuniões que contam com a participação da comunidade servem muito mais como amarras do que verdadeiramente como lugar de ampliação da cidadania. Sendo assim, mais do que instituir espaços de participação, a gestão educacional da federação, dos estados e dos municípios devem valorizar as ações que defendam as participações efetivas que caminhem para uma lógica das horizontalidades nas decisões.

REFERÊNCIAS

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas** – atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 11 mai. 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União, Brasília**, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 mai. 2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 11 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.896, de 17 de setembro de 2004. Cria o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 180, 2004a.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília: MEC, SEB, 2004b.

GOULART, J.M. de O.; AMARAL, D.P. do. Conselhos Escolares na Rede Estadual do Rio de Janeiro: participação ou participacionismo? **Revista de Educação da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 11 mai. 2019.

LIMA, L. C. **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

_____. **A escola como organização educativa**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. Entrevista concedida ao Jornal do Comércio. **Jornal do Comércio**, 12 abr. 2017. Disponível em: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/2017/04/geral/556931-nao-ha-educacao-que-nao-seja-politica--diz-licinio-lima.html. Acesso em: 02 jan. 2019.

_____. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

LÜCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 9. ed. Petrópolis, Vozes, 2011.

MOURA, M. R. L. **Caminhando contra o vento, sem lenço sem documento...** O Papel do Grêmio Estudantil na Gestão da Escola Democrática. Monografia (Monografia de Pós-graduação em Gestão e Organização Escolar) – Universidade Cidade de São Paulo, 2005.

BAIXO PERCENTUAL DE CONCLUSÃO DAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UM MUNICÍPIO CEARENSE

*Cristiane Praciano Lauriano de Lima**
*Mayanna A. Martins Santos***
*Alexandre Chibebe Nicolella***

O caso de gestão apresentado neste capítulo aborda os fatores que estão associados ao baixo percentual de conclusão das etapas da educação básica em um Centro de Educação de Jovens e Adultos no interior do Ceará. O texto foi elaborado a partir da dissertação de Cristiane Praciano Lauriano de Lima, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em parceria com Mayanna A. Martins Santos, assistente de orientação do PPGP, e com o orientador da pesquisa Prof. Dr. Alexandre Chibebe Nicolella. A referida pesquisa procurou analisar os fatores que têm levado os alunos a não concluírem a etapa de escolarização na EJA semipresencial no CEJA Padre Luiz Gonzaga Xavier de Lima, bem como desenvolver um plano de ação que busque minimizar os problemas encontrados.

A Educação de Jovens e Adultos passou a ter mais visibilidade no contexto brasileiro a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, especialmente no artigo Art. 208, o qual menciona ser “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p. 123). Dessa forma, a EJA passou a se configurar como um importante mecanismo para minimizar a dívida social com os sujeitos que não tiveram acesso à escolarização em idade considerada adequada.

Outro importante marco legal é a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/1996, que deu legitimidade à EJA quando a institucionalizou como modalidade

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; professora da rede estadual de educação do Ceará.

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

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; docente da Faculdade de Economia Aplicada da Universidade de São Paulo (USP), doutor em Economia pela Universidade de São Paulo (USP).

da Educação Básica, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o Ensino Fundamental, superando assim, a dimensão do ensino supletivo (BRASIL, 1996).

Analisando a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é possível identificar que ela caminha historicamente com as lutas pela igualdade do direito à educação. Ainda que se tenha a ela associada, de maneira equivocada, a ideia de escolarização compensatória, como sendo destinada a suprir a carência escolar daqueles que não puderam participar do processo regular de escolarização, as reflexões sobre a EJA nos últimos anos, apontam para a necessidade de ultrapassar esse sentido, caminhando para a configuração do direito à educação básica, para o fortalecimento do reconhecimento da especificidade humana, reordenando o olhar para as diversidades dos tempos de vidas dos Jovens e Adultos como tempos de direitos (ARROYO, 2011).

Embora, tenha havido avanços na legislação e se intensificado os debates sobre a importância da EJA nos últimos anos, os esforços em oferecer uma educação a todos independentemente da idade, não têm sido suficientes para reverter a situação de exclusão educacional de uma grande parcela da população brasileira. A taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais era 7,0% (11,5 milhões de analfabetos), segundo a Pnad Contínua de 2016-2017. Os dados indicam que, mesmo em queda, a taxa de analfabetismo persiste para as idades mais avançadas. As diferenças entre as taxas de analfabetismos entre os grupos etários são tanto maiores quanto maiores forem as idades, ficando entre 0,4% e 1,1% na faixa de 15 a 25 anos, subindo para 3,4% quando as idades são agrupadas de 25 a 40 anos, e chegam a 8,1% quando o grupo comparado são as idades entre 40 e 60 anos ou mais. Além disso, em 2017, 25,1 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade não frequentavam a escola.

Assim como no Brasil, as taxas de analfabetismo no Ceará são tanto maiores quanto maior for a idade. Quando se analisa a diferença da taxa de analfabetismo entre grupos etários, observa-se que na faixa entre 15 e 18 anos essa diferença não chega a 1% em todo o grupo pesquisado. Já entre 25 a 40 anos, ao se verificar os dados no Ceará, essa diferença fica em 7,6% e, quando parte-se para a faixa entre 40 a 60 anos ou mais, também no Estado, essa taxa se eleva a 11,4% (IBGE, 2018).

No Ceará, as políticas de oferta para a EJA mantiveram-se alinhadas às políticas do governo federal. O Estado oferece a EJA presencial, semipresencial e com qualificação profissional. O formato presencial acontece em escolas estaduais, para públicos

específicos como os jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais, em parceria com a Secretaria da Justiça e Cidadania (SEJUS), e adolescentes e jovens nos Centros de Medidas Socioeducativas, em parceria com a Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS).

Já oferta da EJA semipresencial ocorre por meio dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs). Estes Centros são estabelecimentos de ensino que possuem a finalidade de ofertar a escolarização, em nível de Ensino Fundamental - anos finais e de Ensino Médio para os jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade própria que desejam retornar à escola para dar continuidade a seus estudos. Para concluir a etapa de escolarização em tal modalidade, o estudante precisa cumprir uma carga horária mínima de 1.600 horas e dois anos para o segundo segmento do Ensino Fundamental e de 1.200 horas e um ano e meio de duração para o Ensino Médio (CEARÁ, 2012).

Em 2016, o Ceará passou a ofertar a EJA MAIS QUALIFICA, um curso em formato presencial para estudantes do Ensino Médio, com duração de dois anos, e carga horária total de 1.600 horas, sendo: 1.200 horas destinadas à Base Nacional Comum Curricular, organizada por áreas de conhecimento; e 400 horas destinadas à Qualificação Profissional, fundamentada na metodologia do Projeto e-Jovem¹.

No que se refere à estrutura de funcionamento dos CEJAs semipresenciais², estes funcionam de janeiro a dezembro, de sete às vinte duas horas, ininterruptamente. Os estudantes podem efetivar a matrícula em qualquer momento do ano. Além disso, não há enturmação e o atendimento é individual. Outro ponto que diferencia a estrutura do CEJA semipresencial das demais modalidades de ensino é a não obrigatoriedade da frequência diária pelo aluno. Assim, ele pode organizar sua rotina de estudos de acordo com a sua disponibilidade. Embora a frequência diária não seja obrigatória, o aluno precisa comparecer ao centro para realizar a avaliação final de cada módulo. Entretanto, é válido ressaltar que o discente não pode ficar um período superior a 60 dias consecutivos sem frequentá-lo. Nestes casos, ele terá sua matrícula cancelada, podendo ativá-la outras vezes, sem exigência de intervalo entre cancelamento e ativação da matrícula (CEARÁ, 2017).

¹ O Projeto e-Jovem é uma iniciativa do Governo do Estado do Ceará por intermédio da Secretaria da Educação (SEDUC), que objetiva oferecer formação em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), com ênfase no protagonismo juvenil, aos educandos do Ensino Fundamental e Médio e egressos da rede pública estadual, despertando habilidades e valores necessários para que esses jovens em formação se tornem cidadãos conscientes e dispostos a assumir um papel proativo ao longo das suas vidas.

² Neste artigo, iremos nos deter às especificações do CEJA semipresencial, uma vez que este foi o objeto de estudo da primeira autora em sua pesquisa de mestrado.

Para oferecer esse atendimento contínuo diário, é necessário que o CEJA faça a distribuição dos docentes em escala de revezamento de até seis horas/aula de atendimentos consecutivos, de modo que se tenham professores de cada área/disciplina em todos os turnos. No que concerne à proposta curricular na EJA semipresencial, ela é organizada em quatro componentes curriculares obrigatórios (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), divididos em disciplinas, como se observa na Tabela 1.

Tabela 1 – Divisão das disciplinas, quantitativo de avaliação por módulos/unidades e carga horária no Ensino Fundamental e Médio na Educação de Jovens e Adultos, ofertada nos CEJAs do Ceará

Disciplina	Nº de avaliações/módulos no Ensino Fundamental Completo	Carga Horária	Nº de avaliações/módulos no Ensino Médio Completo	Carga Horária
Língua Portuguesa	16	500	12	280
Arte	08	40	04	80
Inglês ou Espanhol	08	60	06	80
Educ. Física	06	40	06	40
Matemática	16	440	14	160
Ciências	10	200	-	-
Física	-	-	10	80
Química	-	-	07	80
Biologia	-	-	09	80
História	10	160	09	90
Geografia	10	160	09	90
Sociologia	-	-	05	70
Filosofia	-	-	04	70
TOTAL	74	1600	101	1200

Fonte: Elaboração por Lima (2018).

É importante destacar que o CEJA tem autonomia para adaptar o número de módulo e avaliações de cada disciplina à sua realidade escolar. A referida proposta curricular é complementada por oficinas temáticas, definidas como momentos de interação, informação, diálogo e palestra que abordem temas de interesse do aluno jovem ou adulto. Os temas das oficinas ficam a critério de cada estabelecimento de ensino, que podem ou não utilizá-los para substituir uma avaliação de encerramento de cada unidade.

Quanto ao processo avaliativo, o aluno conta com o apoio do professor para tirar dúvidas quanto ao conteúdo. Para isso, não há necessidade de agendamento. Nesse contato direto, o aluno pode somente receber a orientação ou fazer a avaliação final proposta para cada módulo/unidade. É um momento no qual o professor pode perceber as dificuldades de aprendizagem do aluno e, a partir daí, buscar práticas pedagógicas diferenciadas para minimizá-las. A avaliação se efetiva de maneira processual, é formativa, mas se imprime, também, como somativa, posto que os alunos fazem uma avaliação escrita e precisam obter uma nota mínima de seis pontos para a conclusão dos módulos/unidades em cada componente curricular ofertado no Centro de Educação.

Entende-se que a estrutura diferenciada de currículo, tempo e espaços pedagógicos que perfazem a EJA semipresencial intencionam atender as necessidades de aprendizagens desse público. Dados do Censo Escolar (2018) demonstram que, de 2015 a 2017, o total de matrículas na EJA no Ceará foi de 497.111 alunos. Por outro lado, o total de jovens e adultos que ainda não sabem ler ou escrever estado era de 1.054.300, segundo dados da Pnad/2016-2017 (BRASIL, 2018), o que sinaliza que ainda é preciso um esforço maior de todos os envolvidos com a temática para minimizar tal situação. O formato diferenciado tenta minorar os desafios que essa modalidade de ensino apresenta – entre eles, a permanência do aluno e, por conseguinte, a conclusão na etapa de ensino.

Há, no estado, 32 Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), sendo nove localizados em Fortaleza e 23 no interior. Uma dessas instituições é o CEJA Pe. Luiz Gonzaga Xavier de Lima, local em que a primeira autora deste texto atua como gestora escolar. O CEJA em questão localiza-se em Itapipoca – CE e oferta a EJA na modalidade semipresencial, tanto os alunos da sede e interior do município de Itapipoca, quanto dos municípios vizinhos. Em 2017, a instituição atendeu a 420 alunos no Ensino Fundamental e 1.268 alunos no Ensino Médio.

A instituição funciona nos três turnos, conforme orientação da SEDUC (CEARÁ, 2012). Para efetuar tal atendimento, conta com dez profissionais administrativos. No que se refere à equipe pedagógica, são três coordenadores pedagógicos, uma diretora escolar e vinte cinco professores, sendo vinte efetivos e cinco temporários. Vinte professores atuam efetivamente no atendimento ao aluno, dois são apoio pedagógico readaptados e exercem suas funções na secretaria, dois estão na sala de multimeios e um é responsável pelas atividades no Laboratório de Educacional de Informática (LEI). Os professores são lotados em escala de até seis horas/aula de atendimento consecutivo por área/disciplina, revezando-se nos turnos da escola. Assim, em todos os dias, há ao menos três professores por área/disciplina no turno.

Seguindo as normativas da SEDUC/CE quanto ao currículo, funcionamento e avaliações, o CEJA Pe. Luiz Gonzaga Xavier de Lima oferece, ainda, apoio escolar para e aulas de Informática Básica. O apoio é um suporte dado aos estudantes que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. No momento da orientação individual do estudante, quando os professores percebem que o discente apresenta muita dificuldade de aprendizagem e necessita de um acompanhamento mais sistematizado, é solicitado tal apoio. Este é feito por professores da sala de multimeios e visam a desenvolver as habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico. Dessa forma, o aluno é convidado a comparecer para o atendimento do apoio escolar, por meio de agendamento prévio, duas vezes por semana. Cerrati (2008) ressalta que os alunos com dificuldades de aprendizagem, no início do processo escolar não têm problemas de motivação, no entanto, quanto mais essa dificuldade vai aumentando e, conseqüentemente, se acumulando, a tentativa de superá-la torna-se cada vez mais completa e a evasão, poderá, portanto, ser o próximo passo. Diante disso, o apoio escolar torna-se uma estratégia fundamental para a permanência dos alunos no CEJA.

Faria (2013) sinaliza a necessidade de se refletir sobre a maneira como o aluno tem sido acolhido como ponto indispensável para se evitar a evasão. O jovem ou o adulto que deseja se matricular no CEJA é recebido pelo professores responsáveis pelo Serviço de Assessoramento Pedagógico (SASP), cuja função é explicar ao estudante a dinâmica de funcionamento da escola (estrutura curricular, dinâmica de estudo, suporte pedagógico a que terá acesso, bem com o processo avaliativo) e incentivá-lo a efetivar a matrícula. O encontro com os profissionais do SASP ocorre toda terça-feira às 8h e 19h, podendo o aluno optar pelo horário que achar melhor. Caso o sujeito não tenha disponibilidade de comparecer na instituição nesses horários, é possível fazer o agendamento em outros dias e horários. O primeiro encontro é registrado em um formulário elaborado pela própria escola, no qual constam o nome, o telefone, a etapa e série e a data do encontro.

Ao se analisar o perfil do público atendido pelo CEJA de 2015 a 2017, pode-se constatar que quanto à faixa etária, a instituição atende a um público predominante jovem, já que 56% dos estudantes estão na faixa etária entre 18 a 22 anos, 29% têm de 23 a 32 anos, 10% de 33 a 42 anos e 6% têm 43 anos ou mais. A maioria desses estudantes é do sexo feminino (59% desses alunos). No que se refere à raça, há predominância de estudantes negros (77% são pretos e pardos) sobre os brancos (33%). Além disso, um

grupo significativo desses alunos declara ser beneficiário de algum programa social, representando 38% dos estudantes.

Um ponto que merece destaque é a baixa rotatividade dos professores lotados no Centro: 40% atuam no CEJA de um a cinco anos; 24% de seis a dez anos, e 36%, há mais de dez anos. Assim, 60% dos docentes atuam no CEJA há mais de cinco anos. Portanto, são professores que já têm conhecimento das especificidades desta modalidade a partir de sua prática. Como destaca Tardif (2002, p. 230), o professor é “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta”. Quanto à formação acadêmica dos docentes, são vinte e dois especialistas e três mestres. Tais docentes atendem tanto a alunos do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio.

Somente nos anos de 2015 a 2017, a escola teve um total de 4.478 matrículas. Todavia, se levar em consideração o tempo mínimo para certificação e tomarmos como base o biênio 2015/2017, dos 893 alunos que estavam aptos a concluir alguma etapa de ensino, apenas 332 (37%) concluíram. Portanto, o índice de conclusão fica aquém do desejado, ou seja, os dados apontam que os estudantes efetuam a matrícula no CEJA, mas não têm permanecido. Além do desperdício de recursos financeiros, há que se realçar que a conclusão na etapa de escolarização é imprescindível para se pensar em uma educação ao longo da vida. Que fatores podem influenciar nessa não conclusão das etapas da educação básica pelos estudantes do CEJA?

É importante ressaltar que o estudante pode se matricular no CEJA para cursar toda a etapa de escolarização ou apenas as séries que ainda não concluiu. Assim, indagou-se se a não permanência do aluno no CEJA era maior entre aqueles que não haviam iniciado ainda seus estudos em uma escola de ensino regular ou entre aqueles que já iniciaram certa etapa, mas não haviam concluído. Para tentar responder a tal questionamento, optou-se por fazer uma análise mais detalhada dos dados de matrícula de 2017, para o Ensino Médio. Entre os alunos novatos matriculados, ou seja, aqueles que não concluíram nenhuma série de tal etapa no ensino regular e que poderiam ter concluído tal etapa em julho de 2018, atendendo aos critérios para certificação previstos pela Resolução nº 438/2012 (CEARÁ, 2012), estavam 303 estudantes. Entretanto, apenas 29 (9,5%) alunos concluíram tal etapa no período analisado.

Quando se analisam os dados de todos os alunos que se matricularam na escola em 2017 para concluir apenas o 3º ano, dos 97 alunos matriculados, somente 19 (20,3%) concluíram no ano citado, 49 (52,1%) abandonaram e não reativaram a matrícula e apenas 26 (27,6%) ainda estão em processo de conclusão e três (0,03%) pediram transferência. Observando os dados de certificação do CEJA, constatou-se que entre a matrícula inicial e o retorno/reativação da matrícula, os alunos têm demorado, em média, 2,3 anos para concluir apenas o 3º ano do Ensino Médio. Para a etapa do 2º ano esse tempo de conclusão fica em torno de 2,7 anos e para o Ensino Médio completo 2,9 anos. Na etapa do Ensino Médio completo os alunos têm demorado quase o dobro do tempo mínimo exigido para a conclusão (CEARÁ, 2012).

Ainda analisando os alunos que se matricularam no CEJA para a primeira vez em 2017, 289 alunos deixaram de frequentar a escola por um período superior a dois meses no decorrer no ano, sendo, portanto, retirados do Sistema de Integração e Gestão Escolar (SIGE/Escola). Desse total, apenas 64 reativaram a matrícula ao longo do ano citado, o que sinaliza a dificuldade do aluno em permanecer estudando no CEJA.

Diante desse cenário de pouca conclusão, chegou-se a cogitar se os alunos não estariam procurando outra forma de certificação para o Ensino Médio, ofertadas pelo governo federal como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nos anos 2015 e 2016, dentre os alunos matriculados no CEJA, apenas 65 alunos foram certificados pelo ENEM³. Em 2017, 30 alunos que obtiveram proficiência parcial no ENEM, em anos anteriores, concluíram o Ensino Médio. Já no que se refere ao ENCCEJA, 241 alunos se inscreveram para fazer o exame, 83 (34,4%) realizaram a prova e apenas 47(56,6%) foram certificados. Portanto, pode-se inferir que nem mesmo os exames de certificação têm atraído o interesse dos alunos.

A situação da conclusão do Ensino Médio no Centro pesquisado torna-se ainda mais preocupante quando se compara o número de concluinte de tal instituição, nos anos de 2015 e 2016, com os dados do Brasil e do Ceará, consoante se vê na Tabela 2.

³ O ENEM deixou de realizar a certificação para o Ensino Médio a partir de 2017.

Tabela 2 – Total de alunos matriculados e concluintes na etapa do Ensino Médio em 2015 e 2016

	Ensino Médio			
	2015		2016	
	Matrícula	Concluintes	Matrícula	Concluintes
Brasil	1.270.198 (100%)	326.822 (26%)	1.342.137 (100%)	330.164 (25%)
Ceará	53.559 (100%)	10.805 (20%)	61.560 (100%)	12.080 (20%)
No CEJA Pesquisado	1.039 (100%)	160 15%	977 (100%)	137 (14%)

Fonte: Elaborada por Lima (2018).

Após tais constatações, algumas indagações surgem: a equipe gestora do referido CEJA tem conhecimento desses dados? Se sim, que ações foram desenvolvidas para tentar minimizá-los? O conhecimento de tal situação pela equipe gestora da instituição é verificado pelas ações que vêm realizando desde 2016. Uma delas é o monitoramento da frequência dos estudantes matriculados na instituição. Todos os dias, os coordenadores fazem a lista de frequência dos alunos em uma planilha Excel a partir das avaliações realizadas. No final de cada mês, é feito o filtro dos alunos que não frequentaram naquele mês. A partir desse levantamento dos alunos infrequentes, é feita uma nova planilha com endereço e telefone. Cada professor recebe uma planilha com até trinta alunos para entrar em contato por telefone ou mandar mensagens de texto. A dificuldade encontrada nessa ação é que os alunos mudam bastante o número de telefone e nem sempre conseguem ser contactados. Quando a frequência discente continua muito baixa, mesmo depois de feitas as ligações e envio de mensagens pelos docentes, são feitas visitas domiciliares, embora essa ação não seja tão frequente devido à disponibilidade de pessoas para fazerem as visitas.

Outra ação implementada pela equipe gestora da instituição desde 2017 é o fortalecimento das ações do Grêmio Estudantil. Esse organismo age como mediador da interação entre os alunos e a gestão escolar e promove momento de socialização e escuta. O Grêmio articula oficinas com temáticas de interesse dos alunos, mobilizam ações voluntárias como cortes de cabelo gratuito e aferição de pressão, tudo com o intuito de dar uma maior visibilidade ao papel social da escola e fazer com que o jovem e o adulto tenham um sentimento de pertencimento à instituição de ensino.

Conquanto, parece ser preciso trilhar outros caminhos e repensar a ação pedagógica a fim de que a permanência e a conclusão da etapa de escolarização da EJA possam vir a ser consolidadas.

Mas, apesar dessas ações, percebe-se pelos dados apresentados que ainda é necessário compreender as razões que levam os estudantes a não permanecerem na instituição para concluir as etapas da educação básica na qual se matricularam. Como ressalta Bittar (2015, p. 49): “[...] as trajetórias escolares são dinâmicas, alteram-se em função da experiência concreta dos indivíduos e da forma como eles a vivenciam”.

Verificar os motivos que levam o aluno a interromper seu percurso formativo e encontrar alternativas para minorar o problema é uma das responsabilidades de gestores escolares. Diante disso, faz-se necessário ouvir os alunos que frequentam tal instituição para se mapear os fatores intraescolares e extraescolares que contribuem para a sua não permanência no CEJA estudado. Para tanto, serão aplicados questionários para os alunos que efetuaram a matrícula nas instituição e não concluíram nenhuma etapa da educação básica. Ao privilegiar a singularidade dos sujeitos, demonstrando interesse e atitude de escuta, o pesquisador, ao usar o relato como parte da pesquisa qualitativa, desperta no outro, segundo Brisola e Marcondes (2011), o impulso de revelar-se. Além dos alunos, é importante se conhecer quais as percepções dos docentes que atuam em tal instituição sobre os fatores associados à não permanência dos alunos.

Buscar soluções plausíveis para que a maioria dos alunos que retorne à escola, possa concluir a educação básica e continue aprendendo é uma forma de ampliar as oportunidades de aprendizagens para todos. É ainda uma maneira de reconhecer a educação como um direito de dignidade da pessoa humana. Não há dúvidas de que essas interrogações caminham para o entendimento de que a permanência na EJA precisa ser assumida como responsabilidade coletiva, o que nos encoraja a tecer diálogos nos quais a EJA e o sistema escolar possam imbricar-se na perspectiva da construção do direito à educação, um sistema escolar mais democrático, mais público, como uma tarefa de inovação que se faz urgente (ARROYO, 2011).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

_____. **Passageiros da noite**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BITTAR, M. **Trajetórias Educacionais de Jovens e Adultos residentes em um distrito da periferia de São Paulo**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 30, n. 89, out. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v30n89/0102-6909-rbcsoc-30-89-0047.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 13 abr. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e normas da educação básica nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 09 abr. 2018.

BRISOLA, E. M.A.; MARCONDES, N. A. V.. A História oral enquanto metodologia dentro do universo da pesquisa qualitativa: um foco a partir da análise por triangulação de métodos. **Revista Ciências Humanas, Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté**, v. 4, n. 1, p. 124-136, 2011. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewiD87_b44HeAhUDhZA-KHclHASsQFjACegQIBxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.rchunitau.com.br%2Findex.php%2Frch%2Farticle%2Fdownload%2F9%2F8&usg=AOvVaw2rP-6dRcznW_waPbSs-vPNm. Acesso em: 12 out. 2018.

CEARÁ. **Portaria nº 1.371, de 11 de dezembro de 2017**. Estabelece normas para a matrícula dos estudantes nas Escolas Públicas Estaduais e dá outras providências. Fortaleza, 2017. Disponível em: http://www.crede08.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/eep/PORTARIA_MATRICULA_PUBLICACAO_DOE_13_12.pdf. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. **Resolução nº 438, de 25 de abril de 2012.** Dispõe Sobre a Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.cec.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/resolucao%20n%20438.2012.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018

CERATTI, M. R. N. Evasão Escolar: causas e consequências. Paraná: SEED, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20-20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativ/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20-%20CAUSAS%20E%20CONSEQU%C3%84NCIAS.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

FARIA, R S. **Evasão e permanência na EJA: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte.** 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-roselita-soares-de-faria.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua – 2016/2017.** Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 10 mar. 2019.

LIMA, C. P.L. **Baixos índices de conclusão dos alunos que ingressam na EJA semipresencial em um Centro de Educação no Ceará:** desafios e possibilidades 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

O DESAFIO DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO PARTE CURRICULAR EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DO CEARÁ

*Neusa Setúbal Monteiro**
*Mônica da Motta Salles Barreto***
*Rogéria Campos de Almeida Dutra****

O presente capítulo tem como proposta apresentar o caso de gestão que embasou a pesquisa de mestrado de Neusa Setúbal Monteiro, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, e foi escrito em parceria com a assistente de orientação Mônica da Motta Salles Barreto e Rogéria Campos de Almeida Dutra, orientadora da pesquisa. A investigação que embasou a escrita deste texto tem como objetivo analisar as dificuldades enfrentadas na implementação da escola integral, em especial no desenvolvimento das competências socioemocionais através do componente curricular Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Pedro Francisco Araújo¹, localizada na cidade de Camocim, estado do Ceará.

O interesse por essa investigação decorreu, inicialmente, de dois aspectos que ocorreram a partir da implementação do EMTI: (1) em relação aos indicadores do Ensino Médio no Ceará, foi notório que a aprovação da EEMTI Pedro Francisco Araújo cresceu consideravelmente; (2) foi observada uma significativa queda da evasão e do abandono, chegando a atingir indicadores melhores que os alcançados pela regional e pelo estado.

No currículo do EMTI, além das disciplinas do núcleo comum, as escolas compreendem em sua organização curricular três eixos: (1) as chamadas disciplinas eletivas, pertencentes à parte diversificada do currículo; (2) os clubes estudantis, considerados

¹ Nome fictício para preservar o anonimato da escola

* Mestranda no PPGP/CAEd/UFJF e gestora escolar

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

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutorado em Antropologia Social pelo Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro

tempos eletivos que consistem em espaços diversificados de aprendizagem organizados pelos próprios alunos, valorizando o protagonismo estudantil; (3) o Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), que visa ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos e à iniciação à pesquisa científica, ministrada por um professor selecionado pelo Núcleo Gestor. Além desses três eixos, a escola também conta com o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), o qual trabalha, além da formação para a cidadania nos alunos, o desenvolvimento das competências socioemocionais.

No entanto, apesar dos resultados favoráveis, a implementação da proposta de Ensino Médio em tempo integral na EEMTI Pedro Francisco Araújo tem evidenciado alguns entraves e dificuldades em seu pleno desenvolvimento na escola, particularmente no que se refere aos três componentes curriculares. Considerando a experiência da pesquisadora, como coordenadora pedagógica², com a implementação e desenvolvimento do NTPPS em outra escola, foram constatadas dificuldades quanto à lotação e à formação de professores, à ausência de um planejamento coletivo, à falta de material didático para a realização das aulas, bem como à questão do acompanhamento pedagógico, elementos que justificam o foco da pesquisa ao referido componente curricular.

O Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais é uma política pública implantada nas escolas públicas cearenses pela Secretaria da Educação do estado do Ceará, em parceria com o Instituto Aliança³ (IA), o qual fornece orientações e subsídios pedagógicos para que o referido componente curricular seja desenvolvido. O objetivo primeiro do NTPPS é o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, bem como sua iniciação na pesquisa científica, ambos no intuito de promover o protagonismo estudantil. Percebe-se o quão ampla é esta abordagem, tendo em vista que o desenvolvimento pessoal e social envolvem as competências socioemocionais, o que nos leva à indagação acerca de como o professor está sendo preparado para desenvolver tais competências juntos aos seus alunos.

Esse Núcleo foi iniciado em 2012, com 12 escolas-piloto e ampliado gradativamente, abrangendo 42 escolas, em 2013, e 87, em 2014. Vale ressaltar que a Secretaria de Educação mantinha convênio com o Instituto Aliança, que era responsável pelo acompanhamento e apoio pedagógico às escolas para implantação deste componente curricular, o que ocorreu, inicialmente, de forma mais acentuada e, atualmente, se

² A gestora exerceu a função de coordenadora pedagógica em outra instituição de ensino entre os anos de 2015 e 2017, durante os quais realizou acompanhamento pedagógico ao NTPPS.

³ O Instituto Aliança é uma associação sem fins lucrativos, qualificada como organização da sociedade civil de interesse público cuja missão é educar pessoas, organizações e comunidades para o desenvolvimento humano sustentável em âmbito nacional.

resume a visitas esporádicas, bimestralmente. A partir da implantação das EEMTI no referido estado, o NTPPS também foi implantado no currículo dessas escolas.

Conforme o documento dos Protótipos Curriculares da Unesco (2011), o qual serviu de parâmetro norteador para o NTPPS, nas escolas:

O trabalho, na sua acepção ontológica, entendido como forma do ser humano produzir sua realidade e transformá-la, como forma de construção e realização do próprio homem, será tomado, nos protótipos, como princípio educativo originário. Ele articula e integra os componentes curriculares de ensino médio, seja o de formação geral, seja o integrado com a educação profissional. Isso quer dizer que toda a aprendizagem terá origem ou fundamento em atividades desenvolvidas pelos estudantes que objetivam, em última instância, uma intervenção transformadora em sua realidade (UNESCO, 2011, p. 8-9).

Nesta mesma direção, o referido documento aponta que a pesquisa, associada ao trabalho,

[...] será instrumento de articulação entre o saber acumulado pela humanidade e as propostas de trabalho que estarão no centro do currículo. Como forma de produzir conhecimento e como crítica da realidade, a pesquisa apoiar-se-á nas áreas de conhecimento ou nas disciplinas escolares para o desenho da metodologia e dos instrumentos de investigação, para a identificação das variáveis de estudo e para a interpretação dos resultados. A análise dos resultados da pesquisa, também apoiada pelas áreas ou pelas disciplinas, apontará as atividades de transformação (trabalho) que são necessárias e possíveis de serem concretizadas pela comunidade escolar (UNESCO, 2011, p. 9).

A proposta para o Ensino Médio, apresentada pelos Protótipos Curriculares da Unesco, aponta, como perspectiva comum, reduzir a distância entre as atividades escolares, o trabalho e demais práticas sociais. Para tal fim, os eixos da ciência e da tecnologia visam à iniciação científica e tecnológica e o eixo da cultura, à ampliação da formação cultural.

De acordo com os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2018), divulgados em setembro de 2018, sete em cada dez alunos do Ensino Médio, no Brasil, têm nível insuficiente. No estado do Ceará, ainda convivemos com altas taxas de abandono e evasão, e a reorganização curricular, vem se constituindo como uma das estratégias para o enfrentamento dos problemas de abandono, evasão e reprovação. É neste contexto que devemos compreender a criação do NTPPS no currículo do Ensino Médio das escolas públicas, procurando explorar novos caminhos que favoreçam o desenvolvimento integral dos jovens do Ensino Médio, tais como o protagonismo

estudantil, a interdisciplinaridade, o ensino baseado em projetos e a iniciação em pesquisa.

A Secretaria de Educação do estado do Ceará, ao implantar essa política em consonância com as Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, entendeu que o NTPPS seria uma proposta de reorganização curricular que integraria o currículo e possibilitaria a educação integral em tempo integral. Dessa forma, destinando 160 horas/aula por ano para o desenvolvimento da proposta nas salas de aula, o NTPPS utiliza metodologias que visam ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, ao aprofundamento no uso das tecnologias da informação e comunicação e ao desenvolvimento de projetos de pesquisa que objetivam despertar o protagonismo e a autonomia dos alunos. A metodologia utilizada pelos professores consiste no desenvolvimento de oficinas organizadas pelo Instituto Aliança, tendo este a função de oferecer formações bimestrais para os professores, bem como realizar o acompanhamento nas instituições de ensino onde o NTPPS acontece.

Desde a implantação deste projeto piloto da reorganização curricular no estado do Ceará, para atuar como regente neste componente do currículo, o professor, que deve ter nível superior completo, pode ser formado em qualquer área do conhecimento. Contudo, precisa atender a um “perfil” ou trajetória profissional em afinidade à proposta, cujos critérios são estabelecidos pela Secretaria de Educação, entre os quais podemos citar: experiência de regência em sala de aula; habilidades para trabalhar com grupos e em grupo; experiência ou disposição em trabalhar com competências na área de Desenvolvimento Pessoal e Social (identidade, autoestima, integração, comunicação, ética, saúde, etc.); experiência com atividades de pesquisa e/ou desejo de aprender, estudar e pesquisar; e identidade com metodologias participativas. O papel do gestor escolar é selecionar, entre os professores aprovados nos concursos e nas seleções públicas do Estado, aqueles que atendam a esse perfil. Para tanto, o núcleo gestor da escola se reúne e analisa, com base na experiência e resultados dos próprios professores em anos anteriores, independentemente de estar lotado ou não na escola que irá trabalhar, tentando avaliar sua prática pedagógica e verificar se tem o perfil adequado e as características acima citadas para atuar no NTPPS.

A iniciação à pesquisa é realizada de forma gradativa, incentivando os alunos a realizarem pequenas pesquisas de campo no interior da escola, na primeira série do Ensino Médio, ampliando-as para o âmbito da comunidade local a partir da segunda série. Já na terceira série, o foco está no trabalho e as pesquisas giram em torno das

profissões. As oficinas do NTPPS são orientadas por meio de material estruturado, que engloba o caderno de plano de aulas do professor e o caderno do aluno. A cada série do Ensino Médio, o tema central das atividades do NTPPS tem um enfoque diferente, os quais servem de parâmetro para o trabalho pedagógico tanto no que se refere ao desenvolvimento das competências pessoais e sociais, bem como no que concerne ao foco das pesquisas escolares. As atividades do Núcleo na 1ª série são voltadas para o tema “Escola e família”; na 2ª série, são voltadas para o tema “Comunidade”; e na 3ª, para o tema “Trabalho e sociedade”.

Nota-se, portanto, que as competências socioemocionais e a iniciação à pesquisa científica, colocados no NTPPS de forma concomitante, têm o objetivo de desenvolver a autonomia e o protagonismo estudantil, elevando, portanto, o aprendizado dos alunos. Conforme nota técnica da Secretaria de Educação do estado do Ceará (CEARÁ, 2016), a educação científica estruturada desenvolve e estimula a curiosidade dos estudantes e possibilita o encantamento com a construção do conhecimento, formando sujeitos críticos e reflexivos, protagonistas de transformação social. Vale ressaltar que a iniciação científica desenvolvida nas aulas de NTPPS tem um cunho de autodescoberta, visto que o caráter científico não é voltado especificamente para a criação de métodos cientificamente comprovados, mas para a satisfação das curiosidades do aluno de como descobrir o mundo sendo protagonista dele.

O material disponibilizado para o aluno traz uma seção denominada Guia de Investigação, a partir da 1ª série, que aborda o passo-a-passo ao aluno para que ele tenha condições de iniciar-se na pesquisa científica. Vale ressaltar que os projetos são de iniciação científica, portanto, devem ser assim considerados tendo em vista que, na maioria dos casos, este é o primeiro contato do aluno com a pesquisa. Além do desenvolvimento do projeto, há a orientação de que os projetos de NTPPS, independente da temática trabalhada, devem culminar com a realização de uma ação educativa em prol da comunidade (escolar ou local). Assim, a título de ilustração, um projeto que aborda o uso de drogas, por exemplo, poderia culminar com uma palestra para jovens em situação de risco, ministrada por um psicólogo convidado, ou ainda, com a distribuição de panfletos educativos na escola ou no bairro.

As aulas do NTPPS são ministradas através de oficinas que permeiam os quatro períodos letivos do ano e inclui a apresentação dos projetos para bancas avaliadoras. Após o desenvolvimento do projeto, é realizada a Feira de Projetos do NTPPS, uma ação que já consta no calendário letivo da escola, incorporada à FERIA de Ciências, Artes

e Cultura. Destaca-se que, no decorrer desta atividade dos estudantes, o professor de NTPPS realiza o trabalho de acompanhamento do andamento do projeto. Entretanto, cada equipe conta com um professor orientador que é um docente lotado na escola, selecionado em comum acordo com a equipe e o professor de NTPPS, considerando o tema da pesquisa e a formação do professor orientador.

Um ponto a se destacar durante a execução dos projetos é a existência de inúmeros conflitos entre os componentes do grupo. Entretanto, tais conflitos são previsíveis, tendo em vista que a convivência de muitos alunos na realização de uma tarefa gera modos de pensar e de agir diferentes. Nesse sentido, o papel do professor de NTPPS e do professor orientador é essencial na resolução dos conflitos. Nessa etapa, os alunos aprendem a importância do planejamento e do trabalho coletivo, do saber ouvir, do respeito à opinião do outro e da argumentação como forma de resolver as questões conflituosas.

Como vimos, concomitante à iniciação à pesquisa científica, o NTPPS trabalha com o aspecto socioemocional, uma das competências gerais para a Educação Básica citadas no documento da BNCC. Tais competências incluem o trabalho com o desenvolvimento da autopercepção e autonomia, incluindo aspectos como conhecer-se, apreciar-se, reconhecer suas emoções e as dos outros, exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, agir com resiliência e determinação, entre outros.

O material disponibilizado para o trabalho com o NTPPS em sua estrutura contempla temas como identidade pessoal, família, saúde, sexualidade, saúde ambiental, projetos de vida, integração, trabalho em equipe, resolução de conflitos, comunicação, ética e cidadania, entre outros. Como afirmado anteriormente, todas essas temáticas são trabalhadas através das oficinas do NTPPS, que são realizadas ao longo do ano letivo.

De acordo com questionário aplicado com os alunos pela pesquisadora, ao serem interpelados se consideravam que as aulas de NTPPS os ajudavam a lidar com seus sentimentos, emoções e problemas pessoais, 79% afirmou que sim, que as aulas ajudavam a controlar os sentimentos e emoções, além de fazê-los conhecer-se melhor. Um aluno declarou que as aulas de NTPPS o fizeram perceber que “seus problemas não eram maiores que o mundo”. Declararam ainda que “há vários desabafos durante as aulas, que uns ajudam os outros e que algumas vezes o professor age como se fosse um psicólogo”. Entretanto, os 31% dos jovens que consideraram que as aulas de NTPPS não os ajudam a lidar com seus sentimentos, emoções e problemas pessoais, declararam que não trazem seus problemas para a escola ou que “não se discute algo

tão radical” e, ainda, “que faz é piorar as emoções”. Além disso, declararam que é apenas uma “matéria”.

As competências desenvolvidas através das oficinas do NTPPS reforçam a ideia de mudança no currículo. Compreender o currículo não é uma tarefa fácil, tendo em vista que tais mudanças representam uma quebra de paradigmas culturalmente arraigados em nossas escolas. A reorganização curricular proposta pelo NTPPS tem característica interdisciplinar, uma vez que através de projetos de pesquisa desenvolve, além dos aspectos cognitivos, competências e habilidades para agir socialmente.

Conforme o exposto, percebe-se, com isso, que as aulas do NTPPS exercem um grande impacto na maioria dos jovens, promovendo um novo olhar sobre a escola, como um espaço de reflexão, acolhimento e resolução de conflitos. Entretanto, ainda há necessidade de atenção especial para os casos em que o NTPPS não tem cumprido com os objetivos almejados.

Conforme destacado anteriormente, o NTPPS foi implementado na EEMTI Pedro Francisco Araújo, juntamente com a implantação do tempo integral. Desde então, cada professor trabalha nas salas de aula realizando as oficinas propostas e sugerindo temas para os projetos de pesquisa. O professor é responsável pela integração de cada turma e pelo acompanhamento do desenvolvimento dos projetos, embora, neste acompanhamento, a escola possa contar com os professores orientadores, conforme citado, que, voluntariamente, exercem o papel de orientador de projetos.

Vale ressaltar que, ao ingressar na escola, cada professor é informado sobre o Projeto Político Pedagógico da instituição que inclui o NTPPS, o qual contempla o desenvolvimento de projetos de pesquisa. O professor é comunicado também que os projetos de pesquisa necessitam de orientadores e, ao fazer parte do quadro docente da escola, ele é convidado a orientar no mínimo um projeto de pesquisa, podendo chegar a dois. É advertido, ainda, que se trata de um trabalho voluntário que pode ser executado em seu horário de planejamento e não há remuneração adicional para isso.

Partindo desse contexto, a pesquisadora decidiu entrevistar três professores que atuaram em 2018 e a primeira professora que atuou em 2016, na 1ª série, pelo fato desta permanecer lotada na escola até 2019. Também foram entrevistados o ex-diretor e a ex-coordenadora pedagógica da escola, a fim de colher mais informações acerca dos dados obtidos com os professores. As entrevistas foram realizadas individualmente, com a finalidade de conhecer as dificuldades enfrentadas por eles. Com o propósito de

evidenciar tais dificuldades, foi realizada inicialmente uma reunião com as participantes da pesquisa com as quais as entrevistas seriam realizadas posteriormente, também de maneira individual.

Durante a reunião, os professores reiteraram as dificuldades enfrentadas no decorrer desses três anos de implementação. Entretanto, enfatizaram que o NTPPS também apresentou inúmeros benefícios, entre eles a interação entre os alunos, o desenvolvimento das competências socioemocionais e o vínculo que o professor passa a ter com os alunos por conhecer suas histórias de vida, além do desenvolvimento de projetos de pesquisa.

Na escola, de acordo com a primeira professora que ministrou as aulas do referido componente curricular, “o NTPPS foi visto pela gestão como uma imposição, porque veio no pacote da escola integral, o diretor não queria, pois o mesmo declarou em uma reunião de avaliação no final de 2016, na CREDE. Não foi uma questão de escolha”. A escolha a que a professora reportava-se consistia em aceitar ou não a implantação do NTPPS na escola.

Em entrevista com a ex-coordenadora da escola sobre a implementação do NTPPS, ela afirma que realmente foi uma imposição, pois, “como é uma das bases da escola em tempo integral, não tinha como não aderir”. Entretanto, ressaltou que “apesar de já vir no pacote da escola integral, percebo suas contribuições para a formação dos alunos”. Já os demais professores, que não estiveram presentes no primeiro ano de implementação do tempo integral e, conseqüentemente, do NTPPS na escola, não consideram se tratar de uma imposição. As principais dificuldades enfrentadas pelos professores foram: (1) Lotação e formação de professores; (2) Planejamento coletivo; (3) Acompanhamento pedagógico; (4) Recursos pedagógicos materiais.

Acerca das dificuldades relacionadas à lotação e à formação de professores, destaca-se, conforme mencionado anteriormente, que a Secretaria da Educação elencou algumas características que consistem no “perfil” do professor e, ao lado disso, não se exige nenhuma formação específica. Desse modo, o fato de o “perfil” exigido ser formado por muitos atributos necessários ao docente, tendo em vista que esse componente curricular é bastante complexo e demande uma pessoa capacitada, além de não haver exigências de formação específica, pode levar o núcleo gestor a selecionar o professor apenas pela análise de sua experiência na própria escola ou a partir da análise de currículo, o que não garante que o docente selecionado atenda às características necessárias para a ocupação do cargo.

A fim de contornar tais dificuldades, a seleção de professores é realizada coletivamente para que haja uma maior possibilidade de encontrar o profissional com capacidades e habilidades adequadas para a função. O núcleo gestor também pode colher informações com outros gestores, a partir da experiência em outras instituições de ensino, a fim de auxiliar na identificação do perfil do profissional. Após um ano de experiência no NTPPS, o núcleo gestor volta a avaliar se o professor atendeu às expectativas e, em caso, positivo, permanece atuando em sala de aula. Porém, se os resultados não forem satisfatórios, avaliados a partir do alcance dos objetivos traçados, o profissional poderá, a critério do núcleo gestor, ser substituído. Este profissional, no caso de ser um professor efetivo do estado, será lotado na disciplina para a qual é formado. No caso de ser professor temporário, só será lotado na disciplina em que é formado se houver carência, caso contrário, será desligado do quadro docente. Contudo, a SEDUC e o Instituto Aliança promoveram, nos primeiros anos de implantação do NTPPS, formações continuadas que capacitavam os professores para o desenvolvimento das aulas, tendo em vista que, no início de cada bimestre, os professores eram convocados para uma formação específica que os instrumentalizava para o trabalho com as oficinas do bimestre em questão.

Outro ponto que também pode ser considerado relevante no desenvolvimento das aulas de NTPPS é a forma como o professor conduz os momentos em que os alunos falam de seus sentimentos, chegando, às vezes, a manifestar emoções fortes ao narrar seus problemas e angústias pessoais. Questiona-se, portanto, se a formação oferecida pela SEDUC e pelo Instituto Aliança estaria capacitando-os para agir diante de tais circunstâncias e até que ponto o professor absorve tais questões e envolve-se pessoalmente com as emoções dos alunos, trazendo para si uma carga emocional pesada que, se não estiver preparado psicologicamente, poderá repercutir nas suas próprias emoções causando-lhes problemas. Esta questão é um ponto de atenção que deve ser considerado, tendo em vista a falta de exigência de uma formação específica.

Quanto às dificuldades relacionadas ao planejamento coletivo, por se tratar de um componente curricular desafiador, o NTPPS exige que o professor dedique boa parte de seu tempo ao planejamento. Apesar de o professor receber o material estruturado, ou seja, no caderno de plano de aulas as oficinas são apresentadas com todas as indicações de como deverão ser trabalhadas, o professor necessita se planejar com cuidado e solicitar os materiais didático-pedagógicos para a sua realização. Além disso, o momento do planejamento coletivo é o momento de troca de experiências, em que as

dúvidas, dificuldades e propostas são compartilhadas, viabilizando, assim, uma prática pedagógica mais eficaz.

Na proposta do NTPPS, há um momento destinado para que turmas com mais experiência façam apresentações para as turmas novatas. Assim, as turmas de 3ª série relatam as experiências que tiveram na 2ª série do ano anterior para as turmas de 2ª série do ano corrente e o mesmo ocorre em relação às turmas de 2ª série em relação aos alunos da 1ª série do ano atual. Nessas apresentações, são ressaltados como os projetos foram escolhidos, quais os pontos positivos e negativos, como fazer para vencer as dificuldades, dicas de como resolver os conflitos entre os membros das equipes, entre outras coisas. Para que essa experiência ocorra com êxito, é necessário que os professores tenham esse momento de troca de ideias e de planejamento coletivo, juntamente com o(a) coordenador(a) que acompanha o NTPPS. Sem esse momento coletivo, as ações tendem a ser planejadas individualmente e o resultado nem sempre é satisfatório.

Vale salientar que os docentes da EEMTI, em sua maioria, não têm dedicação exclusiva na escola. Dos 25 profissionais lotados em sala de aula em 2018, apenas oito deles são profissionais que trabalham suas 40 horas/aula na EEMTI Pedro Francisco Araújo. Todos os demais professores trabalham em outras escolas, razão pela qual há dificuldades em organizar o horário escolar diário considerando as conciliações com os horários dos profissionais nas demais escolas. Contudo, ao final da reunião realizada, os professores sugeriram que o horário, ao ser reorganizado, deveria contemplar um tempo de planejamento único para que todos os professores de NTPPS pudessem compartilhar ideias e trocar experiências, propiciando uma prática pedagógica mais eficiente no que diz respeito aos objetivos propostos para o NTPPS.

Quanto aos desafios relacionados ao acompanhamento pedagógico, vale destacar que, inicialmente, foi proposto o acompanhamento pedagógico nas escolas pelo Instituto Aliança, fornecendo subsídios aos professores para a execução das oficinas e desenvolvimento das demais tarefas, realizando momentos de integração entre os demais professores a fim de promover a integração curricular. No entanto, o acompanhamento às escolas e aos professores foi reduzido devido à escassez de recursos, passando de mensais a bimestrais e, atualmente, ocorrendo a cada semestre.

Tal acompanhamento também pode ser considerado uma avaliação do trabalho do professor. Quaisquer problemas identificados ou necessidade de melhores orientações necessárias ao profissional, o coordenador do IA conversa com o núcleo gestor da

escola que resolvem coletivamente qual o caminho a ser percorrido na solução da dificuldade encontrada. Vale ressaltar que o Instituto Aliança pode subsidiar o professor em sua prática pedagógica, mas não tem autonomia para selecionar ou desligar professores atuantes no componente curricular em questão. Ao coordenador escolar coube a tarefa do acompanhamento semanal, envolvendo atividades que não contavam com os subsídios oferecidos pelo Instituto Aliança: providenciar materiais didático-pedagógicos para o desenvolvimento de cada oficina, além de propiciar a interação entre os diferentes professores de NTPPS que atuavam na escola, fornecendo, assim, as condições adequadas ao efetivo desenvolvimento do NTPPS na escola.

Em relação aos recursos pedagógicos materiais, a implantação do NTPPS na escola exigiu muitos esforços do Núcleo Gestor, inclusive na parte administrativo-financeira da escola. A realização das oficinas e o desenvolvimento dos projetos de iniciação científica demandam uma adequação do planejamento financeiro da instituição de ensino, com vistas a atender às novas necessidades de materiais didático-pedagógicos. A falta dos referidos materiais para a realização das atividades, a ausência de um espaço apropriado e dos recursos de mídias necessários para a realização das atividades foram pontos ressaltados tanto pelos atuais professores, como pela ex-professora durante as entrevistas.

Ao adentrar no contexto educacional da referida escola, utilizando de instrumentos de pesquisa, como observação participante, entrevistas aos professores e gestores e aplicação de questionários aos alunos, pudemos perceber que várias dificuldades estão presentes na implantação do NTPPS, conforme citado, lotação e formação de professores, ausência de planejamento coletivo e acompanhamento pedagógico, bem como escassez de recursos pedagógicos materiais e tecnológicos. Por outro lado, a pesquisa aponta também que as dificuldades encontradas vêm sendo minimizadas ao longo do último ano.

A contribuição deste estudo consiste, portanto, em apresentar à comunidade educacional uma proposta curricular abrangente e diversificada que, utilizando-se de bases legais, visa à educação dos alunos de forma integral, unindo os aspectos cognitivos e intelectuais aos aspectos socioemocionais, subsidiando professores e gestores, através de um plano de ação articulado e exequível na superação das dificuldades enfrentadas pelos profissionais no exercício da prática pedagógica e educativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Legislação Participativa. **Audiência pública:** A educação que a gente quer. Brasília, 2016. Disponível em: www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/clp/reunioes/videoArquivo?codSessao=58537&codReuniao=45950. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP – **Resultados e resumos**. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 29 nov. 2018.

CEARÁ. **Núcleo Trabalho Pesquisa e demais Práticas Sociais**. 2016. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/desenvolvimento-da-escola/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/8887-nucleo-trabalho-pesquisa-e-demais-praticas-sociais-ntpps>. Acesso em: 31 Mar 2018.

UNESCO. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado:** resumo executivo. Série: Debates ED, n. 1, mai. 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001922/192271POR.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2018.

O PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA E O PROCESSO DE RECUPERAÇÃO PARALELA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ

*Guilherme de Lima Castro**

*Helena Rivelli***

*Rita de Cássia Reis****

O presente capítulo apresenta uma reflexão sobre o papel de um importante profissional da educação na rede estadual de ensino do Ceará – o Professor Coordenador de Área (PCA). Com ênfase no trabalho do PCA de Ciências da Natureza, em uma escola pública, o que se busca é compreender as possíveis contribuições do trabalho do PCA para os processos de recuperação paralela no Ensino Médio. O estudo apresentado foi elaborado a partir da dissertação de Guilherme de Lima Castro, aluno do mestrado do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), em parceria com Helena Rivelli, doutoranda em Educação (UFJF), e com Rita de Cássia Reis, orientadora da referida pesquisa.

Na Escola de Ensino Fundamental e Médio Deputado Paulino Rocha, o PCA da área de Ciências da Natureza e Matemática é professor de Química na instituição, tendo formação superior de licenciatura em Química. Os dados e informações aqui trabalhados são resultado, em parte, do esforço desse profissional em buscar meios de trabalhar com a problemática que tem chamado a atenção da equipe gestora, tendo em vista que muitos alunos têm participado dos processos de recuperação paralela, mas ao final do ano letivo conseguem ser aprovados. Não que isso não seja bom, mas é desejável que o número de alunos que entram nesse processo ao longo do ano diminua, pois quanto menor o número de alunos em recuperação, maiores serão os indícios de que as metodologias de ensino têm promovido a aprendizagem.

* Mestrando do PPGP/CAEd/UFJF. Professor Coordenador de Área na Rede Estadual de Ensino do Ceará.

** Analista de Formação em EaD no PPGP/CAEd/UFJF. Mestra e Doutoranda em Educação (UFJF).

*** Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFJF. Professora Orientadora no PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Educação (UFMG).

O rendimento escolar dos alunos do Ensino Médio tem sido alvo de preocupação por parte de gestores e de políticas públicas desde o final da década de 1990. Ao instituir o Ensino Médio como etapa final da educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, significou um alicerce para uma série de iniciativas, tanto no âmbito federal, quanto nos estados, com vistas à universalização do acesso a escolarização de nível médio (BRASIL, 1996). O Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, apresenta como meta 3 o desafio de “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%” (BRASIL, 2014).

Mesmo antes de consolidado, o movimento de universalização divide espaço com as discussões sobre a qualidade da oferta. No caso específico das disciplinas da área de Ciências da Natureza, dados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes¹ (PISA) – edição de 2015 – mostram que menos de 1% dos estudantes brasileiros atingiram o Nível 6 da escala de proficiência, enquanto que quase 57% dos alunos se encontram em níveis anteriores ao Nível 2, considerado o nível básico (RIVELLI, 2017). Isso significa uma inaptidão desses estudantes para interpretar esquemas lógicos e trabalhar com a resolução de problemas, por exemplo. Mas as dificuldades de aprendizagem no campo das Ciências da Natureza não são visíveis apenas nas avaliações de larga escala; no dia a dia das escolas, a educação científica tem se mostrado um nó de difícil solução. E é, nesse contexto, que o caso de gestão aqui apresentado se insere.

Na realidade da Escola de Ensino Fundamental e Médio Deputado Paulino Rocha, localizada em Fortaleza, as dificuldades de aprendizagem nas disciplinas da área de Ciências da Natureza – Química, Física e Biologia – têm levado grande número de alunos do Ensino Médio ao processo de recuperação (paralela ou final). A nota do discente é calculada a partir da somatória: 4,0 pontos de uma avaliação bimestral, 4,0 pontos de uma avaliação parcial e 2,0 pontos de atividades diversificadas.

A avaliação bimestral segue um padrão determinado pela escola, em que os professores selecionam dez questões e, a partir dessas, fica a cargo da coordenação escolar elaborar os três cadernos de provas – Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas. Essa avaliação significa 4,0 pontos no acumulado bimestral, e é calculada a proporção da quantidade de questões acertadas pelo estudante em razão

¹ O PISA é uma avaliação organizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências (INEP, 2007).

da quantidade total de questões dos cadernos de provas. Desse modo, é calculada a média de acertos nas questões de cada área do conhecimento e, assim, essa média significará uma nota comum às disciplinas de uma mesma área.

A avaliação parcial fica a critério do professor, que poderá elaborar uma avaliação escrita com a quantidade de questões que desejar, uma atividade prática e seminários, por exemplo. Finalizando os 10,0 pontos distribuídos bimestralmente, são atribuídos de 0,0 a 2,0 pontos para cada estudante em cada disciplina, de acordo com seu desempenho em todas as atividades desenvolvidas.

No ano de 2017, o panorama em relação aos processos de recuperação – parcial e final – nos mostra que os alunos apresentaram maiores dificuldades no 1º ano do Ensino Médio, com destaque para a disciplina de Física, conforme exposto na Tabela 1.

Tabela 1 – Situações de Recuperação Paralela (RP) durante o ano letivo versus situações de Recuperação Final (RF), na área de Ciências da Natureza (2017)

	Química		Biologia		Física	
	RP	RF	RP	RF	RP	RF
1º ano	113	16	139	14	173	6
2º ano	94	18	85	2	90	4
3º ano	26	0	43	0	35	0

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Castro (2019).

Em uma análise mais detalhada, comparando os quatro bimestres do ano letivo de 2017, é possível perceber que o número de alunos em recuperação paralela diminui com o avanço do ano letivo, assim como diminui a medida que avançamos no ano escolar. Isso mesmo tendo em vista o pressuposto de que o número de matrículas também é descendente ao longo dos anos/turmas do Ensino Médio. É importante ressaltar

também que um mesmo aluno pode ter sido mantido em recuperação paralela em mais de uma disciplina e em mais de um bimestre letivo.

Tabela 2 – Quantitativo de alunos que ficaram em Recuperação Paralela por bimestre – ano letivo de 2017 – na área de Ciências da Natureza

	Química				Biologia				Física			
	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
1º ano	51	25	30	7	70	41	23	5	84	54	19	16
2º ano	37	31	20	6	38	19	27	1	49	18	9	14
3º ano	15	8	3	0	21	12	10	0	16	16	3	0
Total	103	64	53	13	129	72	60	6	149	88	31	30

B = Bimestre letivo

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Castro (2019).

Os dados da Tabela 2 ainda nos sugerem que há uma inclinação por parte dos professores em reter os alunos do 1º ano em recuperação paralela, diminuindo em contrapartida a retenção dos alunos do 3º ano, em virtude da formatura no Ensino Médio.

A cada bimestre letivo, os estudantes devem obter 60% dos pontos distribuídos em cada disciplina. Aqueles cujo desempenho se encontra aquém dessa média são alocados no processo de recuperação paralela. Na Escola de Ensino Fundamental e Médio Deputado Paulino Rocha, a recuperação paralela é realizada uma semana após o término das avaliações bimestrais. Os alunos que não alcançaram a média 6,0 são submetidos a outra avaliação, em que os professores têm liberdade para escolher a melhor forma de avaliar esses alunos, seja por uma avaliação escrita ou qualquer outra metodologia. Nessa avaliação de recuperação, os estudantes também deverão atingir a média mínima de 6,0.

Caso o estudante não consiga recuperar o conteúdo proposto, em conjunto com a nota, o discente é submetido a uma recuperação final após o término do período letivo estabelecido no calendário escolar. Sobre isso, o Conselho Estadual de Educação, amparado na Resolução nº 464 dispõe que: "ao persistirem as dificuldades de aprendizagem, após a última etapa/bimestre da organização do ensino, outra recuperação será realizada por um período mínimo de 10 (dez) dias letivos" (CEARÁ, 2017, p. 2). Nesse sentido, é possível observar que a concepção de recuperação adotada pode levar a uma ideia de que o que se deve recuperar é a nota, por meio de uma avaliação, sem necessariamente promover o desenvolvimento do aprendizado em si (QUAGLIATO, 2000). A autora chama atenção para a necessidade de se refletir sobre

o que deve ser recuperado, para que as metodologias possam caminhar no sentido da aprendizagem.

No âmbito das discussões sobre fluxo escolar, recuperação paralela e reprovação, destaca-se a função do Professor Coordenador de Área. A função de PCA foi criada no contexto político nacional da formação continuada dos professores, por meio do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (CEARÁ, 2014). O PCA é, assim, o profissional responsável por acompanhar e auxiliar o trabalho dos professores de cada uma das três áreas do conhecimento² na rede estadual de ensino do Ceará. Sendo assim, o PCA representa um auxílio aos coordenadores escolares em relação às áreas específicas do currículo.

De acordo com Vieira (2019), a função de coordenação pedagógica sofreu e vem sofrendo um longo processo de modificação no decorrer do tempo. Nesse processo, o papel do coordenador pedagógico na gestão escolar foi sendo alterado, ao mesmo tempo em que se constituía. No caso específico da rede estadual de ensino do Ceará, a partir de 1989,

[...] influenciado pelo contexto nacional, o cargo de supervisão escolar, praticado nas escolas públicas de todo o estado, foi transformado em Coordenação Pedagógica. No ano de 2008, a coordenação pedagógica [...] passa a se chamar coordenação escolar, englobando, em um único ator, o papel que antes era exercido pelos coordenadores de gestão e pedagógico (VIEIRA, 2019, p. 16).

Assim, amparando-se no conjunto de atribuições que desempenha o coordenador escolar e na demanda de serviços a serem realizados na própria rotina da escola, a Secretaria de Educação do Ceará, por meio da Portaria nº 1.114/2013-GAB-SEDUC, fez saber a criação do Professor Coordenador de Área. Assim, complementa Vieira (2019, p. 16), que os PCAs se constituem como “uma espécie de assessor do coordenador escolar para os trabalhos pedagógicos junto aos professores”.

A Portaria nº 1.114/2013-GAB-SEDUC estabelece que, para que um docente em exercício possa assumir a função de PCA, ele precisa estar lotado em 40 horas na mesma unidade escolar, sendo que metade de sua carga horária deve se caracterizar em efetiva regência na sala de aula. O docente pode ser efetivo ou temporário, mas deve ser habilitado em nível superior, tendo por referência as áreas de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas. Esses critérios caracterizam o PCA como um profissional que vivencia o cotidiano da escola do ponto de vista da

² Linguagem e códigos; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas.

docência, do contato com os alunos, com o currículo e as questões ligadas à juventude. Ou seja, ele não é um profissional alheio ao trabalho desenvolvido pelos demais colegas da área que deve coordenar. De maneira específica, o PCA:

a) desempenhará, quando escolhido por seus pares, as atividades de Orientador de Estudo, tendo sido observado às diretrizes para seleção e indicação de orientadores de estudo no âmbito do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio, esta será uma das atribuições do PCA. b) Coordenar o Planejamento dos professores da sua Área do Conhecimento, sob orientação do Coordenador Escolar; c) Articular com os professores de sua área estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos; d) Acompanhar a execução dos planos de aula dos professores de sua área do conhecimento e os resultados de aprendizagem; e) Subsidiar, orientar e sugerir práticas pedagógicas alternativas aos professores; f) Apoiar no processo de formação contínua dos professores de sua Área do Conhecimento; g) Participar das formações ofertadas pelas CREDE e SEFOR, quando solicitado; h) Auxiliar aos professores na elaboração e execução de projetos interdisciplinares (CEARÁ, 2014, p. 2-3).

No que se refere à atribuição de subsidiar, orientar e sugerir práticas pedagógicas alternativas aos professores, inclui-se a necessidade de acompanhar e subsidiar o professor no planejamento e operacionalização dos processos de recuperação, com o desenvolvimento de metodologias de ensino e elaboração de avaliações. No início da implementação da função de PCA, os diretores escolares coordenavam o processo de seleção desses profissionais, baseados nas orientações de portaria de lotação específica, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Procedimentos para a seleção dos PCAs

1	Agendar e convocar todos os professores e coordenadores escolares a participarem da assembleia para indicação e escolha do(s) PCAs.
2	Presidir e mediar esse momento coletivo com todos os professores da escola.
3	Apresentar as funções, atribuições e o perfil desejado do PCA.
4	Solicitar que os interessados ao exercício da função se manifestem e façam uma defesa do seu perfil frente às funções e atribuições definidas e expostas.
5	Proceder com o processo de escolha por aclamação, de cada professor presente na assembleia, àqueles que manifestaram interesse.
6	Registrar a indicação de cada professor.
7	Apresentar o resultado desse processo perante todos os presentes na assembleia, divulgando o nome dos escolhidos, de acordo com a quantidade e a área do conhecimento.
8	Ler a ata da reunião e proceder com a respectiva assinatura dos presentes.

Entretanto, nas orientações ora em vigência (Portaria nº 1451/2017 – GAB-SEDUC), enfatiza-se que a escolha do PCA fica a critério do diretor escolar, independente de procedimentos pré-fixados. Além disso, a referida Portaria ainda define a carga horária e o número de PCAs em cada escola, em relação ao número total de docentes:

O PCA terá 10 (dez) horas de sua lotação dedicadas às atividades de coordenação da área, podendo ser efetivo ou temporário, habilitado em nível superior, tendo por referência as seguintes áreas: Linguagens; Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Matemática; c) A base de referência para a lotação de professores como PCA seguirá este parâmetro: escola com até 60 professores, 03 PCAs; escola com 61 a 80 professores, 04 PCAs; e escola com mais de 80 professores, 05 PCAs. Em determinada área, a escola somente lotará PCA se esta formar um colegiado de área de, no mínimo, 03 (três) professores (CEARÁ, 2018, p. 58).

Em sua tarefa de acompanhar e auxiliar no planejamento do trabalho dos professores em função da aprendizagem dos estudantes, o PCA precisa mobilizar concepções sobre o papel da avaliação no ensino. Sobre isso, Santos e Maldaner (2010, p. 313) argumentam que a avaliação “é elemento essencial e necessário ao replanejamento das ações de ensino”. Sendo assim, torna-se relevante que constantemente sejam repensadas as formas de avaliar e, conseqüentemente, as ações de ensino que caminham em direção a essa avaliação.

Santos e Maldaner (2010, p. 320) ainda afirmam que avaliar é um “modo de estabelecer rumos ao processo de aprender” e que “a avaliação é uma ferramenta de diagnóstico e reorientação que contribui para o sucesso do ensino” (SANTOS; MALDANER, 2010, p. 322). Assim, o modo como o professor avalia um estudante pode interferir diretamente no processo de aprendizagem desse aluno. Dessa maneira, o docente deve ampliar suas visões de avaliação, não se limitando apenas a uma prova escrita, porque as dificuldades de aprendizagem são suscitadas com maior ou menor ênfase, dependendo do caminho que o professor escolhe para trabalhar determinado conteúdo.

As reflexões desenvolvidas no contexto da avaliação de modo geral também se aplicam à recuperação paralela. Dutra e Martins (2012, p. 138), por exemplo, afirmam que a “recuperação deve ter clareza nos seus objetivos”, de maneira que fique exposto o que se espera do aluno naquele momento. Os autores acrescentam que a recuperação está intimamente ligada às percepções sobre o papel da avaliação, sendo que esta deve ser capaz de identificar se os objetivos pretendidos pelo professor foram ou não atingidos.

Quando o que está em pauta são as avaliações no campo das Ciências da Natureza somam-se às questões já relatadas o alto grau de abstração e complexidade dos conteúdos trabalhados. Uma das funções do Ensino Médio é consolidar e adensar informações e discussões já introduzidas nos anos finais Ensino Fundamental. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – integrada por Biologia, Física e Química – propõe ampliar e sistematizar as aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental. Isso significa, em primeiro lugar, focalizar a interpretação de fenômenos naturais e processos tecnológicos de modo a possibilitar aos estudantes a apropriação de conceitos, procedimentos e teorias dos diversos campos das Ciências da Natureza. Significa, ainda, criar condições para que eles possam explorar os diferentes modos de pensar e de falar da cultura científica, situando-a como uma das formas de organização do conhecimento produzido em diferentes contextos históricos e sociais, possibilitando-lhes apropriar-se dessas linguagens específicas (BRASIL, 2018, p. 538).

Com base no que estabelece a BNCC, o ensino das disciplinas da área de Ciências da Natureza deve ser capaz de instrumentalizar o estudante do Ensino Médio para uma participação ativa no campo da ciência e da tecnologia, com apropriação de procedimentos e linguagens próprios do fazer científico. Para tanto, torna-se necessário que os processos de ensino criem condições para a formação de um sujeito autônomo e ativo na sociedade. E a partir disso, os modos e formas de avaliação devem também ser capazes de dar conta de significar um *feedback* efetivo do processo de formação do aluno.

Para que esses objetivos sejam atingidos pelo ensino médio da Escola de Ensino Fundamental e Médio Deputado Paulino Rocha, além do acompanhamento do trabalho dos professores, o PCA de Ciências da Natureza e Matemática deve articular a participação de alunos e professores em projetos promovidos pela Secretaria da Educação, pelo governo federal e pela própria escola. O Quadro 2 sintetiza os principais projetos que acontecem na instituição na área de Ciências da Natureza.

Quadro 2 – Principais projetos desenvolvidos na área de Ciências da Natureza

Nome do projeto	Objetivo principal	Público-alvo	Período de realização	Responsável pelo projeto
Matematicar	Permitir ao aluno aplicar a Matemática no cotidiano, além de mostrar que ela é encontrada nas mais diversas ocasiões.	Ensino Fundamental e Médio	2º bimestre letivo	Professores e PCA da área de Ciências da Natureza e Matemática
Aulão Show	Promover a interdisciplinaridade, através de aulas com dois ou mais professores.	Alunos do 3º ano do Ensino Médio	3º e 4º bimestres letivos	PCA de Ciências da Natureza e Matemática e coordenação escolar
Olimpíadas Brasileiras (Ciências, Matemática, Biologia, Química, Física, Astronomia)	Promover o conhecimento científico, a fim de os alunos aprofundarem seus estudos nas mais diversas disciplinas.	Ensino Fundamental e Médio	Todo o ano letivo	Professores e PCA da área de Ciências da Natureza e Matemática

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Castro (2019).

De fato, está claro que o papel do PCA se destaca na organização da rede estadual de ensino do Ceará como um personagem ativo. Ao atribuir a responsabilidade do acompanhamento do trabalho de cada área a um professor com formação específica, a Secretaria da Educação, além de contar com mais um gestor no âmbito das escolas, busca solucionar demandas intrínsecas ao Ensino Médio.

As discussões que conduzimos até aqui buscam amparar a ideia de que a diminuição de alunos em recuperação pode ser efetivada, mas, para isso, é essencial o acompanhamento e monitoramento dos índices de rendimento da escola e sua oportuna utilização para retroalimentar o planejamento das atividades de ensino e avaliação. Ou seja, as dificuldades de aprendizagem podem ser identificadas por meio das avaliações, para então serem feitas propostas de intervenção capazes de minimizar dificuldades de aprendizagem e o conseqüente reflexo disso nos processos de recuperação.

Na busca por contextualizar o trabalho do PCA de Ciências da Natureza frente a todas essas discussões, muitas questões se apresentam. De fato, o principal questionamento que se coloca para o PCA de Ciências da Natureza da Escola de Ensino Fundamental e Médio Deputado Paulino Rocha é: de que maneira o PCA pode colaborar para que a recuperação paralela contribua efetivamente para a aprendizagem?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Ensino Médio. Brasília, 2018.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CASTRO, Guilherme de Lima. **As contribuições do Professor Coordenador de Área de Ciências da Natureza no desenvolvimento da recuperação paralela**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 464/2017**. Dispõe sobre estudos de recuperação no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Fortaleza, 2017.

_____. Portaria nº 1.114/2013-GAB-SEDUC. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2014 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Ceará, Fortaleza, 31 mar. 2014.

CEARÁ. Portaria Nº 1.451/2017-GAB-SEDUC. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2018 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Ceará, Fortaleza, 22 dez. 2018.

DUTRA, Glênon; MARTINS, Maria Inês. A recuperação paralela no ensino de física: o que pensa o professor? **Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n. 74, p. 135-164, jan./mar. 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que é o PISA**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206. Acesso em: 20 mai. 2019.

QUAGLIATO, M. F. T. A recuperação do ensino básico: Mecanismos de aprendizagem ou discriminação? **Pró-Posições**, v. 11, n. 3, p. 26-33, nov. 2000.

RIVELLI, Helena. A pesquisa sobre a avaliação de Ciências do PISA no Brasil: um estudo a partir da análise de dissertações e teses. In: MAMBIELA, Pedro; CASADO, Natalia; CEBREIROS, Maria Isabel; MANUEL, Vidal. (orgs.). **La práctica docente en la enseñanza de las ciencias**. Ourense: Educación Editora, 2016. p. 152-157.

SANTOS, Wildson Luiz; MALDANER, Otávio Aloisio (orgs.). **Ensino de Química em Foco**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

VIEIRA, Cleomar Maciel de Araújo. **O coordenador escolar e a formação continuada de professores nas escolas de ensino médio da crede Jaguaribe-CE: limites e potencialidades**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.

O PAPEL DO COORDENADOR ESCOLAR NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO 11 DO CEARÁ: TRAÇANDO UM PERFIL

*Cleomar Maciel de Araújo Vieira**
*Carla Silva Machado***
*Rafaela Reis Azevedo de Oliveira****

O presente capítulo discute o papel do coordenador escolar das escolas de Ensino Médio da Coordenadoria 11 (CREDE11), a qual engloba sete municípios e está sediada em Jaguaribe – Ceará. Ele parte do estudo exploratório inicial desenvolvido pelo primeiro autor para o seu exame de qualificação no mestrado do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), sendo orientado pela terceira autora. Para o desenvolvimento deste texto, apontamos, em linhas gerais, o histórico das mudanças de função do coordenador escolar no Brasil e mais especificamente no Ceará. Em seguida, apresentamos a pesquisa de campo, de caráter exploratório: um questionário aplicado aos coordenadores escolares para traçar o perfil destes sujeitos que atuam nas escolas da CREDE 11.

Importante salientarmos que, a supervisão escolar, praticada durante muitos anos no Brasil, embora com outros nomes, tem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1971 (Lei nº 5692/1971) um dos seus primeiros marcos legais, sobretudo no que tange à formação acadêmica. Conforme o artigo 33 dessa Lei, “a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação em pedagogia, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (BRASIL, 1971). Com tais conhecimentos pedagógicos, esperava-se que o supervisor pudesse auxiliar de

* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Coordenador escolar de uma escola situada na CREDE 11 no estado do Ceará.

** Doutora em Educação pela PUC/Rio. Membro do Grupo de Pesquisa GRUPEM (Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia/PUC-Rio). Trabalha na Supervisão da área de suporte aos usuários da Plataforma Moodle de Ensino do CAEd/UFJF.

*** Professora do PPGP/UFJF. Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutora em Educação pela UFJF.

forma mais eficiente e eficaz o seu grupo de professores, por isso, surge a necessidade, nesse momento, de mudar o termo de supervisor escolar para coordenador pedagógico. Nos anos seguintes, algumas discussões foram empreendidas em torno da qualificação da coordenação, principalmente sobre a perspectiva de que professores formados em outras áreas poderiam também exercer a função de coordenador pedagógico, embora a LDBEN de 1971 tenha definido essa abertura apenas para os graduados em pedagogia.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei nº 9.394/1996), a coordenação passa por uma revisão, dentre elas a questão da formação é abordada. Na Lei, fica instituída que a instrução mínima para exercer a função de coordenador deve se dar em cursos de pedagogia ou em qualquer outro curso de graduação, desde que seja feita alguma pós-graduação na área. A Resolução CEB/CNE nº 3/97, determina que a coordenação somente possa ser praticada por aquele que tivesse experiência de, pelos menos, dois anos na docência em sala de aula, conferindo aos estados e municípios, estabelecer o que deverá ser feito por este profissional em cada rede.

No estado do Ceará, a coordenação começou a dar seus primeiros passos com o nome de supervisão escolar, sendo regulamentada pela Lei nº 10.884/1984 (Estatuto do Magistério). Com a redemocratização do país, a partir de 1988, e a consequente interferência desse movimento nos entes federados, em 1989, é promulgada a Constituição Cearense. Desse modo, influenciado pelo contexto nacional, o cargo de supervisão escolar praticado nas escolas públicas de todo o estado tornou-se coordenação pedagógica.

No ano de 2008, a coordenação pedagógica no Ceará muda novamente de nome e passa a se chamar coordenação escolar, englobando em um único ator o papel que antes era exercido pelos coordenadores de gestão e pedagógico. A partir dessa modificação, experimentou-se uma total ausência de legislação relacionada às suas atribuições. Essa indefinição perdura até os dias atuais, existindo uma falta de consenso no que diz respeito ao que deve ou não ser realizado pelos coordenadores escolares na rede de ensino. O que de fato existem são orientações pontuais, tais como cartilhas e informações verbalizadas, dadas às medidas que se modificam os governos e os gestores da secretaria da educação. Contudo, nada do ponto de vista legal, apresentados em lei ou até mesmo em portarias de lotação.

O que verdadeiramente existem no estado do Ceará em relação às incumbências da coordenação são indícios que apontam para a questão do assessoramento aos professores. É o caso da Lei Estadual nº 15.575/2014, fruto da Lei Federal nº

11.738/2008, que destina um terço da carga horária docente para planejamento e atividades extraclasse. Este planejamento deve ficar a cargo dos coordenadores escolares e, para auxiliá-los no decorrer desse processo, a Portaria nº 1.114/2013-GAB-SEDUC regulamenta o cargo de Professor Coordenador de Área (PCA) como uma espécie de assessor do coordenador escolar para os trabalhos pedagógicos junto aos professores, o que seria um indicativo do caráter formativo que deve ser desempenhado pela coordenação escolar na própria escola, mesmo que isso não esteja tão explícito.

A rede estadual do Ceará trabalha com uma série de projetos e programas que exigem total atenção da coordenação escolar, dentre os quais podemos destacar: o Projeto Diretor de Turma, Projeto Jovem de Futuro, Protagonismo Juvenil, Escola Espaço de Reflexão, Educação de Jovens e Adultos com Qualificação Profissional, Olimpíadas Brasileiras de Matemática, Física, História e Astronomia, além de avaliações externas e internas, que sobrecarregam os coordenadores escolares em seus procedimentos, principalmente na reflexão dos resultados e na tomada de decisões.

Diante do exposto, como garantir que o coordenador escolar tenha condições de conduzir todos esses processos e ainda empreender uma ação formativa voltada para os educadores? Não se pode esquecer que o coordenador escolar também é um personagem importante na resolução dos constantes conflitos existentes nas unidades escolares e no monitoramento da frequência dos alunos: “Na tentativa de responder às muitas demandas da educação, na escola, não raro, o coordenador pedagógico afasta-se das suas próprias atribuições, desenvolvendo atividades que não são as suas” (GOIS, 2012, p. 27).

Em entrevista realizada no dia 20 de fevereiro de 2018¹, via telefone, com o coordenador da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA), na célula da Gestão Pedagógica, órgão ligado à Secretaria Estadual de Educação do Ceará, para levantamento de indícios a respeito da normatização das funções do coordenador ou da falta dela, foi informado que realmente não existem, no estado, diretrizes ou documentos oficiais que definam o que compete ao coordenador escolar executar, ficando a critério de cada diretor escolar, que é o responsável pela sua escolha, estabelecer quais serão as atribuições de cada coordenador no âmbito das unidades de ensino estaduais. Segundo a mesma fonte, quando o Ceará modificou o termo “coordenador pedagógico” para “coordenador escolar”, acabou possibilitando que o diretor indicasse este profissional

¹ Em virtude da ausência de documentos disponíveis, tanto na CREDE 11, quanto em meios virtuais, como sítios eletrônicos e diários oficiais, a entrevista tornou-se uma forma de identificar quando e por quê a coordenação pedagógica no estado de Ceará passou a ser coordenação escolar e quais atribuições passaram a competir a esse profissional no ambiente escolar.

para desempenhar uma função que poderia não estar diretamente ligada ao trabalho com alunos e professores, mas não descarta que a função primária do coordenador é a atuação formativa em serviço, principalmente com os professores.

No entanto, essa ausência de parâmetros acaba fazendo com que, por exemplo, em uma escola um coordenador escolar conduza somente os projetos que são desenvolvidos no interior da instituição. Já em outra, o coordenador pode além de acompanhar projetos, fazer o monitoramento das aulas dadas e observar o planejamento. Em outro contexto, os coordenadores podem ser responsáveis por tratar diretamente com as famílias dos alunos e com os atos de indisciplinas cometidos por eles. Logo, não existe uma padronização do que deve ser empreendido pelo coordenador escolar no ambiente intraescolar. O que gera dúvidas e incertezas no profissional que, por vezes, acaba fazendo mais do que deveria ou negligenciando suas obrigações, pelo simples fato de não saber o que deve ser feito, faz quase tudo ou quase nada.

A figura do coordenador, no Brasil, começou a ficar fortalecida e a ter maior enfoque quando da aprovação da Lei Federal nº 11.738/2008, que em seu artigo 2º, § 4º, delimita 2/3 (dois terços) da carga horária dos professores para a atividade de interação com os educandos. Logo, o restante deveria ser para planejamento, atendimento aos pais e demais atividades educacionais. No Ceará, somente em 2014, é que a Lei nº 15.575, em consonância com a Lei Federal, definiu 1/3 (um terço) da jornada de trabalho docente para as atividades extraclasse que devem acontecer exclusivamente na própria escola. Essa referência é muito relevante, pois traz para essa discussão um possível espaço, no sentido *lócus* da palavra, dentro da escola em que o coordenador deve se (pre)ocupar: o planejamento dos professores.

Convém salientar que, nesse mesmo ano, a SEDUC elaborou uma renovação para a função de Professor Coordenador de Área², para atuarem junto aos demais professores das instituições de ensino nesse tempo de sua carga horária destinada ao planejamento. Em orientações específicas, a Secretaria designa que o PCA “deve assessorar os coordenadores escolares no acompanhamento do trabalho docente, procurando colaborar com os professores no desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas com o objetivo de qualificar o processo de aprendizagem dos alunos” (CEARÁ, 2014, p. 1).

² A função de Professor Coordenador de Área (PCA) foi criada na rede estadual do Ceará para subsidiar o trabalho de planejamento e formação contínua dos professores, tendo em vista potencializar o tempo de hora-atividade dos seus pares que acontece na própria escola (CEARÁ, 2014). Atualmente, todas as escolas possuem o PCA nas áreas de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática.

Em face desse mandamento emitido para os PCAs, pode-se concluir que uma das tarefas do coordenador escolar nas escolas cearenses é trabalhar na formação dos professores que fazem parte da escola na qual atua. As portarias de lotação dos anos posteriores a 2014 (2015, 2017 e 2018) evidenciam essa relação que deve existir entre PCA e coordenadores escolares, ressaltando com o mesmo texto ao longo dos referidos anos que as principais atribuições dos PCAs são: “coordenar o Planejamento dos professores de sua Área do Conhecimento, sob a orientação do coordenador escolar” e “apoiar o processo de formação continuada dos professores de suas áreas do conhecimento” (CEARÁ, 2014; 2015; 2017; 2018). Cabe salientar que, no ano de 2016, a SEDUC optou por não fazer a lotação com estes profissionais, apresentando como justificativa a reestruturação de alguns projetos da secretaria mediante a conjuntura econômica de contingenciamento pela qual o país passava, o que poderia afetar também ao estado do Ceará. Contudo, diante das insatisfações que a decisão causou, no ano seguinte, o PCA voltou a fazer parte da estrutura organizacional das escolas públicas cearenses.

Ainda em 2014, a SEDUC lança uma cartilha na qual apresenta algumas possibilidades para a utilização das horas-atividades de planejamento dos professores da rede estadual de ensino, indicando os profissionais que conduziriam essa empreitada. O mesmo documento orienta que as escolas devem dividir estas horas-atividades de modo a acontecerem por área do conhecimento, favorecendo o encontro coletivo dos docentes na própria escola, a participação em formações internas e externas e o estudo de disciplinas afins. Como sugestão, orienta que “na terça-feira, os professores da área de linguagens e códigos ficam com os tempos extraclases convergidos; na quarta-feira, a convergência deste tempo pode ocorrer para os docentes da área de ciências da natureza e assim por diante” (CEARÁ, 2014, p. 6). Muitas escolas fizeram essa divisão das áreas do conhecimento em dias específicos. Ao fazer essa ordenação, a SEDUC cria o espaço pedagógico no qual o coordenador escolar poderá desenvolver formações voltadas para os docentes de sua instituição, uma vez que a referida cartilha faz essa indicação. Maria Amélia Santoro Franco (2008, p. 120) explica que o “trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização, à compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis”. Mesmo assim, a autora afirma que essa compreensão ainda não está definitivamente incorporada pelos sistemas e suas escolas.

No estado do Ceará, existe a obrigatoriedade de que as atividades extraclases sejam realizadas no espaço escolar, para que seja mais fácil de organizar algum programa de

formação em serviço, porém, muitas vezes, o que se constata são professores reunidos no mesmo espaço físico, sem muitas interações, cada um por si. O coordenador escolar em algumas oportunidades conversa individualmente com todos os professores, mas não realiza discussões coletivas e formativas mais sólidas com os docentes.

Talvez por essas questões, começa a surgir uma linha de mobilização nas escolas cearenses por parte de grupos de professores que defendem a não obrigatoriedade do planejamento de área na escola, mas que seja de livre escolha ao docente. Inclusive, essa é uma das pautas de reivindicação dos sindicatos que representam os professores do estado do Ceará. Caso essa determinação seja aprovada, implicará em uma redefinição drástica da função do coordenador escolar e até mesmo na possível extinção do cargo de PCA, já que não haveria mais sentido em permanecer com um profissional que tem o seu campo de trabalho nas horas-atividades realizadas pelos professores na escola, o que seria uma perda muito relevante para o contexto educacional do estado. Ao mesmo tempo, essa proposta pode ser bastante válida, sobretudo do ponto de vista da praticidade, uma vez que a principal atividade a ser desenvolvida nestes encontros docentes não está acontecendo como deveria, ou sequer está acontecendo. Assim sendo, não seria necessária a presença dos professores na escola em seus dias de planejamento.

Com o intuito de conhecer mais de perto a realidade da coordenação escolar praticada na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 11, torna-se essencial apresentar um perfil dos coordenadores lotados na região, bem como, identificar as atividades predominantes em seu cotidiano e a atenção que a formação de professores tem recebido por parte de cada coordenador em seu contexto de trabalho. Para isso, foi aplicado um questionário aos coordenadores escolares, no qual, por meio da resolução e geração de seus resultados, foi possível estabelecer um perfil da coordenação da CREDE 11.

A partir da aplicação do questionário, realizada entre os dias 18 e 28 de setembro de 2018, chegou-se a algumas constatações em relação ao trabalho desenvolvido pelos coordenadores escolares lotados no campo da CREDE 11. O questionário possuía 32 questões, sendo 29 perguntas fechadas e três abertas, as quais tratavam de temas diversificados, tais como: formação inicial e continuada de coordenadores escolares; acompanhamento das atividades de planejamento e sala de aula dos professores; relações de trabalho entre coordenação, direção e docência; formação de professores empreendida pela coordenação; e, por fim, atividades de rotina e a proporção do tempo

que cada uma delas ocupa na carga horária de trabalho do coordenador escolar. Neste artigo, exploraremos mais as questões que tratam do perfil do coordenador (gênero, idade, tempo de trabalho e formação) e a relação deles com a formação dos professores das escolas que atuam.

Dentre os 25 coordenadores que atuam na regional, 21 responderam ao questionário, o que corresponde a 84% do público-alvo da pesquisa. Os coordenadores da CREDE 11, em sua maioria, 57,1% são do sexo feminino. Em relação às idades, grande parte dos coordenadores escolares que respondeu ao questionário está em uma faixa etária acima dos trinta anos.

Sobre o tempo de atuação na coordenação, 52,24% dos pesquisados possuem mais de dois anos na função da coordenação escolar, revelando uma tendência de continuidade na função com o passar do tempo. No estado do Ceará, não existe um limite de tempo para manter-se na coordenação, diferentemente do cargo de direção, cuja gestão deve ser de, no máximo, oito anos consecutivos. Tal afirmativa se constata ao verificar que 28,6% dos coordenadores estão entre quatro e seis anos na função e, ainda, existem 4,8% que exercem a coordenação por um período superior a sete anos. Outra parte dos entrevistados, 23,8%, está a menos de um ano na coordenação. Tal fato se justifica pela renovação dos núcleos gestores ocorrida em virtude de um novo processo de seleção para gestores e eleição, ocorridos no ano de 2018. Isso permitiu que alguns professores de sala de aula adentrassem para a coordenação escolar.

Um fator que também chama atenção é que, quando somados os percentuais daqueles que atuam a menos de um ano e os que estão entre um e dois anos, tem-se quase metade dos coordenadores questionados. Essa situação pode refletir, por exemplo, a rotatividade que existe em algumas escolas, uma vez que professores passam a ser gestores e, por vezes, não se identificam com o cargo, retornando para a sala de aula. Com isso, um grande número de professores pode ter tido contato com a coordenação e a desempenharam em um curto espaço de tempo. Além disso, a função de coordenação está intrinsecamente ligada à direção escolar, ou seja, quando não há entrosamento entre coordenadores e diretores escolares, os primeiros podem, por exemplo, ser substituídos, ou, então, podem pedir para sair. Laís Semis (2018) ressalta a importante parceria que deve existir entre diretor e o coordenador, colocando a atuação destes dois atores educacionais como algo entrelaçado e complementar. “Enquanto o diretor fica responsável pela organização de todos os processos, articulação da equipe e tomada de

decisões, o coordenador entra com articulação no planejamento, currículo, avaliação da aprendizagem e formação continuada dos professores” (SEMIS, 2018).

Quanto ao vínculo empregatício com a rede estadual, 85,7% dos coordenadores escolares da CREDE 11 que responderam ao questionário são professores efetivos e estão ocupando um cargo na gestão escolar. A seleção da coordenação escolar no estado do Ceará ocorre por meio da realização de uma prova escrita para composição de um banco de gestores. Neste certame, quaisquer pessoas podem participar, independentemente de terem ou não vínculo com o estado.

Um fato que pode explicar a menor presença de professores temporários na coordenação é a questão salarial. Um coordenador, que também é professor efetivo do estado do Ceará, recebe o seu salário de professor, que varia de acordo com o nível da carreira em que se encontra, e mais uma gratificação. Já o coordenador temporário recebe apenas a gratificação, uma vez que não possui ligação com o estado e, por isso, não possui outros vencimentos. Ou seja, é mais vantajoso financeiramente estar na função de coordenador para um professor efetivo do que para um temporário.

Quando interrogados sobre as motivações para participarem da gestão escolar, notou-se que o quesito financeiro não é o principal incentivo. Aliás, ele é sequer citado pelos coordenadores pesquisados. O estímulo preponderante para 38,1% dos entrevistados foi o desejo de adquirir novos conhecimentos sobre a educação a partir da perspectiva da gestão escolar, mesma porcentagem de coordenadores que se sentiram estimulados por um novo desafio profissional. Além disso, 14,3% disseram estar na coordenação por vontade de contribuir com a formação de professores. Ainda entre os que responderam ao questionário, observa-se que 4,8% estão na coordenação por vontade de contribuir com a formação dos professores, com a melhoria de suas práticas, bem como, com a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Relacionando-se com a questão anterior, 66,7% dos interpelados, antes de assumirem a coordenação, estavam em sala de aula. Talvez por esse motivo, decidiram ingressar na gestão e, por isso, sentem-se em um novo desafio profissional, em que ao invés de gerenciar somente a sua sala de aula, passam a coordenar um conjunto de situações mais amplo.

No estado do Ceará, coordenação e direção escolar estão diretamente atreladas uma à outra, isto é, o coordenador, mesmo sendo aprovado em seleção própria, precisa ser convidado pelo diretor para fazer parte do núcleo gestor de uma determinada escola.

Caso não seja convidado, se for efetivo da rede estadual de ensino, o professor deverá retornar para o exercício da docência em sala de aula em escola de sua preferência, havendo carência. Se não tiver vínculo permanente com o estado, o educador poderá galgar uma vaga nas escolas com carências temporárias de professores ou para substituição em períodos de licenças profissionais pelos mais diversos motivos, porém, sem nenhuma garantia empregatícia. A mudança de um coordenador de uma escola para outra, pode representar a ruptura de uma gestão, a não compatibilidade de pensamentos entre os gestores ou a mudança em si do próprio diretor.

Em relação à formação inicial, a maioria dos coordenadores pesquisados são formados em Língua Portuguesa, seguidos por Matemática, Química, Pedagogia, Geografia e Inglês. Porém, o que chama mais atenção, e até causa estranheza, é que um dos coordenadores escolares da CREDE 11 é formado em Engenharia de Pesca, área que não possui ligação direta com a educação. O artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 determina que somente podem atuar na coordenação escolar os graduados em Pedagogia ou pós-graduados em outras áreas. Neste caso específico, o coordenador formado em possui especialização em gestão escolar, não ferindo o que diz o caput da referida lei.

No que tange à pós-graduação, o questionário indicou que 71,4% dos coordenadores investigados possuem especialização em gestão escolar, 9,5% estão em nível de mestrado na mesma área e o restante, 19%, não possui formação em gestão escolar, mas pretende, em breve, fazer algum tipo de curso em gestão escolar. No entanto, estes coordenadores possuem outras especializações em outras áreas ligadas à educação.

Todos os coordenadores afirmam trabalhar 40 horas e em dedicação exclusiva à escola e à coordenação escolar. Destes, 76,2% concentram seus horários no turno da manhã e tarde; 14,3% dividem-se entre os turnos da manhã, tarde e noite; e 9,5% trabalham apenas pela manhã e à noite. Somente algumas unidades escolares possuem ensino noturno, com a modalidade Educação de Jovens e Adultos. A maior parte das escolas possui apenas o Ensino Médio regular e funcionam majoritariamente nos turnos matutinos e vespertinos.

Mesmo com uma carga horária de 40 horas, concentrada predominantemente nos turnos da manhã e tarde, 76,2% dos coordenadores questionados na CREDE 11 afirmam que a sua demanda de trabalho é superior ao tempo estabelecido em sua carga horária e, por isso, trabalham mais do que aquilo que está previsto em seus concursos ou seleções e para aquilo que efetivamente estão sendo remunerados. Além

de acabarem trabalhando mais do que determina a carga horária, observa-se que 66,7% dos coordenadores declaram levar trabalhos da escola para casa, para assim poderem cumprir com todas as diligências que lhes são peculiares ao cargo e que, para tanto, precisam ser resolvidas em tempo hábil. Dos coordenadores que direcionam algumas atividades da coordenação para resolver em casa, em 50% dos casos, essa situação ocorre pelo menos duas vezes na semana ou, em 21,4% dos respondentes, a cada quinze dias, o que pode evidenciar uma elevada demanda de trabalho na coordenação, má divisão do trabalho entre os coordenadores presentes na escola ou falta de programação por parte dos coordenadores para executarem suas tarefas dentro dos horários que lhes são reservados em suas lotações.

52,4% dos coordenadores da CREDE 11 que responderam ao questionário raramente conseguem promover momentos de formação de professores. Logo em seguida, 28,6% conseguem realizar tal empenho somente uma vez a cada mês e apenas 9,5% realizam a formação continuada de professores semanal ou quinzenalmente. No cenário da CREDE 11, constata-se que a formação continuada está encontrando algumas dificuldades para se consolidar dentro das agendas dos coordenadores escolares, em detrimento de outras atividades que vão surgindo durante a rotina de trabalho e acabam sendo privilegiadas. Todavia, essa realidade precisa ser modificada. A atuação direta com os professores, a partir do Projeto Pedagógico da escola é, indubitavelmente, a principal razão de ser da coordenação escolar dentro de uma rede de ensino, independentemente da jurisdição ou região geográfica.

Tal ação encontra nos horários de planejamento dos professores o melhor momento para se desenvolver e esta é uma orientação tanto da SECDUC, quanto da própria regional. Na CREDE 11, alguns coordenadores têm reservado uma parcela do tempo do planejamento dos professores para o estudo de livros, textos, metodologias de avaliação e documentos oficiais como a LDBEN e Diretrizes Curriculares Estaduais. No restante do íterim, os educadores pensam suas aulas e preenchem algumas informações em seus diários de classe. Outras escolas promovem estes momentos de acordo com as áreas do conhecimento e em dias específicos, tratando sobre temas diversos e peculiares a cada uma, da forma como a Secretaria da Educação indica. Existem escolas que preferem não classificar os momentos que realizam como formação continuada, mas como reuniões de alinhamento pedagógico. Já a maior parte dos entrevistados diz que apenas replica as formações ministradas pela regional ou SEDUC. Como já fora dito, esses encontros tanto podem ocorrer de maneira isolada, por área, como podem

ser desenvolvidos de maneira coletiva, quando a temática abordada conseguir abranger todos os componentes curriculares.

Na CREDE 11, 57,1% dos coordenadores escolares que responderam o questionário contam que participaram de formação continuada voltada para eles nos últimos dois anos. Entretanto, 42,9% não foram submetidos a esse tipo de ação, uma vez que houve uma grande renovação nos núcleos gestores das escolas, em virtude das eleições para diretores ocorridas em abril de 2018, o que introduziu novos coordenadores na rede estadual e outros tantos que estavam na direção e passaram a exercer a função de coordenação. É preciso que tanto a SEDUC, quanto a CREDE 11, ou até mesmo o próprio coordenador, pensem em estratégias formativas com vistas ao aperfeiçoamento da ação gestora dentro da escola, seja em forma de cursos de extensão, aperfeiçoamento ou pós-graduação.

Entre os que responderam ter passado por formações nos últimos dois anos, 33,3% deles, o que corresponde a quatro coordenadores, afirmam que estas atividades foram desenvolvidas pela SEDUC; 50%, algo em torno de seis coordenadores, pela CREDE; e 16,7%, dois coordenadores, por instituições parceiras da SEDUC/CREDE. Todas as formações das quais os coordenadores estiveram presentes foram promovidas pela Secretaria de Educação ou por órgãos parceiros. Nenhum dos respondentes procurou cursos ou oficinas por conta própria, o que pode revelar certa dependência da coordenação em relação à SEDUC e aos seus posicionamentos oficiais, bem como, a falta de iniciativa para buscar novos conhecimentos e perspectivas que não sejam aquelas relatadas pelo estado.

Procuramos descrever, neste capítulo, a coordenação escolar desde a sua origem, as reformulações e legislações nacionais, bem como, a ausência delas no contexto do estado do Ceará e a sua prática nos dias atuais. Além disso, a partir da pesquisa realizada com os coordenadores escolares da CREDE 11, foi possível entender quem é este ator presente nas escolas da CREDE, identificar sua atuação e algumas questões que ainda precisam ser melhoradas para garantir que seu papel seja também o de formador de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 fev. 2018.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 23 fev. 2018.

CEARÁ. Constituição (1989). **Constituição do Estado do Ceará**. Promulgada em 05 de outubro de 1989, atualizada até a Emenda Constitucional nº 81, de 26 de agosto de 2014. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará; Instituto de Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento do Estado do Ceará, 2018. Disponível em: https://www.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2015/07/Constituicao_Estadual.pdf. Acesso em: 24 fev. 2018.

_____. Decreto nº 29.451, de 24 de setembro de 2008. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação dos integrantes dos Núcleos Gestores das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, 01 out. 2008. Disponível em: <https://apeoc.org.br/legislacao>. Acesso em: 24 fev. 2018.

_____. Decreto nº 31.221, de 03 de junho de 2013. Altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a distribuição e a denominação dos cargos de Direção e Assessoramento da Secretaria da Educação (SEDUC). **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, 06 jun. 2013. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/modernizacao/regimento>. Acesso em: 24 fev. 2018.

_____. Lei nº 10.884, de 02 de fevereiro de 1984. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Oficial de Estado. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 03 fev. 1984. Disponível em: <https://apeoc.org.br/legislacao>. Acesso em: 24 fev. 2018.

_____. Lei nº 12.442, de 18 de maio de 1995. Dispõe sobre o Processo de escolha de diretores de Escolas Públicas Estaduais de Ensino Básico, em cumprimento ao disposto no item V do Artigo 215 e no Artigo 220 da Constituição Estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 19 mai. 1995. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-doceara/organizaotematica/item2282-lei-n-12-442-de-18-05-95-d-o-de-19-05-95>. Acesso em: 31 mar. 2018.

_____. Lei nº 15.575, de 07 de abril de 2014. Altera o dispositivo da Lei 12.066, de 13 de janeiro de 1993. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 07 abr. 2014. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizaotematica/educacao/item/4007-lei-n-15-575-de-07-04-14-d-o-07-04-14>. Acesso em: 24 fev. 2018.

_____. Secretaria da Educação. Gabinete do Secretário. Portaria nº 1169 de 18 de dezembro de 2015. Estabelece as normas para lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2016 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 18 dez. 2015. Disponível em: http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/notas-de_esclarecimento/9954-ajustes-na-portaria-de-lotacao-2016. Acesso em: 25 abr. 2018.

_____. Secretaria da Educação. Gabinete do Secretário. Portaria nº 1259 de 16 de dezembro de 2014. Estabelece as normas para lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2015 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 19 dez. 2014. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/listaramais/89-pagina-inicial-servicos/gestao-de-pessoas/9667-lotacao>. Acesso em: 25 abr. 2018.

_____. Secretaria da Educação. Gabinete do Secretário. Portaria nº 1433 de 14 de dezembro de 2016. Estabelece as normas para lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2017 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 21 dez. 2016. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/133892220/doesce-21-12-2016-pg-72>. Acesso em: 25 abr. 2018.

FRANCO, M. A. S. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revista/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 21 mar. 2018.

GOIS, M. G. **O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2012.

SEMIS, L. O que é e como funciona a equipe diretiva. **Gestão Escolar**, São Paulo, 16 fev. 2018. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1943/o-que-e-e-como-funciona-a-equipe-diretiva>. Acesso em: 20 set. 2018.

EVASÃO NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO NO INTERIOR DE MINAS GERAIS

*Brisa Bela Alves Nascimento Chaves**
*Vítor Fonseca Figueiredo***
*Fernando Tavares Júnior****

O presente capítulo foi elaborado a partir da dissertação de Brisa Bela Alves Nascimento Chaves, aluna do mestrado do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), em parceria com Vítor Fonseca Figueiredo, assistente de orientação do PPGP, e Fernando Tavares Júnior, orientador do estudo. O caso de gestão ora apresentado analisa os fatores relacionados ao baixo rendimento escolar no Ensino Médio regular da Escola Estadual Sousa Leite, entre os anos de 2015 a 2017, bem como as causas que contribuem para a não permanência dos alunos no sistema de ensino.

O rendimento educacional é apontado por vários pesquisadores como um dos maiores desafios ao desenvolvimento da educação brasileira (TAVARES JÚNIOR et al., 2015; TAVARES JUNIOR, 2018). Um sistema de ensino eficiente é aquele em que os alunos aprendem e progridem de tal forma que cursam o ano escolar adequado à sua idade (MINAS GERAIS, 2007). Para Tavares Júnior, Maciel e Santos (2017), uma das razões do baixo rendimento escolar é a desistência de crianças e/ou suas famílias em dar continuidade aos estudos, o que gera a evasão e interrompe o fluxo escolar considerado normal.

Um dos problema que acomete o fluxo escolar é a evasão, que está relacionada à desistência da escolarização e ocorre quando os alunos, entre um ano letivo e outro, não realizam sua matrícula. Portanto, deixam de frequentar a escola no ano seguinte, tendo sido promovidos ou não no ano anterior (TAVARES JÚNIOR et al., 2017). As causas da evasão escolar são diversas: necessidade de trabalhar, dificuldades de aprendizagem, condições socioeconômicas, culturais, problemas relacionados ao transporte escolar e várias outras. A evasão se soma à reprovação e agrava o baixo rendimento, pois,

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

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

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

ao abandonar os estudos, o aluno não conclui a série que estava cursando, e, ao (se) retornar, será necessário cursar a mesma etapa com idade superior à correta, o que acarreta na distorção idade-série.

A distorção idade-série ocorre quando o aluno não está cursando a série na idade prevista legalmente, ou seja, quando há uma diferença de dois anos ou mais. Ela ocorre quando o fluxo escolar é interrompido e está diretamente relacionada ao rendimento educacional, especialmente às taxas de não aprovação (TAVARES JÚNIOR, 2018). A repetência, a evasão e a entrada tardia no sistema de ensino, portanto, estão associadas à distorção e indicam que minoritariamente a conclusão do Ensino Fundamental na idade certa é alcançada. Além disso, um fluxo irregular no Ensino Fundamental tem impacto no rendimento dos estudantes no Ensino Médio (OLIVEIRA; SOARES, 2012).

O Ensino Médio é uma etapa que vem passando por mudanças ao longo do tempo, mas a questão que recebe mais atenção é a relacionada à universalização do seu acesso (BRANDÃO, 2012). A Constituição de 1988 foi o ponto de partida para a reordenação legal da Educação Básica (BRASIL, 1988). Foi a partir dela que a Educação Básica ampliou sua obrigatoriedade e gratuidade até alcançar crianças e jovens dos quatro aos 17 anos de idade, inclusive para os que não tiveram acesso na idade adequada. O artigo 208 da Constituição afirma ser dever do Estado garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio, o que ocorreu com a promulgação da Emenda Constitucional nº. 59 (BRASIL, 2009), que alterou a Constituição e ampliou a faixa de obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica ao incluir o Ensino Médio (MOEHLECKE, 2012).

Tavares Júnior e Neubert (2014) afirmam que a educação brasileira ainda está se recuperando de uma “crise” de qualidade vivida nos anos 1990. A expansão do Ensino Médio, na referida década e, em especial, no início do século XXI, evidenciou a existência de um gargalo caracterizado pelo aumento no número de matrículas nessa etapa de escolarização e de uma quantidade elevada de jovens que evadiam ou não concluíram o Ensino Médio (KRAWCZYK, 2013). Nesse sentido, as análises sobre o fluxo escolar auxiliam na compreensão dos fatores relacionados a ineficiência do sistema educacional brasileiro. Portanto, o objetivo deste capítulo é descrever o contexto do caso de gestão investigado, analisando os fatores que, em hipótese, influenciam na permanência dos alunos no primeiro ano do ensino médio regular. Para isso, tomamos como caso de estudo a Escola Estadual Sousa Leite.

A Escola Sousa Leite é a única instituição de ensino estadual do município de Madre de Deus de Minas. A escola faz parte da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Barbacena, sendo também exclusiva na oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio para os alunos da zona rural e urbana de seu município. Madre de Deus de Minas está situada na mesorregião Campo das Vertentes, mais especificamente na microrregião de São João Del Rei. A população estimada do município para o ano de 2018 é de 5.087 habitantes (IBGE, 2010), o que o caracteriza como de pequeno porte. A densidade demográfica é de 09,95 habitantes por km² e sua extensão territorial é de 492,91 Km² (IBGE, 2010). Em termos econômicos, a principal atividade do município é a agricultura.

A Escola Estadual Sousa Leite foi criada em dezembro de 1965, com a denominação de Ginásio Estadual de “Madre de Deus de Minas”, tendo a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental. Porém, o funcionamento desta instituição só foi autorizado em 25 de março de 1966, e passou a ser denominada Escola Estadual Sousa Leite. Em 1987, foi autorizado o funcionamento do Ensino de 2º Grau, atual Ensino Médio. À época, a escola funcionava em uma casa adaptada, com salas pequenas e turmas de, no máximo, 20 alunos. Em 11 de fevereiro de 2016, após autorização da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), a instituição passou a funcionar em um novo prédio, construído com a finalidade de abrigar suas instalações, com mais ambientes educativos apropriadas à aprendizagem dos seus alunos. Atualmente, a escola possui dez salas de aulas amplas e arejadas, biblioteca, laboratório de Física e de Química, laboratório de Ciências/Biologia, sala de informática, central de línguas (também utilizada como sala audiovisual), sala de professores, secretaria, sala de vice-direção, sala para direção, refeitório, cozinha, quadra coberta com vestiários, banheiros adaptados e rampas de acesso. No que se refere ao corpo docente da instituição, ele é composto por servidores habilitados nos conteúdos que lecionam, sendo 22 servidores efetivos e 15 servidores designados.

Em relação à organização do tempo escolar, até 2017, a instituição funcionava em três turnos. No matutino e no vespertino, era ofertado o ensino regular, com os anos finais Ensino Fundamental, incluindo o Projeto Telessala e o Ensino Médio. Já no noturno era ofertada a Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ensino Fundamental, a EJA Ensino Médio e o Curso Normal Magistério para a Educação Infantil. Com a conclusão, em 2017, do 3º Período da EJA Ensino Médio, do 3º Período do Curso Normal Magistério e do 4º Período do EJA Anos Finais, não ocorreu formação de novas turmas para o

período noturno. Assim, em 2018, a Escola passou a funcionar em dois turnos: matutino e vespertino, apenas com o ensino regular, mais especificamente dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, além da sala de recursos¹. De acordo com dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), a Escola Estadual Sousa Leite contava, em 2018, com 459 alunos, sendo 250 matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e 209 no Ensino Médio. Consequentemente, a média de alunos por turma era de 29.

Como o foco deste estudo é a permanência dos alunos no primeiro ano do Ensino Médio, destacamos a composição social desta etapa de escolarização. Em relação ao gênero, 49,24% dos matriculados no primeiro ano são do sexo feminino e 50,76% do masculino. Considerando o núcleo familiar, 35,02% dos alunos matriculados no Ensino Médio fazem parte de organizações monoparentais (MINAS GERAIS, 2018).

Outras informações importantes para compreender o público atendido pela instituição de ensino são as relacionadas ao contexto social dos alunos (grupo racial, escolaridade dos pais e extensão familiar). Para isso, os questionários contextuais da Prova Brasil são ricos em dados sobre os discentes. Os dados obtidas pelo mencionado exame na edição do ano de 2015 sobre os grupos raciais que compõem o público da escola indicam que 51% dos alunos se autodeclaram brancos, 22% pardos, 19% negros e 8% responderam que não sabiam (FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT, 2019).

Por hipótese, pais mais escolarizados tendem a influenciar positivamente os filhos ao longo de sua trajetória escolar, apoiando e auxiliando na aprendizagem (TAVARES JÚNIOR et al., 2015). Nesse sentido, úteis são os dados referentes à escolaridade dos seus responsáveis. Conforme informações obtidas nos questionários contextuais da Prova Brasil (2015): 98% das mães sabem ler; destas, 17% dos alunos indicaram que a mãe não completou os anos iniciais do Ensino Fundamental; 17% concluiu o Ensino Fundamental; 16% concluiu o Ensino Médio; e 5% possuem curso superior. Quanto a escolaridade dos pais, 89% dos alunos responderam que seu pai sabe ler. Em relação à conclusão do Ensino Fundamental, 22% dos alunos responderam que seu pai não concluiu os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 16% concluiu o Ensino Fundamental, 11% concluiu o Ensino Médio, 3% possuem curso superior e 46% dos estudantes responderam que não sabem a sua escolaridade (FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT,

¹ A salas de recursos consiste em um ambiente preparado com equipamentos e mobiliários específicos para integrar alunos com necessidades especiais nas escolas públicas regulares.

2019). Ao serem questionados sobre o incentivo à leitura, 86% dos alunos responderam que os pais ou responsáveis a incentivam e 22% não frequentam bibliotecas.

Outro aspecto a se considerar é a extensão familiar: apenas 6% vivem com duas pessoas em casa; 22% dos alunos, com três; 24%, com quatro; 28%, com cinco; e 20% vivem com seis ou mais indivíduos em suas residências. O número de filhos e a extensão familiar são as variáveis relacionadas ao capital social das famílias, já que as com maior número de filhos tendem a ter menor capital social disponível (TAVARES JÚNIOR et al., 2015). Segundo Silva e Hasenalg (2000, p. 69): “[...] o capital econômico e cultural dos pais é convertido em condições mais ou menos favoráveis à socialização das crianças, funcionando como um filtro para esses outros capitais”. A lógica é simples: quanto mais filhos a família possui, principalmente em idade escolar, é necessária uma maior distribuição do tempo, energia e atenção dos pais.

Todas as informações socioeconômicas relacionadas ao contexto do público atendido pela Escola Estadual Sousa Leite nos ajudam a compreender suas dificuldades. Todavia, é fundamental analisar os resultados de rendimento dos discentes desta instituição nos últimos anos. Para tanto, organizamos, na Tabela 1, as taxas de rendimento obtidas pelos Ensinos Fundamental e Médio da escola em foco, entre os anos de 2015 a 2017.

Tabela 1 – Rendimento da Escola Estadual Sousa Leite nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM) (2015-2017)

	Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono	Transferência/Outros
EF	2015	89,62	2,2	2,2	5,98
	2016	94,24	0,68	3,4	1,7
	2017	89,58	3,29	1,59	6,63
EM	2015	85,79	0,51	7,61	6,09
	2016	89,89	0	6,18	3,93
	2017	86,01	2,83	5,17	5,86

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Simade (2018).

Ao analisar os dados de rendimento da escola, verifica-se o alto índice de aprovação e uma pequena taxa de reprovação. Entretanto, o que chama atenção são as taxas de abandono e de transferência. No Ensino Fundamental, um dos motivos da alta taxa de transferência no ano de 2017 pode estar associada à mudança dos alunos que concluem o 9º ano do Ensino Fundamental para o Ensino Médio da Escola Família Agrícola de Cruzília (EFAC), localizada a cerca de oitenta quilômetros. No ano de 2017, ocorreram quatro transferências, o que representa 6,35% da turma. Essa situação

também aconteceu no primeiro ano do Ensino Médio, isto é, os pais realizam a matrícula do filho e, após conseguirem a vaga na EFAC, solicitaram a mudança. Assim, em 2017, foram realizadas seis transferências de alunos do primeiro ano do Ensino Médio para a EFAC, o que representa 6,67% da turma inicial.

No que se refere à taxa de abandono no Ensino Médio, embora tenha apresentado uma queda nos últimos anos, ainda é expressiva. Essa taxa pode ser uma das causas do alto índice de distorção idade-série, já que a Escola é a única do município que oferece essa modalidade de ensino. Dados do Censo Escolar (INEP, 2017) indicam que a taxa de distorção idade-série no Brasil é alta – de cada 100 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, 26 não estão na série adequada para sua idade. No Ensino Médio, de cada 100 alunos, 28 estão fora da faixa etária recomendada para a série em curso. No entanto, essa situação é mais crítica na Escola Estadual Souza Leite. Para melhor analisarmos este problema, organizamos, na Tabela 2, os dados referentes a distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no Brasil, em Minas Gerais, na Superintendência Regional de Ensino de Barbacena (SRE) e na Escola Estadual Souza Leite, no período de 2015 a 2017.

Tabela 2 – Dados sobre a Distorção idade/série nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (2015-2017)

ANO	2015(%)		2016(%)		2017(%)	
	EF (Anos Finais)	Ensino Médio	EF (Anos Finais)	Ensino Médio	EF (Anos Finais)	Ensino Médio
Brasil	26	27	26	28	25,8	28,2
Minas Gerais	22,27	26,59	22,71	27	19,58	27
SRE/Barbacena	22,26	25,76	22,59	24,42	-----	-----
E.E. Sousa Leite	30,5	17,77	25,85	23,03	16,1	33,8

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de dados do Inep (2017) e do Sistema de Monitoramento CAED (2018).

Os dados apresentados na Tabela 2 confirmam que as taxas da Escola Estadual Souza Leite são mais altas que as do Brasil, de Minas Gerais e da SRE Barbacena, o que indica que os alunos não estão concluindo o Ensino Fundamental na idade adequada. Já no Ensino Médio, entre 2015 e 2016, as taxas da Escola são menores do que as das demais instâncias em comparação. Um fato que pode contribuir para que a taxa de distorção na escola seja menor no Ensino Médio do que no Ensino Fundamental pode estar associado à evasão escolar. Muitos são os casos em que alunos em situação de distorção no Ensino Fundamental, ao chegarem no Ensino Médio, abandonam os estudos, o que faz com que a taxa de distorção diminua no estabelecimento de ensino. Diante dessa situação,

a Escola passou a participar de projetos de correção de Fluxo da SEE/MG. Assim, em 2017, a taxa de distorção no Ensino Fundamental teve uma redução significativa, o que podemos relacionar ao projeto de correção de fluxo ofertado pela Escola, que diminui a repetência e melhora a eficiência do sistema (TAVARES JÚNIOR, 2015).

A Escola Estadual Sousa Leite participou do Projeto de Elevação da Escolaridade – Telessala², nos anos de 2016 e 2017, como ação da Secretaria de Estado da Educação para corrigir o fluxo no Ensino Fundamental. O Projeto Telessala é uma parceria entre a SEE/MG e a Fundação Roberto Marinho (MINAS GERAIS, 2016). A Metodologia Telessala é uma proposta sócio-pedagógica voltada para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento de competências e formação de cidadania, que viabiliza o acesso à conclusão da Educação Básica, com qualidade e em tempos flexíveis com a mediação pedagógica de um professor (MINAS GERAIS, 2016). A iniciativa atendeu, inicialmente, aproximadamente 12 mil estudantes de 15 Superintendências Regionais de Ensino (SREs), sendo, nesse ano, implantado em Madre de Deus de Minas. Para participar do Projeto, o aluno deveria ter entre 14 anos e 18 anos e no mínimo dois anos de defasagem idade-série. Tal projeto tem como eixo principal a formação, o acompanhamento pedagógico dos professores e a oferta de metodologia diferenciada, buscando garantir a continuidade do percurso escolar dos jovens que ainda não concluíram o Ensino Fundamental. A duração é de um ano letivo e possibilita a progressão continuada como estratégia pedagógica para o melhor acompanhamento do desenvolvimento do estudante. O motivo para a implantação do Projeto na Escola Estadual Sousa Leite é que ela contava com alto índice de distorção idade-série para esse nível de Ensino. Os dados que indicam os índices críticos da Escola com relação ao fluxo podem ser observados na Tabela 3.

² O Projeto utiliza metodologia própria, com material didático e pedagógico, além de ser unidocente. O professor, regente de turma, recebe capacitações no decorrer do ano para poder trabalhar com a metodologia do projeto e com o material didático diferenciado. A sala de aula deve possuir televisão e aparelho de DVD, para as vídeo-aulas e os alunos não levam nenhum material para casa. As tarefas são realizadas dentro da sala de aula, com agrupamentos de alunos. De acordo com a Secretaria de Estado da Educação, o projeto é dividido em três módulos e cada um trabalha um eixo temático. Na etapa I, é estudado "O ser humano e sua expressão", com foco nos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Ciências e Educação Física. Já na II, o eixo "O ser humano interagindo com o espaço" trabalha prioritariamente Geografia, Matemática e Ensino Religioso. O tema do módulo III é "O ser humano em ação e sua participação social", no qual são enfatizadas as disciplinas de História, Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Arte. A cada etapa, os componentes curriculares são abordados a partir de teleaulas que duram em média 15 minutos e são contextualizados seguindo atividades orais, escritas, de leitura e práticas, coletivas e individuais, adequadas às dúvidas surgidas em sala de aula.

Tabela 3 – Distorção Idade-série na Escola Estadual Sousa Leite nos anos finais do Ensino Fundamental (2016)

Série	Minas Gerais (%)	SRE Barbacena (%)	E.E Sousa Leite (%)
6º ano	19,93	17,63	5,45
7º ano	21,8	21,18	30,77
8º ano	25,26	27,41	33,72
9º ano	23,63	23,36	26,67

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Simade (2018).

Em 2016, a Telessala contava com 13 alunos que concluíram o Ensino Fundamental e foram matriculados no ano seguinte no primeiro ano do Ensino Médio. Em 2017, a Telessala passou a contar com 14 estudantes. Em 2018, não houve demanda para a formação de turmas, o que pode indicar que a defasagem idade-série foi sanada nos anos finais do Ensino Fundamental. Para melhor compreender a composição das turmas de Telessala, na Tabela 4, indicamos a série de origem dos seus discentes.

Tabela 4 – Série de origem dos alunos matriculados na Telessala da Escola Estadual Sousa Leite (2016 e 2017)

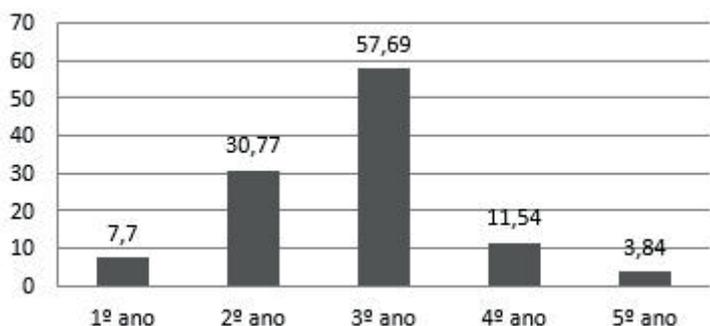
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
2016	1	1	9	2	13
2017	0	1	7	6	14

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Simade (2018).

Como podemos observar, em 2016, a Telessala foi formada com alunos oriundos de todas as séries dos anos finais do Ensino Fundamental. Vale destacar que o aluno que estava matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental e participou do projeto de correção de fluxo foi matriculado no primeiro ano do Ensino Médio após a conclusão. É importante destacar que, independente da série que o aluno frequentava no ensino regular, o conteúdo didático no Projeto foi o mesmo para todos, não levando em conta as defasagens apresentadas, nem os conhecimentos prévios de cada estudante.

O estudo das trajetórias permite compreender melhor a evasão e comprovar que a defasagem idade-série representa uma dificuldade para a progressão dos estudos, estando diretamente relacionados com o ingresso tardio, o abandono da escola e a repetência (TAVARES JÚNIOR et al, 2017). A observação da trajetória dos alunos matriculados na Telessala, de 2016 e 2017, conforme o Gráfico 1, indica que grande parte da retenção escolar ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com maior incidência no 3º ano.

Gráfico 1 – Reprovações nos anos iniciais dos alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Sousa Leite (2018)



Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Simade (2018).

O Gráfico 1 apresenta as reprovações dos alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio da Escola ao longo do Ensino Fundamental. Nele pode ser constatado o alto número de reprovação no 3º ano do Ensino Fundamental. A reprovação nos anos iniciais possui o ápice no início do segundo ciclo, e isso é um determinante para o baixo rendimento escolar (TAVARES JÚNIOR et al., 2015). De tal modo, dos alunos matriculados no Projeto, três não frequentaram a fase introdutória, além de ter reprovações no final do segundo ciclo, infelizmente existe uma diferença entre o desempenho dos alunos que cursam e os que não cursaram a pré-escola (TAVARES JÚNIOR et al., 2015).

Em 2017, os 13 alunos que frequentaram o Projeto no ano anterior foram matriculados no Ensino Médio regular diurno e se deparam com uma metodologia diferente da utilizada na Telessala. No referido ano, os alunos foram matriculados em três turmas: A (37 alunos), B (28 alunos) e C (25 alunos). A turma A funcionava no turno matutino e as turmas B e C, no vespertino. Os alunos que participaram do projeto foram matriculados nas turmas A e B. Os alunos que utilizavam o transporte foram matriculados na turma A, devido ao fato do transporte escolar ser ofertado apenas para os discentes do primeiro turno. E os que residiam na zona urbana na turma B.

Em 2017, a taxa de evasão no primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Sousa Leite passou para 10,4%. Dos noventa alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio, em 2017, 66 alunos foram aprovados. Destes, cinco foram aprovados com progressão parcial³ em pelo menos uma disciplina, sendo um deles egresso do Projeto

³ Progressão Parcial é a possibilidade de o aluno ser promovido para a série ou ano escolar seguinte apesar de ter sido reprovado em algumas disciplinas da série anterior.

Telessala. Além disso, dos cinco que foram reprovados, três frequentaram a Telessala em 2016 e dois alunos, o Ensino Fundamental regular. No que se refere aos alunos que deixaram de frequentar as aulas, um aluno foi reprovado por frequência e foi realizada a reclassificação⁴, pois sua frequência foi inferior a 75%. Duas alunas que evadiram eram gestantes e não retomaram os estudos após o nascimento dos filhos. E dois alunos completaram 18 anos no decorrer do ano e deixaram de frequentar as aulas. Ao final do ano, sete alunos deixaram de frequentar as aulas. Desses, três eram oriundos da Telessala (2016), o que representa uma taxa de evasão de aproximadamente 23,08% da turma de origem. Dos sete estudantes que abandonaram os estudos em 2017, quatro voltaram a cursar o 1º ano do Ensino Médio em 2018. Neste ano, os 14 alunos que frequentaram a Telessala no ano anterior foram matriculados no Ensino Médio regular da Escola. Além deles, três alunos que participaram do projeto em 2016 e deixaram de frequentar o Ensino Médio em 2017 matricularam-se novamente no primeiro ano do Ensino Médio regular.

Segundo Calafate e Costa (2018), alunos oriundos dos projetos de correção de fluxo possuem chances menores de percorrer o caminho escolar do que alunos matriculados no ensino regular. Isso pode ser observado nos resultados rendimentos dos estudantes. Na escola em análise, o bimestre tem valor de 25,0 pontos, e para obter a média, a nota deve ser igual ou superior a 15,0. Uma nota inferior a 15,0 pontos representa que o aluno está sem média. Ao analisar os dados da instituição em foco, percebe-se que um grande número alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio regular não alcançaram a média no bimestre, principalmente em Língua Portuguesa e em Matemática, o que representa aproximadamente 20% dos estudantes. Aproximadamente 53% estão na faixa de 15 a 17,0 pontos durante os bimestres (SIMADE, 2018). Essa situação pode indicar que a leitura, a escrita e o conhecimento sobre cálculos básicos não foram consolidados nos anos letivos pregressos. Durante a análise dos dados foi verificado também que, em todos os bimestres, os alunos que participaram da Telessala obtiveram nota máxima de 17,0 pontos. Outro dado importante é que, em todos os bimestres, no mínimo dois alunos oriundos do Projeto Telessala ficaram sem média em pelo menos quatro conteúdos, mesmo após a aplicação da recuperação paralela. Esgotadas as possibilidades de recuperação, de acordo com o previsto no Regimento Escolar, o aluno que não alcança 60% de aproveitamento no total do bimestre fica sem média.

⁴ A reclassificação consiste na possibilidade prevista na LDB (BRASIL, 1996) do estudante ser matriculado em série ou ano mais avançados daqueles em que se encontra.

Após verificar os dados de rendimento escolar da transição dos alunos egressos da Telessala, ficou claro que, apesar de não estarem mais com defasagem idade-série no Ensino Médio, esse aluno possui dificuldades em continuar os seus estudos. Desse modo, a defasagem da idade-série foi solucionada, mas a defasagem em relação aos conteúdos não foi sanada na correção de fluxo, o que dificulta a permanência desse aluno na escola. Como visto, muitos têm dificuldades para conseguir aprovação ou evadem. Uma crítica plausível à correção de fluxo é a referente ao fato do processo de aprendizagem ficar em segundo plano ao passo que prioriza a questão da correção da defasagem idade-série (CALAFATE; COSTA, 2018). Ao abordar a reintegração do aluno que participou de projetos de correção de fluxo no ensino regular, Gomes (2005) afirma que:

Os alunos que passavam pelos programa voltavam a encontrar as dificuldades que os haviam conduzido à distorção idade/série, o que leva à pergunta sobre a possibilidade de a aceleração da aprendizagem estar enxugando gelo, isto é, melhorando as condições de grupos de alunos, enquanto a escola continua a gerar novos contingentes de defasados (GOMES. 2005, p. 13).

Ao analisar as taxas de evasão da Escola Estadual Sousa Leite, percebe-se o elevado número de evasão dos egressos da Telessala no Ensino Médio. Os alunos não conseguem acompanhar o ritmo desse nível de ensino e a complexidade do conteúdo curricular, se comparado com o Ensino Fundamental, não é absorvido por parte deles. Essa situação pode ocasionar novamente a exclusão do processo de aprendizagem, o que pode gerar alunos indisciplinados ou evadidos. De tal modo, o Ensino Médio traz consigo as carências das etapas escolares anteriores, especialmente com relação ao aprendizado e que não foram sanadas pelo Projeto de correção de fluxo (CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016). Outro fator importante é que alguns professores do Ensino Médio são resistentes a buscarem metodologias diferenciadas para trabalhar com esses alunos. Para estudantes com defasagem, a experiência pedagógica deve ser diferente da empregada na escola tradicional, deve-se oferecer estímulos para que o aluno melhore seu desempenho (TAVARES JÚNIOR; NEUBERT, 2017). Setubal (2000) afirma que é necessário construir uma escola em que todos entram, permanecem aprendendo e são incluídos, ou seja, é preciso construir um espaço no qual alunos e professores sejam respeitados e reconhecidos, enfim, que se sintam pertencentes a ela.

O caso apresentado neste capítulo ajuda a compreender as dificuldades presentes nesta modalidade de ensino. Os dados apresentadas indicam que uma parte significativa dos estudantes com idade entre 15 e 17 anos não concluem o Ensino Médio e quando o

fazem estão em idade superior ao previsto. Portanto, a manifestação desta situação no primeiro ano do Ensino Médio na Escola Estadual Sousa Leite indica como o problema precisa ser analisado, ou seja, considerando os fatores intra e extraescolares, além do contexto social dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A situação atual do ensino médio brasileiro e as propostas para a próxima década: infraestrutura, gestão e formação do profissional que atua no ensino médio. **Ensino em Revista**, p. 95-107, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 jun. 2018.

BRASIL. LDB. **Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1994. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 Jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Documento orientador do Ensino Médio Inovador**. Brasília, 2009.

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Sistema de Monitoramento – CAEd**, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <http://monitoramento.caedufff.net/#/login>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CALAFATE, Vitor; COSTA, Márcio da. Rendimento Educacional no Brasil – perspectivas contemporâneas In: TAVARES Júnior, Fernando; NEUBERT, Luiz Flávio (org.). **Rendimento Educacional no Brasil**. v. 4. Juiz de Fora: CAEd/FADEPE, 2018. p. 59-89.

CASTRO, V. N.; TAVARES JÚNIOR, F. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 239-258, jan./mar. 2016.

FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT. **Prova Brasil**, 2019. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/>. Acesso em: 25 out. 2018.

GOMES, Cândido Alberto. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estados**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/madre-de-deus-de-minas/panorama>. Acesso em: 27 abr. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**. Brasília, 2017. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 03. jul. 2018.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2.957, de 20 de abril de 2016**. Dispõe sobre a implementação do Projeto Elevação da Escolaridade- Metodologia Telessala. Belo Horizonte, MG, 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE. **Perfil das escolas estaduais de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://www.gestao.caeduff.net/sistemas-de-gestao/simade>. Acesso em: 01 set. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado 2007-2023**. Belo Horizonte, 2007.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais: entre recorrências e novas inquietações. 2012. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49, p.40-58, jan./abr. 2012.

OLIVEIRA, L. F. B. de; SOARES, S. S.D. **Determinantes da repetência escolar no Brasil: uma análise de painel dos censos escolares entre 2007 e 2010**. Brasília: IPEA, 2012.

SETUBAL, M.A. Os Programas de correção de Fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 9-19, jan. 2000.

SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, 2000.

SIMADE. Sistema Mineiro de Administração Escolar. **Dados de rendimento interno da Escola Estadual Sousa Leite**. 2017.

_____. Sistema Mineiro de Administração Escolar. **Dados de rendimento interno da Escola Estadual Sousa Leite**. 2018.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; COSTA, Márcio da. Aprendizagem Visível: algumas lições de John Hattie. In: TAVARES JÚNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flávio (orgs.). **Rendimento Educacional no Brasil**. v. 4. Juiz de Fora: CAEd-FADEPE, 2018. p. 90-96.

_____; MONT'ALVÃO, A.; NEUBERT, L. F. Rendimento Escolar e seus determinantes sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, Alagoas, v. 3, n. 6, p. 117-137, jul./dez.2015a.

_____; NEUBERT, Luiz Flávio. A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 59, p. 22-48, 2014.

_____; (orgs.). O Brasil e sua Educação: sociedade, equidade e oportunidades. **Políticas Educacionais**. Juiz de Fora, CAED/Fadepe, v. 1, p. 113-124, 2017.

_____; VALLE, C.; MACIEL, M. de S. Tendências históricas e perspectivas para o Rendimento Educacional no Brasil. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 105-117, 2015b.

“ENTRE REDES”: ANÁLISE DA GESTÃO DOS PROCESSOS DE ESCRITURAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS DE CARAÍ, DESTACANDO O PAPEL DO INSPETOR ESCOLAR

*Mauro Silvio Pereira**

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

*Carla Silva Machado****

O caso de gestão apresentado neste artigo aborda as dificuldades do inspetor nas atividades de escrituração escolar em Carai, município de Minas Gerais (MG) circunscrito à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Teófilo Otoni. O capítulo foi escrito a partir da dissertação de Mauro Silvio Pereira, inspetor responsável pelo acompanhamento de algumas escolas da rede estadual e municipal da referida cidade, em parceria com Amélia Gabriela T. M. Ramos de Paiva, historiadora e assistente de orientação do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), Carla Silva Machado, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e coorientadora da dissertação do primeiro autor.

Partimos do princípio de que a escola é a instituição credenciada com atos de funcionamentos autorizados, que além do ensino, atribuição conceituada como atividade-fim, requer dos serviços de escrituração elaborados na secretaria de uma escola. Este setor importa para a presente pesquisa, pois, nele são organizadas as informações sobre o percurso acadêmico do aluno entre outras atividades próprias da gestão de uma unidade de ensino. Tais competências das secretarias da escola se vinculam às atividades-meio por estarem associadas indiretamente ao processo de ensino-aprendizagem e serem consideradas de suporte (PARO, 2002).

Vale dizer que as atribuições da secretaria compreendem as práticas de organização, registro e inserção de dados de todas as informações relacionadas à vida funcional do

* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Inspetor escolar na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

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

*** Orientadora do PPGP/CAEd. Doutora em Educação (PUC-Rio). Membro do Grupo de Pesquisa GRUPEM (Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia/PUC-Rio). Trabalha na Supervisão da área de suporte aos usuários da Plataforma Moodle de Ensino do CAEd/UFJF.

servidor e da vida escolar dos alunos. A importância da escrituração para a unidade de ensino está nas ações que promovam a regularidade dos serviços prestados pela secretaria, como, por exemplo, as atividades relevantes ao processo educacional, devendo ser dispensada atenção especial na transcrição ou lançamento dos dados, bem como na acomodação dos documentos escolares. A Secretaria Escolar é um ambiente marcado pelo fluxo de dados e deverá se preocupar com a fidedignidade dos diários, fichas individuais, declarações e histórico escolar. A montagem do histórico escolar é uma das atividades mais importantes vinculadas à escrituração. Os números relacionados à frequência e ao rendimento do aluno nos componentes curriculares são sistematizados a cada bimestre, subsídios que irão compor o Histórico Escolar, ano a ano de ensino cursado. Este documento comprobatório será expedido em situações de conclusão de nível de ensino e nas transferências dos alunos.

Nesse contexto, o inspetor escolar, como servidor lotado nas SREs, é o responsável pelo acompanhamento das atividades desenvolvidas nas escolas. Interlocutor entre essas duas instituições, o inspetor está credenciado às ações de suporte às escolas, contribuindo para a regularidade de seu funcionamento à medida que instrui e fornece informações, sem deixar, no entanto, de exercer função de controle em relação às atividades realizadas, considerando sempre o alinhamento às normatizações educacionais. À vista disso, parte considerável de seu tempo é reservada às secretarias escolares, momento em que monitora as atividades de escrituração de modo a resguardar a integridade e fidedignidade dos documentos, para que as escolas realizem os atos de certificação sem nenhuma irregularidade.

As legislações são fundamentais à educação, se considerarmos a importância do ensino de qualidade. São elas que normatizam os procedimentos com vistas à regularidade dos serviços educacionais prestados para todo o Estado. A LDBEN nº 9394/96 é um marco nesse sentido, principalmente quando propõe a organização da estrutura da educação brasileira. A legislação deve abranger as redes pública e particular de ensino, de forma a assegurar direitos, padronizar as ações pedagógicas e nortear a prática docente, cabendo ao inspetor a manutenção desse princípio. O Artigo 62 da Resolução CEE-MG nº 449/2012 aponta que cabe ao Sistema Estadual de Ensino inspecionar, supervisionar e avaliar as instituições das redes públicas e privadas, o que será feito pelo inspetor. Embora o inspetor seja servidor do quadro da SEE-MG, ele dará suporte às escolas da rede municipal, quando o município não possuir sistema próprio de ensino e às escolas da rede particular.

De acordo com a legislação, a apresentação do histórico escolar junto aos demais documentos é pré-requisito para que a matrícula do aluno seja efetuada. Ao se matricular na nova escola é muito comum a apresentação apenas de uma declaração¹ para efeito de comprovação de estudos, que possui valor precário e validade de 30 dias.

Tendo em vista a necessidade de manter a regularidade dos registros que atestam o percurso escolar do aluno e as ações com fins de promoção da qualidade da educação, cabe ao inspetor escolar² orientar, prevenir e corrigir possíveis erros, na expedição dos documentos da secretaria. Diante de tais atribuições e tendo em vista que o primeiro autor do presente texto é inspetor escolar na SRE de Carai, e realiza seu trabalho acompanhando algumas escolas³, foi possível verificar problemas nas situações em que o aluno muda de rede de ensino, passando da rede municipal de Carai para a rede estadual de Minas Gerais. Ao concluir o Ensino Fundamental nas escolas municipais de Carai é necessária a apresentação do histórico para efetuar a sua matrícula nas escolas estaduais, que oferecem o Ensino Médio. Porém, a expedição desse documento comprobatório não é realizada no prazo previsto pela legislação, excedendo consideravelmente o limite.

A partir do exposto, o caso de gestão relatado neste artigo busca responder a seguinte questão: quais são os desafios do inspetor escolar frente aos entraves à melhoria dos serviços de escrituração no município de Carai e como dinamizar o processo de expedição de histórico entre as redes de ensino? Para responder a essa pergunta, foi delineado como objetivo geral entender em que medida a organização do funcionamento das Secretarias Escolares repercute na qualidade dos serviços de escrituração e qual a relação do inspetor escolar nesse processo, uma vez que, entre as muitas atribuições, compete-lhe a constatação, a correção e a orientação. Com vistas a atender a este objetivo, mais

¹ A declaração é expedida nas situações em que a Secretaria não consegue expedir o histórico na data da requisição feita pelo responsável pelo aluno. Esse documento não permite a análise completa da trajetória escolar do aluno, a exemplo do histórico, que traz informações de cada ano de ensino cursado. A apresentação do histórico escolar no ato da matrícula poderia evitar problemas futuros ao aluno, na hipótese de alguma irregularidade ou pendência no seu percurso acadêmico.

² As atividades administrativas da Inspeção estão voltadas ao estudo do quadro de pessoal da escola, considerando os critérios para designação e o número de vagas de acordo com a resolução publicada anualmente com este fim. A relação da Inspeção com as atividades de natureza pedagógica está associada, entre outras atividades, ao acompanhamento da execução das políticas públicas junto às escolas, conforme o Art. 63 da Resolução do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG) nº 449/2002. Já as atividades de caráter financeiro consistem na verificação da execução dos recursos disponíveis por programas e às devidas orientações.

³ A transição de rede de ensino do aluno (escolas municipais – Ensino Fundamental – para as escolas estaduais – Ensino Médio) foi o critério para escolha das escolas pesquisadas para a escrita do presente caso de gestão. O município de Carai possui quatro escolas estaduais, sendo que três delas oferecem o Ensino Médio e receberão os alunos da rede municipal, que oferece os anos finais do Ensino Fundamental. A rede municipal possui um total de 32 escolas, que compreende a oferta da Pré-Escola ao Ensino Fundamental anos finais. Como as atividades de escrituração são centralizadas na Secretaria Municipal de Educação e não nas escolas municipais, para efeito de identificação, quando nos reportarmos às atividades de escrituração das escolas municipais, estaremos fazendo referência de forma geral às atividades realizadas neste setor.

especificamente, a pesquisa propõe analisar a gestão das práticas escriturárias e a relação das escolas estaduais com a Secretaria Municipal de Educação de Carai, no momento da transição do aluno em virtude da conclusão de nível de ensino, identificando, a partir da perspectiva do Serviço de Inspeção e responsáveis na secretaria das escolas, a origem dos problemas de escrituração vivenciados, entre os quais, destacam-se o não cumprimento dos prazos de emissão do histórico, as incorreções de registro nestes e a ausência desse documento nas pastas dos alunos. A partir disso, serão delineadas formas e procedimentos que os gestores deverão adotar com o objetivo de reduzir esses problemas, considerando a necessidade de tempestividade e precisão na expedição dos históricos escolares, a gestão organizada e correta das informações sobre a trajetória escolar dos alunos e o eficaz atendimento ao público. Importante esclarecer que o presente artigo traz um recorte da dissertação em tela, a saber, o diagnóstico da situação relatada – o caso de gestão. Assim, será descrito neste texto o papel do inspetor escolar e os entraves encontrados nos trâmites entre redes.

Para o entendimento da situação problema relatada, importa saber que compete à equipe gestora da escola acompanhar o processo de organização da vida escolar do aluno junto à secretaria, considerando sempre as orientações do inspetor e os apontamentos feitos por ele em termo de visitas sobre as irregularidades encontradas nas pastas dos alunos. Em muitas escolas, o processo de organização da vida escolar do aluno é atribuído ao Assistente Técnico da Educação Básica (ATB) e aos secretários escolares. Na ocorrência de problemas na trajetória escolar do aluno ou ex-aluno, alguns pareceres são emitidos por órgãos competentes da Secretaria de Estado de Educação ou Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais que irão oferecer amparo legal. Noutras situações, será necessário que o inspetor instrua processo de vida escolar que deverá ser encaminhado à Superintendência de Organização de Vida Escolar (SOE)⁴ para análise e parecer.

Tendo em vista a organização administrativa desses trâmites, foram levantadas informações nos termos de visitas⁵ de outros inspetores, bem como na averiguação dos arquivos das secretarias escolares que permitiram constatar a existência de problemas na expedição dos históricos escolares, a exemplo das incorreções e descumprimento dos prazos. Além da pesquisa documental, foi realizada também uma pesquisa exploratória

⁴ Nos quadros da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a SOE, pelo constante no Art. 25 do Decreto 45849 de 27/12/2011, possui, entre outras competências, a coordenação das atividades de organização e funcionamento das escolas e a regularidade da trajetória do aluno no processo escolar na esfera pública e privada. A Diretoria de Funcionamento e Regularidade da Escola (DFRE), uma das Diretorias da SOE, é o órgão responsável em acompanhar e normatizar as atividades de escrituração

⁵ O termo de visita documenta todas as ações dos inspetores no cotidiano da escola.

no intuito de ampliar a visão sobre as atribuições do inspetor escolar pertencentes à SRE de Teófilo Otoni, que possui 34 profissionais diretamente vinculados às escolas⁶.

Foram enviados formulários nos quais os inspetores foram convidados a responder, entre outros questionamentos, sobre a ordem de relevância das atividades realizadas nas escolas. A coleta dessas informações demonstrou que o repasse das legislações e orientações para 22 dos 23 inspetores é uma atividade imprescindível, ou seja, uma atribuição que não se pode negligenciar.

Sobre as atividades mais importantes realizadas na secretaria da escola, os respondentes destacaram a escrituração escolar como a de maior relevância. Dos 23 inspetores que responderam o questionário, 22 conceituaram essa atividade como de grande importância, muitos dos quais, mais exatamente 18 inspetores, também apontaram a análise do quadro de pessoal como uma atividade imprescindível. A pesquisa constatou também que dos 23 inspetores que responderam o questionário, 15 não conseguem cumprir as atividades que foram programadas para a semana e oito conseguem.

Aos inspetores que acenaram para a impossibilidade do cumprimento das funções agendadas para uma semana foram acrescidos três outros questionamentos. O primeiro questionamento faz referência ao que é priorizado, e como resposta tivemos as ordens de serviço, por serem demandas encaminhadas hierarquicamente e possuírem prazos definidos. A segunda questão teve o objetivo de saber como os inspetores selecionam o que priorizar em caso de não concluírem suas atividades durante a semana na escola. Como resposta, os inspetores elencaram as atividades que requerem prazos para resolução, as que podem onerar o Estado, as que estão associadas à regularidade de funcionamento da escola e as que, de alguma forma, impactam a vida do servidor e do aluno.

De forma complementar, a terceira e última questão investigou quais demandas são facilmente deslocadas para a semana seguinte. Os inspetores apontaram as atividades de rotina no acompanhamento da escrituração escolar, por serem atividades que podem ser feitas no decorrer do ano, as demandas sem prazos definidos, por não possuírem a premência para o cumprimento, as visitas regulares às escolas, que podem ter sua agenda modificada, e as demandas pedagógicas.

⁶ Enviamos por e-mail, em novembro de 2018, um questionário para os inspetores da SRE de Teófilo Otoni por meio da interface "formulário", um recurso acessível nos aplicativos *Google*. O questionário foi encaminhado a todos os inspetores com escolas, entre os quais, 23 deram retorno de um universo de 38 inspetores pertencentes à essa superintendência, o que, em termos percentuais, corresponde a 68% do quadro pesquisado.

Diante dos dados coletados, compreendemos que as ações do inspetor perpassam várias áreas e alinham-se às atividades de suporte, voltando seus esforços para a qualidade e regularidade dos serviços educacionais. Enfim, o inspetor assume uma agenda programada nas escolas e, de acordo com a necessidade, reestrutura seu planejamento. Seu campo amplo de ação evidencia a complexidade de suas atribuições que estão interligadas às escolas estaduais, municipais e particulares.

Como já sinalizado, foi realizada também uma pesquisa nos termos de visitas, em que foram encontradas evidências dos problemas do setor de escrituração escolar das redes estadual e municipal de Caraí, bem como orientações para melhoria dos serviços. Nesses documentos, foram verificados registros referentes a problemas nas duas redes de ensino, como intempestividade na expedição dos históricos escolares, ausência desse documento na pasta do aluno e expedição do documento com incorreções, além de orientações para que, no ato da matrícula, o aluno seja posicionado no ano real de estudo, evitando assim as lacunas de percurso. Cada termo de visita corresponde a um mês de visita do inspetor. Nas escolas de Caraí, foram encontrados problemas relacionados na escrituração em 55 termos de visita, no período de 2016 a 2017. Compreende-se que os problemas relacionados à escrituração são recorrentes e tomam forma quando são descobertos pelo ATB⁷ ou pelo inspetor.

Como já dito, quando o problema não pode ser resolvido na escola e na SRE, a SOE emite um parecer. Assim, no intuito de coletar mais informações sobre os problemas de escrituração, fizemos uma pesquisa nos pareceres⁸ da SOE do ano de 2018, encaminhados à SRE de Teófilo Otoni em resposta aos relatórios enviados pelos inspetores, cujos problemas de vida escolar dos alunos ou ex-alunos, efetivamente, se tornaram processo de vida escolar. Constatamos que dos 24 pareceres analisados, 18 faziam referência aos problemas relacionados à matrícula indevida de alunos em situações de transferência, o que ocasionou lacunas.

⁷ Nas escolas estaduais de Minas Gerais, o Secretário Escolar comanda as atividades da Secretaria e geralmente é um servidor do quadro efetivo indicado pelo diretor, estando na função gratificada e de confiança durante o período da sua gestão. Ele delega funções aos ATB, com os quais realiza as atividades de escrituração. É de sua responsabilidade a coordenação das atividades da Secretaria, tendo em vista a organização das informações sobre a vida escolar do aluno e funcional dos servidores. O secretário auxilia o gestor e, pela natureza de suas atribuições, um importante agente de suporte à direção, assumindo funções de mediação e deliberação. É ele quem responde perante o diretor sobre as atividades desenvolvidas no setor. A efetiva comunicação entre diretor e secretário é importante para a conclusão das atividades com qualidade e tempestividade.

⁸ Na ocorrência de problemas na trajetória escolar do aluno ou ex-aluno, alguns pareceres emitidos por órgãos competentes da Secretaria de Estado de Educação ou Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais irão oferecer amparo legal, noutras situações, será necessário que o inspetor instrua processo de vida escolar que deverá ser encaminhado à Superintendência de Organização de Vida Escolar para análise e parecer.

Compreende-se que, no contexto da escrituração escolar, o aluno figura como agente principal na produção de informação. No ato da matrícula, as cópias de documentos e comprovantes farão parte da sua pasta que, por sua vez, integrará o arquivo escolar. Os registros de notas e frequência ao longo da sua vida acadêmica serão lançados pelo professor no Diário Escolar Digital (DED), no caso da Rede Estadual, ou no tradicional diário de papel, nas escolas municipais, tarefa acompanhada pelo Supervisor e pelo Diretor, dados que serão processados pelos Auxiliares de Secretaria, que organizarão os impressos nos arquivos. Enfim, compreende-se que o êxito da escrituração escolar requer ações concatenadas e racionalmente coordenadas, fundamentadas nas legislações e a SOE assume funções mediadoras nesse processo.

O processamento dos dados sobre a vida escolar dos alunos da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais é feito de forma integrada ao SIMADE (Sistema Mineiro de Avaliação Escolar), uma importante ferramenta tecnológica para a gestão das informações. Nas escolas estaduais, os registros impressos em taletas e diários escolares eram lançados no sistema pelo ATB. Com a implantação do DED (Diário Escolar Digital), em 2017, o registro digital dos dados ficou a cargo do próprio professor que, ao fazer a inserção das notas e da frequência do aluno, alimentará o SIMADE diretamente. O ATB irá monitorar a atualização dessas informações no sistema a cada fechamento de bimestre e, se for o caso, informar ao Supervisor qual professor está em situação de atraso no envio. O histórico escolar será automaticamente gerado a partir dos dados constantes no SIMADE e, por isso, é necessário que todos os professores mantenham atualizadas a frequência e as notas dos alunos.

A modernização das ferramentas responsáveis pelo fluxo de informações na rede estadual ocasionou mudanças positivas nas atividades da secretaria escolar, no entanto, ainda esbarra no elemento humano para a otimização desses recursos. Acreditamos que o atraso na expedição do histórico se deve, muitas vezes, à não atualização do diário digital pelo professor em relação a esses dados, o que impossibilitará que o histórico seja gerado em tempo hábil para fins de transferência, por exemplo. Já na rede municipal, esse problema ocorre por conta da demora do professor em entregar a taleta impressa que condensa as notas e a frequência do aluno, dependendo também do diretor, que terá que se deslocar com esses dados para que o servidor da secretaria registre as informações no histórico.

A cada início de ano, os alunos egressos das escolas municipais em função do término do Ensino Fundamental são matriculados nas escolas estaduais de Carai. Ao ingressarem

na nova rede de ensino será necessária a realização de matrícula, quando deverá ser entregue a documentação pessoal para análise⁹. Com o propósito de embasar a situação problema retratada na pesquisa, foi feita uma pesquisa também nos arquivos das escolas da Rede Estadual e verificou-se as pastas individuais dos alunos que concluíram os anos finais do Ensino Fundamental nas escolas municipais e que estão inscritos na nova rede de ensino¹⁰.

Averiguando os arquivos¹¹ da Escola Estadual de Carai, Escola Estadual Orlando Tavares e Escola Estadual Dom José de Haas, por serem as únicas escolas que oferecem o Ensino Médio no município de Carai e recebem os alunos concluintes do Ensino Fundamental – anos finais da Rede Municipal, constatou-se a ausência de documentos que devem compor a pasta do aluno, em especial e de forma preocupante, o histórico escolar dos egressos das escolas municipais.

A Escola Estadual Orlando Tavares¹² está localizada no Distrito de Ponto do Marambaia. O serviço de escrituração é realizado na secretaria da escola-sede. Um professor indicado para função de Secretário e mais cinco ATBs, sendo um designado e quatro efetivos, compõem o quadro funcional da secretaria. Considerando a importância do histórico escolar no ato da matrícula, uma vez que será por meio dele que o aluno será posicionado no devido ano de ensino, foi elaborada a Tabela 1 com o quantitativo de alunos que concluíram o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino e foram matriculados no período de 2015 a 2018 na Escola Estadual Orlando Tavares sem esse documento¹³.

⁹ Os alunos que concluíram o Ensino Fundamental na escola estadual estão em condição de continuidade, mudaram apenas o nível de ensino, sendo necessário a renovação de matrícula simplesmente. Diferente do aluno oriundo da rede municipal ou de outra escola estadual que, no caso, será necessário efetuar nova matrícula e criar pasta individual com toda a documentação necessária.

¹⁰ Isso ocorre em função da impossibilidade da rede municipal oferecer o Ensino Médio, por não ser sua competência.

¹¹ A matrícula do aluno na nova escola dá origem a uma pasta individual que, conforme expresso nos regimentos de cada escola, deverá conter a relação dos seguintes documentos: I – Certidão de Nascimento; II – Ficha Individual anual, com os dados pessoais; III – Ficha Avaliativa, com os registros relativos ao seu desenvolvimento; IV – Histórico Escolar; V – Atestados médicos, se for o caso; VI – Avaliações referentes à classificação e reclassificação; VII – Cópia da carteira de Identidade, para maiores de 16 anos; VIII – Cópia do Certificado de Reservista para maiores de 18 anos; IX – Cópia do Título Eleitoral para maiores de 18 anos; X – Atestado de dispensa de Educação Física, quando for o caso; XI – Declaração Provisória de Transferência.

¹² Possui 842 alunos matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Atende nos turnos matutino, vespertino e noturno. Possui segundo endereço com 152 alunos que estão matriculados no Ensino Médio, no distrito do Maranhão, situado a 22 Km de distância da escola-sede. O ingresso no 1º ano do Ensino Médio do 2º endereço da Escola Estadual Orlando Tavares é realizado quase que exclusivamente por alunos que concluíram o Ensino Fundamental na rede municipal de Ensino de Carai.

¹³ O atraso na expedição do histórico, como informado no quadro, foi constatado quando comparamos o mês e o ano da matrícula do aluno na nova escola, informados na ficha de matrícula e a data constante no histórico, que registra o período em que foi expedido pela escola de origem. Exemplo: Data da matrícula na nova escola: 05/02/2016. Data da expedição do histórico pela escola de origem: 12/04/2017. Temos um atraso de 14 meses.

Tabela 1 – Número de alunos da Rede Municipal de Ensino que efetuaram matrícula no 1º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Orlando Tavares

Ano da matrícula no 1º ano	Nº de alunos egresso da Rede Municipal de Ensino de Carai	Históricos sem atraso na expedição	Históricos com atraso de até 06 meses na expedição	Históricos com atraso de até 12 meses na expedição	Históricos com mais de 12 meses de atraso na expedição
2015	42	18	5	9	10
2016	47	25	15	6	01
2017	38	12	04	18	04
2018	36	20	04	12	-

Fonte: Elaborado pelo autor primeiro, com base nos arquivos da Secretaria da Escola.

Através da Instrução SEE/SOE/DFRE N° 01/2013, que determina a expedição imediata do histórico escolar e, em situações excepcionais, até 30 dias, podemos observar que a rede municipal de Ensino em muito excedeu o prazo máximo de emissão do histórico do aluno que se matriculou no 1º ano do Ensino Médio do 2º endereço da Escola Estadual Orlando Tavares, chegando a mais de 12 meses de atraso em algumas situações.

A Escola Estadual Dom José de Haas¹⁴ está situada no Distrito de Marambainha. A escola possui segundo endereço¹⁵ localizado na Comunidade de Ribeirão de Santana, distante 35 Km do endereço principal, contando com 120 alunos matriculados no Ensino Médio, egressos, em sua maioria, do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. A Tabela 2 apresenta o número de alunos da rede municipal que efetuaram matrícula na escola entre 2015 e 2018.

¹⁴ Atende 650 alunos matriculados do Ensino Fundamental anos iniciais e finais e Ensino Médio. O funcionamento da escola ocorre nos três turnos. Todas as atividades de escrituração são realizadas na sede da escola. A Secretaria Escolar está imediatamente instalada no primeiro ambiente da escola, o que favorece a comunicação com os alunos, professores e o público em geral. O quadro de pessoal da Secretaria é composto por quatro ATBs designados e um ATB efetivo, que está no cargo em comissão de Secretário de Escola.

¹⁵ A transição do aluno egresso da Rede Municipal de Ensino para o 2º endereço da Escola Estadual Dom José de Haas é marcada, em muitas situações, pela morosidade e ausência do histórico escolar. A distância entre a escola municipal e a sede do município, onde estão centralizadas as atividades de escrituração, também dificulta a expedição dos históricos escolares. No caso em questão, para que o diretor chegue até a Secretaria Municipal de Educação de Carai, será necessário que atravesse dois municípios diferentes.

Tabela 2 – Número de alunos da rede municipal que efetuaram matrícula no Ensino Médio da Escola Estadual Dom José de Haas

Ano da Matrícula no 1º ano	Nº de alunos egresso da Rede Municipal de Ensino	Históricos sem atraso na expedição	Históricos com atraso de até 06 meses na expedição	Históricos com atraso de até 12 meses na expedição	Históricos com mais de 12 meses de atraso na expedição
2015	42	25	01	13	03
2016	28	07	08	05	08
2017	33	09	02	03	19
2018	34	18	09	07	-

Fonte: Elaborado pelo primeiro autor, com base nos arquivos da Secretaria da Escola.

Os números da Tabela 2 revelam a inobservância à legislação, tanto nos prazos de expedição do histórico, quanto na ausência desse documento na pasta do aluno.

A Escola Estadual de Carai¹⁶ está localizada na sede do município de Carai. No entanto, a escola recebe alunos de várias comunidades rurais que são matriculados no Ensino Médio, egressos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino. A Tabela 3, a seguir, aponta os dados dos alunos que passaram da rede municipal para a escola entre 2015 e 2018.

Tabela 3 – Número de alunos da rede municipal que efetuaram matrícula no Ensino Médio da Escola Estadual de Carai

Ano da matrícula no 1º ano	Nº de alunos egresso da Rede Municipal de Ensino	Históricos sem atraso na expedição	Históricos com atraso de até 06 meses na expedição	Históricos com atraso de até 12 meses na expedição	Históricos com mais de 12 meses de atraso na expedição
2015	53	07	26	08	12
2016	47	12	15	18	02
2017	42	23	10	06	03
2018	53	31	18	04	-

Fonte: Elaborado pelo primeiro autor, com base nos arquivos da Secretaria da Escola.

¹⁶ Possui 1.250 alunos distribuídos nos três turnos. Atende aos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Curso Normal Médio. O quadro de funcionários da Secretaria é composto por sete ATBs (quatro efetivos e três designados), um ATB que exerce a função de Secretário e um professor que está em Ajustamento Funcional. A Secretaria está localizada logo à entrada da escola e seus serviços são requisitados em grande medida pela comunidade. A escola não possui 2º endereço. O público atendido é expressivamente de alunos residentes na zona urbana, aproximadamente 70%.

Da mesma forma que as escolas destacadas anteriormente, a Escola Estadual de Carai não recebe os históricos de forma tempestiva por parte da Rede Municipal de Ensino, permitindo também a ausência deste documento por tanto tempo na pasta do aluno.

Como foi possível observar, o processo de transição dos alunos de uma rede de ensino para outra ocorre a cada início de ano e é marcado pela morosidade na expedição dos históricos, ficando a cargo, quase que exclusivamente, das escolas das duas redes. Em grande medida, os responsáveis pelos alunos não requerem pessoalmente o histórico em função da grande distância da Secretaria Municipal de Educação em relação às suas residências, geralmente localizadas nos distritos e na zona rural.

Os históricos sem atraso na expedição evidenciam que os servidores da Secretaria Municipal de Educação iniciam a montagem desse documento, no entanto, sem uma programação de atividades marcada pelo supervisão efetiva do gestor, acabam diminuindo o ritmo e passam a atender, gradativamente, outras demandas do setor. Outra possibilidade de atraso está associada à demora da informação dos dados de rendimento e frequência do aluno pela escola.

Por não possuir sistema próprio de ensino, as escolas municipais de Carai estão vinculadas ao sistema estadual de ensino de Minas Gerais. A Secretaria Municipal de Educação possui poucos funcionários concursados e seu quadro pode ser alterado a cada quatro anos, caso haja mudança do executivo municipal. Os dados sobre a frequência e o desempenho do aluno são lançados em arquivos dos computadores. A ausência de um sistema de armazenamento e processamento das informações em rede sobre a vida acadêmica coloca todos os dados em risco de perda, na hipótese de alguma máquina estragar¹⁷.

As atividades de escrituração das escolas da rede municipal são realizadas na sede do município. Para tanto, foi montado um setor para esse fim dentro da própria Secretaria Municipal de Educação e não nas escolas, como é comum. Todas as escolas da rede possuem seus arquivos escolares na sede do município. O que se tem nos prédios das escolas municipais é uma Secretaria, com funções outras, não relacionadas às atividades de escrituração, que é o fio condutor da secretaria e está, no caso de Carai, instalada na sede do município. Essa situação tem inviabilizado a imediata expedição do histórico escolar no período dos 30 dias. O deslocamento até a sede do município para requerer ou pegar o histórico escolar é um grande entrave.

¹⁷ Quando eventualmente ocorre alguma perda, o Auxiliar de Secretaria precisa recorrer ao material impresso nos arquivos e reconstituir toda a vida escolar do aluno.

Foi constatada uma série de pendências no setor de escrituração da Secretaria Municipal de Educação de Carai, como livros de atas de resultado final dos anos de 2015 e 2016 incompletos, ausência de fichas individuais nas pastas dos alunos desse período, bem como a não expedição de histórico escolar para os alunos concluintes do 9º ano do Ensino Fundamental que estavam em transição para o Ensino Médio das escolas estaduais. Outra situação constatada no Setor de Escrituração da Rede Municipal, e que contribui para os problemas no fluxo de informações entre as redes, é a falta de organização cronológica do arquivo.

A pesquisa realizada demonstrou que, a despeito dos prazos estabelecidos pela legislação educacional, a Secretaria escolar da rede municipal de Carai, não consegue expedir tempestivamente os históricos, apresentando problemas crônicos de organização. Verificou-se, nas escolas estaduais, a ausência do histórico escolar em muitas pastas de alunos egressos da rede municipal de ensino, deixando transparecer o descumprimento das normas que regem a escrituração. É perceptível um número considerável de pastas em que a declaração, com sua precariedade de informações e interinidade, se torna o único documento que testifica o percurso escolar do aluno. A morosidade na expedição dos históricos torna-se um problema ainda mais preocupante quando se constata o expressivo número de incorreções constantes nesse documento. A distância entre a Secretaria Municipal de Educação de Carai e as escolas municipais influencia diretamente no tempo gasto na montagem do histórico, contribuindo para que não seja expedido dentro do prazo¹⁸.

A partir do exposto, foram levantadas algumas questões a serem respondidas no intuito de aperfeiçoar e articular a gestão das demandas da escrituração escolar entre as redes estadual e municipal de Carai: i) como superar os problemas de comunicação na expedição dos históricos escolares entre as redes municipal e estadual de ensino de Carai?; ii) de que forma o inspetor pode otimizar e padronizar os trâmites de escrituração entre as duas redes?; e iii) considerando as condições atuais de organização da escrituração das duas redes, de que forma podem ser aprimorados os métodos de trabalho utilizados, em especial na gestão dos serviços e na intercomunicação da secretaria escolar municipal e das escolas estaduais de Carai?

¹⁸ A centralização das atividades de escrituração na sede do município está culturalmente arraigada na prática dos gestores municipais que, mesmo estando na condição de Secretário Municipal de Educação, entre 2009 e 2012, não conseguimos mudar essa forma de organização. É justificado que as escolas municipais não oferecem segurança para comportar os arquivos e que, no passado, quando os históricos eram expedidos nas escolas municipais, ocorreram problemas com vendas de certificado de conclusão de nível de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 9.394 de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, Brasília, 1996. .

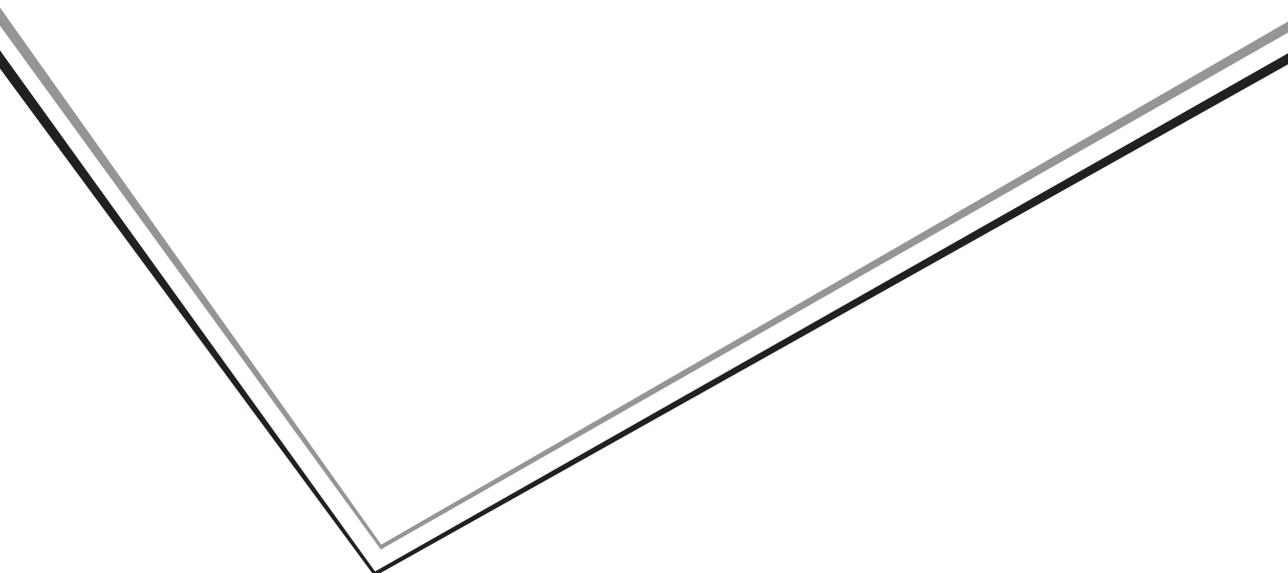
MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução nº 457 de 30 de setembro de 2009**. Dispõe sobre a Inspeção Escolar na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: www.sinepemg.org.br/downloads_restrito.php. Acesso em: 07 set. 2018.

_____. Secretaria de Planejamento e Gestão de Minas Gerais. **Decreto nº 45.849 de 27/12/2011**. Belo Horizonte, 2011. Disponível em <http://magistra.educacao.mg.gov.br/images/stories/editais/decreto-no-45849-de-27-de-dezembro-de-2011.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

PARO, Vitor H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

SEÇÃO 3

Avaliação e Gestão de
Resultados Educacionais



A MEDIDA DAS COMPETÊNCIAS – MÉTODOS PSICOMÉTRICOS UTILIZADOS NO ÂMBITO DAS AVALIAÇÕES DOS ALUNOS¹

*Thierry Rocher**

Este capítulo apresenta os métodos psicométricos que são geralmente utilizados nos programas de avaliações padronizadas das competências dos alunos, tanto no nível nacional [francês] quanto internacional. Propomos aqui a visão de um panorama desses métodos, de forma pedagógica, mas também técnica. Aqui se apresentam seus fundamentos teóricos, bem como suas hipóteses subjacentes. Também mostramos o interesse que tais métodos despertam de um ponto de vista prático, bem como os seus limites. Finalmente, no texto, também se propõe uma descrição das análises psicométricas realizadas no âmbito de uma avaliação do ciclo do CEDRE².

Os programas de avaliações padronizadas realizadas na DEPP³ têm como objetivo mensurar o nível de proficiência dos alunos, em diferentes momentos da escolaridade. Essas avaliações enfocam os alunos como elementos de uma população; porém, elas não pretendem relatar seus resultados no nível individual. Situam-se, portanto, em um nível global e devem permitir apreciar os resultados do sistema educacional, bem como a sua evolução ao longo do tempo (SALINES; VRIGNAUD, 2001; BOTTANI; VRIGNAUD, 2005; TROSSEILLE; ROCHER, 2015). De um ponto de vista metodológico, elas se baseiam em amostras representativas (GARCIA; LE CAM; ROCHER, 2015] e seguem procedimentos padronizados a fim de limitar o erro de medição em todos os níveis (aprovação, correção, etc.).

¹ Uma primeira versão deste texto foi publicada com o título "Mesure des compétences: Méthodes psychométriques utilisées dans le cadre des évaluations des élèves", em 2015, no n.º 86-87 da Revue Éducation et Formations, periódico publicado pelo Ministério da Educação da França. Tradução de Sènakpon Fabrice Fidèle Kpoholo e Luís Fajardo Pontes.

² CEDRE é a abreviatura em francês de "Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons", ou "Ciclo das Avaliações das Disciplinas Realizadas por Amostragem", do Ministério da Educação da França. (N. T.)

³ DEPP é a abreviatura em francês de "Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance", ou "Direção de Avaliação, da Prospectiva e do Desempenho", do Ministério da Educação da França. (N. T.)

* Ph.D. MENESR-DEPP, Escritório de Avaliação dos Alunos. Chefe do Departamento de Avaliação, Prospectiva e Desempenho (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance – DEPP), do Ministério de Educação da França. Membro do Grupo Técnico Consultivo do PISA (Programa Internacional para Avaliação de Estudantes). Presidente da Associação de Avaliação Educacional – AEA – da Europa. Membro do Comitê Permanente da Assembleia Geral da Associação Internacional de Avaliação do Rendimento Escolar – IEA.

Estas avaliações diferem de outros testes, em particular, porque as primeiras utilizam um conjunto de métodos relevantes no campo da psicometria, isto é, da medida de dimensões psicológicas, que deu origem à edumetria no campo da Educação. Estes métodos permanecem relativamente desconhecidos na França. Amplamente empregados nas avaliações nacionais ou internacionais, eles são pouco divulgados, seja no mundo acadêmico, seja no mundo educacional, e mesmo no das estatísticas públicas. Este capítulo tem como objetivo elaborar uma visão geral dos métodos psicométricos usados nos programas de avaliações padronizadas e apresentar de forma pedagógica seus fundamentos teóricos e seus aspectos práticos.

Primeiro, apresentamos o quadro conceitual da mensuração das competências dos alunos, que consiste em considerar que os desempenhos observados nos itens [ou questões] de uma avaliação são as manifestações de uma variável latente, não diretamente observável. Depois de ter introduzido alguns elementos descritivos, apresentamos as modelagens usualmente empregadas, ou seja, os modelos de resposta ao item. Mostramos, então, o interesse desses modelos, tanto no plano teórico como prático, e estudamos as hipóteses fundamentais em que eles baseiam. Finalmente, descrevemos o desenvolvimento das análises psicométricas que são realizadas no âmbito de uma avaliação do CEDRE.

QUADRO GERAL

MENSURAR UMA VARIÁVEL LATENTE

Os programas de avaliação da proficiência dos alunos, tais como PISA ou o CEDRE, situam-se numa encruzilhada de duas tradições metodológicas: a da psicometria, no que diz respeito à medição de dimensões psicológicas e, neste caso, das aquisições cognitivas; e também a dos testes estatísticos relativos aos procedimentos de coleta dos dados.

É a natureza da variável medida que distingue, principalmente, os programas de avaliação de outras pesquisas estatísticas. Com efeito, é um fato acordado que as competências dos alunos não se observam diretamente. Apenas as manifestações dessas competências são observáveis, por exemplo, através dos resultados obtidos em um teste padronizado. A suposta existência da competência-alvo é então materializada no sucesso do teste, [por parte do sujeito examinado]. De certa forma,

pode-se argumentar que é a operação de medição em si que define concretamente o objeto da medição, donde a famosa brincadeira de Alfred Binet, em resposta à pergunta “O que é a inteligência?”, ao que ele respondeu: “é aquilo que o meu teste mede”. Assim, o termo “constructo” é frequentemente usado para designar o objeto da medição.

Claro, qualquer estatística pode ser considerada como um construto, e não apenas aquelas relacionadas à avaliação. No entanto, é preciso distinguir certos graus em relação ao caráter tangível da variável-alvo. Por exemplo, o sucesso escolar pode ser apreendido pela variável “sucesso na conclusão do Ensino Médio”, que é mensurável diretamente, visto que é sancionado por um diploma, o que dá lugar a um ato administrativo que pode ser contabilizado. Já o “abandono escolar” é um conceito que se deve basear em uma definição precisa, escolhida em meio a um conjunto de definições possíveis, sendo esta escolha um ato de construção. Uma vez tendo-se estabelecido esta definição, o cálculo é mais frequentemente baseado na observação de variáveis administrativas, tais como a ausência de matrícula em um estabelecimento escolar.

Em comparação, a medição das competências apresenta-se como uma abordagem de construção bastante particular. A ideia subjacente da psicometria consiste em postular que um teste mede desempenhos que são a manifestação de um nível de competência, não diretamente observável. Assim, o objeto da medida é uma variável latente. Ressalta-se que esta abordagem não é própria ao campo da cognição. Esse tipo de variável é encontrado na economia com, por exemplo, a noção de propensão, na ciência política com a noção de opinião ou na medicina com a noção de qualidade de vida⁴.

Considerar os resultados de uma avaliação como decorrendo de um processo de medição de uma variável latente não é algo que se impõe por si mesmo. De fato, é bem possível considerar apenas o número de pontos obtidos em um teste e não dar mais significados para esta estatística do que simplesmente um escore observado em um teste. Mas essa abordagem é muito frustrante do ponto de vista teórico e rapidamente encontra limites na prática, particularmente, em termos de comparabilidade entre diferentes populações ou entre diferentes provas. O quadro conceitual da medição de uma variável latente adapta-se melhor à problemática da avaliação das proficiências dos alunos, como veremos neste capítulo.

⁴Ver, por exemplo: Falissard, 2008.

UM EXEMPLO INTRODUTÓRIO

Antes de entrar em considerações mais técnicas, apresentamos inicialmente um exemplo de aplicação cujo único propósito é ilustrar de uma forma pedagógica as grandes noções da psicometria. Trata-se de um exemplo sobre a altura das pessoas. A situação é a seguinte: imagine que nós não tenhamos como medir diretamente a altura dos indivíduos de uma determinada amostra. Porém, temos a possibilidade de propor um questionário, composto de perguntas que requerem uma resposta binária (sim/não) e que não se referem diretamente ao tamanho das pessoas. Aqui estamos, então, artificialmente situados num caso de medida de uma variável latente que procuramos abordar com a ajuda de um questionário, ou seja, um dispositivo de medida aparentemente comparável ao de uma avaliação padronizada.

Este caso pedagógico específico tem sido usado há muito tempo na Holanda em cursos psicométricos. Glas (2008) fornece algumas ilustrações sobre ele. Com isso em mente, também desenvolvemos, nós mesmos, um questionário de 24 itens, no qual o respondente precisa concordar ou discordar de uma série de afirmações. Eis um trecho deste questionário:

1. Frequentemente tenho que ter cuidado para não bater a cabeça;
2. Para as fotos em grupo, muitas vezes me pedem para estar na primeira fila;
3. Muitas vezes me perguntam se eu jogo basquete;
4. Na maioria dos carros, eu não consigo me acomodar direito;
5. Muitas vezes tenho que pedir para fazer bainhas quando compro uma calça;
6. Frequentemente tenho que me curvar para beijar alguém;
7. No supermercado, muitas vezes tenho que pedir ajuda para alcançar os produtos no topo das gôndolas;
8. Se ando com alguém debaixo de um guarda-chuva, muitas vezes sou eu quem tem que segurá-lo.

Este questionário foi proposto via Internet para uma amostra de 276 adultos em uma rede de contatos ao mesmo tempo profissional e pessoal. A amostra é, em sua maior parte, jovem (55% têm menos de 30 anos) e feminina (65% são mulheres), mas a questão da representatividade não é importante tendo em vista nosso propósito, que diz respeito aos problemas de medida.

Uma noção fundamental em psicometria é a da validade: o teste estará medindo bem aquilo que ele deve medir? No caso de nosso exemplo, podemos nos aproximar da validade de modo bastante direto, pois a última pergunta do questionário pede aos entrevistados para eles indicarem a sua altura. Nós calculamos um escore de maneira muito simples, a partir das 24 perguntas, atribuindo 1 ponto para cada uma delas, em função da modalidade associada a uma altura maior: por exemplo, os indivíduos recebem um ponto se respondem sim para a primeira pergunta, 0 no caso contrário; e de modo inverso para a segunda pergunta. É então possível analisar a relação entre esse escore e o tamanho declarado: o coeficiente de correlação linear de 0,85 (que se obteve) indica uma associação forte e positiva entre o escore construído e a altura da pessoa. Deste ponto de vista, podemos concluir que o nosso questionário tem validade, embora a magnitude da correlação observada pode ser amplamente discutida.

Em termos de avaliação padronizada, obviamente não dispomos de uma variável de referência tal como a altura real das pessoas, visto que, precisamente as competências são inobserváveis diretamente. A questão da validade de uma avaliação torna-se, então, algo complexo. A literatura está repleta de referências neste domínio⁵. Em resumo, é possível distinguir diferentes tipos de validade: a validade de conteúdo, de construto, de critério, etc. No caso do CEDRE, por exemplo, a validade é principalmente garantida pela chamada validade de conteúdo: um grupo de conceituadores, constituído por professores, inspetores e instrutores garante, com base nos seus próprios conhecimentos, a adequação do conteúdo da avaliação com os programas escolares, as instruções oficiais e as práticas de sala de aula. Dessa forma, supõe-se que um nível de desempenho observado na avaliação em Matemática seja capaz de traduzir um nível de competência, em relação àquilo que se espera que um aluno conheça de Matemática.

Além da validade, uma questão central de psicometria é a da dimensionalidade de um conjunto de itens. Nós calculamos um escore, mas isso só faz sentido sob a suposição de que os itens estejam medindo a mesma dimensão, ou seja, que o teste seja unidimensional. No entanto, é claro que os itens apresentados no exemplo acima não medem puramente a dimensão da altura das pessoas, mas sim colocam questões acerca de uma multiplicidade de dimensões. A ideia é que um fator comum

⁵Ver, por exemplo: Newton e Shaw, 2014; em francês, Laveault e Grégoire, 2002.

preponderante relaciona-se a esses itens, e que vem a ser o fator relacionado à altura dos indivíduos. Assim, a maioria das avaliações reporta os resultados através de um escore global, de acordo com um quadro unidimensional.

Este exemplo permite-nos também ilustrar a noção do Funcionamento Diferencial dos Itens ou FDI (em inglês, DIF, ou “*differential item functioning*”) que está relacionado à questão da dimensionalidade. Uma DIF aparece entre grupos de indivíduos se, para um mesmo nível na variável latente medida, a probabilidade de sucesso num dado item não é a mesma, dependendo do grupo considerado. Isso significa que uma outra variável, relacionada ao grupo, surgiu, além da dimensão visada. Um funcionamento diferencial traduz-se geralmente por uma diferença de resposta entre os grupos mais importantes no item considerado, em relação a uma média calculada para o conjunto dos itens. Por exemplo, para a pergunta “Se ando com alguém debaixo de um guarda-chuva, muitas vezes sou eu quem tem que segurá-lo”, 89% dos homens respondem sim, contra 52% das mulheres, ou seja, há uma diferença de 37 pontos percentuais, enquanto que, em média, no conjunto dos itens, a diferença entre os homens e as mulheres é de 20 pontos. Essa lacuna de 20 pontos refere-se ao que é chamado de impacto, ou seja, à diferença entre os dois grupos na variável latente, neste caso, a diferença de altura entre homens e mulheres. Porém, uma diferença adicional aparece, relacionada a um funcionamento diferencial. Considerando pessoas de mesma altura, os homens dizem que seguram o guarda-chuva com mais frequência do que as mulheres. Ou seja, outra dimensão além do tamanho, relacionada ao gênero, influenciou a resposta a esta pergunta. A questão é então chamada de “enviesada” de acordo com o gênero. O estudo da DIF é fundamental para a comparação temporal ou internacional das proficiências dos alunos. E voltaremos mais detalhadamente a essa noção depois.

Em termos práticos, um conceito importante é o da fidedignidade do teste. O escore calculado contém uma parte de erro de medida. Com efeito, podemos considerar que os itens de um teste foram amostrados no “universo” possível dos itens que supostamente mensuram a dimensão visada pelo teste. A partir daí, outro conjunto de itens não levará exatamente aos mesmos escores. O teste é dito fiel quando o erro de medição é reduzido. O coeficiente α de Cronbach, apresentado mais adiante, é um indicador de fidelidade do teste. Neste caso, para o questionário sobre a altura das pessoas, sua medida de fidedignidade é de 0,80, o que é um valor satisfatório.

Mas, além desse índice geral [de fidedignidade], é interessante estudar os itens em si. As taxas de resposta observadas nas diferentes modalidades propostas – aqui, “sim” ou “não” – são, naturalmente, indicadores essenciais. Por exemplo, no caso de uma avaliação, os itens podem ser comparados em termos de dificuldade, o que é mensurado pela percentagem de respostas certas. Outra noção importante é a do poder discriminatório de cada item, que se refere à sua respectiva associação com os resultados obtidos com o conjunto do teste. Com efeito, se o item mede corretamente a dimensão que se supõe que ele meça, então, discriminará bem as pessoas de acordo com esta dimensão. Uma maneira de verificar que ele está mensurando bem a dimensão suposta é examinar as suas correlações (do item em questão) com outros itens que devem medir a mesma dimensão.

Em relação ao questionário acerca da altura das pessoas, as correlações item-teste, ou seja, as correlações entre o acerto em um dado item e o escore obtido a partir de outros itens, são bastante elevadas, com exceção de um item cuja correlação item-teste é nula. Trata-se de um item retirado do artigo de Glas (2008): “Em uma cama, muitas vezes fico com frio nos pés”. Utilizado nos Países Baixos, este item deve, portanto, ser discriminador de acordo com o tamanho dos holandeses, mas este não é o caso em nossa amostra francesa. Supomos que esta seja uma diferença cultural relacionada ao hábito de prender as bordas dos lençóis ou colchas por baixo dos colchões, um costume comum na França, porém ausente na Holanda, de modo que, neste último país, sentir frio nos pés à noite provavelmente é um problema para as pessoas altas. Dessa forma, este item não mede a dimensão de tamanho na França, mas sim outra dimensão descorrelacionada a ela, qual seja, a suscetibilidade ao frio.

Para finalizarmos este exemplo, abordamos a noção de escala. Antes de tudo, notamos que o questionário não nos permite conhecer a altura dos indivíduos. Ele simplesmente nos permite classificar com mais ou menos confiabilidade os indivíduos de acordo com a sua altura, e de introduzir uma métrica. Então, o escore simples que obtivemos, entre 0 e 24, de média 11,0 e de desvio-padrão 4,3, é uma escala de medida, com a qual é possível estabelecer uma classificação dos indivíduos, bem como as distâncias entre eles. Trata-se de uma escala chamada de intervalar, que permite a comparação dos intervalos entre os escores obtidos pelos indivíduos. Em outras palavras, as relações entre os intervalos não são modificadas por transformações lineares. O ponto de origem (valor zero) da escala e a unidade (de medida) podem ser transformados, e isso de maneira arbitrária. No nosso exemplo,

podemos reportar os resultados na escala de escores observados, de média 11,0 e desvio-padrão 4,3; mas também podemos fazê-lo, por exemplo, em uma escala padronizada, de média 0 e desvio-padrão 1, ou com uma média de 250 pontos e um desvio-padrão de 50, como ocorre no CEDRE, ou ainda, digamos, com uma média de 500 pontos e um desvio-padrão de 100 pontos, como no PISA. Dito de outra forma, os valores em si não têm significação, além da classificação e da distância entre os indivíduos.

ABORDAGEM CLÁSSICA

Em um primeiro momento, apresentaremos aqui algumas anotações e também as principais estatísticas descritivas utilizadas para se apresentar os resultados de um teste, derivadas da “teoria clássica dos testes” que evocamos rapidamente.

ACERTO E PONTUAÇÃO

Denotamos n como sendo o número de alunos que participaram de uma avaliação composta de J itens. Notamos Y_{ij} a resposta do aluno i ($i = 1, \dots, n$) ao item j ($j = 1, \dots, J$). Em nosso caso, os itens são dicotômicos, ou seja, eles assumem apenas duas modalidades (sucesso ou fracasso):

$$Y_{ij} = 0 \text{ se o aluno } i \text{ erra o item } j \quad [1]$$

$$Y_{ij} = 1 \text{ se o aluno } i \text{ acerta o item } j$$

A taxa de sucesso para o item j é a proporção de alunos que completaram com sucesso o item j . Ela se anota como p_j :

$$p_j = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n Y_i^j \quad [2]$$

A taxa de sucesso de um item refere-se ao seu nível de dificuldade. É certamente a característica mais importante de um item, e que torna possível construir um teste

de nível adaptado ao objetivo da avaliação, assegurando que os diferentes níveis de dificuldade serão contemplados.

O escore observado na avaliação para o aluno i , anotado como S_i , corresponde ao número de itens acertados pelo indivíduo i :

$$S_i = \sum_{j=1}^J Y_i^j \quad (3)$$

A teoria clássica dos testes tem precisamente como objeto estudar o escore S_i obtido por um aluno em um teste. Ela postula precisamente que esse escore observado resulta da soma de um escore “verdadeiro” não observado e de um erro de medição. Um certo número de hipóteses são formuladas acerca do termo de erro⁶.

FIDEDIGNIDADE

No contexto da teoria clássica dos testes, a fidedignidade (*reliability*) é definida como a correlação entre o escore observado e o escore verdadeiro: o teste é fidedigno quando o erro de medição é reduzido. Uma maneira de estimar esse erro de medição consiste, por exemplo, em calcular as correlações entre as diferentes sub-pontuações possíveis: quanto mais altas forem essas correlações, mais fidedigno é o teste. O coeficiente alfa (α) de Cronbach é um índice destinado a medir a fidedignidade do teste. Seu valor situa-se entre 0 e 1, e sua versão “padronizada” se escreve como:

$$\alpha = \frac{J \bar{r}}{1 + (J - 1) \bar{r}} \quad (4)$$

onde \bar{r} é a média das correlações entre os itens.

Deste ponto de vista, este indicador fornece informações sobre a consistência interna do teste. Na prática, um valor maior que 0,8 indica uma boa fidedignidade.

⁶ Para mais informações, ver, por exemplo, Laveault e Grégoire, 2002.

ÍNDICES DE DISCRIMINAÇÃO

Alguns índices importantes também dizem respeito ao poder discriminador dos itens. Apresentamos aqui o chamado índice ou coeficiente ponto-bisserial, que é o coeficiente de correlação linear entre a variável indicadora de sucesso ao item Y_j e o escore S . Também chamado de “correlação item-teste”, ele indica em que medida o item se encaixa na dimensão geral. Outra maneira de considerá-lo consiste em formulá-lo de acordo com a diferença de desempenho observada entre os estudantes que acertam o item e aqueles que o erram. De fato, podemos mostrar que:

$$r_{\text{bis-point}}(j) = \text{corr}(Y^j, S) = \frac{\bar{S}_{(j1)} - \bar{S}_{(j0)}}{\sigma_S} \sqrt{p_j(1 - p_j)} \quad (5)$$

onde $\bar{S}_{(j1)}$ é a pontuação média no conjunto da avaliação dos alunos que obtiveram sucesso no item j , ao passo que $\bar{S}_{(j0)}$ corresponde à pontuação média dos alunos que erraram esse mesmo item, e σ_S é o desvio-padrão dos escores.

Trata-se, portanto, de um indicador de discriminação, entre os alunos bem sucedidos e aqueles mal sucedidos no item. Na prática, prefere-se confiar nos valores corrigidos da correlação ponto-bisserial, ou seja, naquele valor que se calcula em relação ao escore obtido pelo examinado desconsiderando-se o próprio item em questão. Um valor menor que 0,2 indica um item de baixa discriminação (LAVEAULT; GRÉGOIRE, 2002).

MODELOS DE RESPOSTA AO ITEM (MRI)

Na prática, a abordagem clássica apresenta certas limitações. Focando na análise do escore observado, ou seja, no número de respostas corretas dadas aos itens de um determinado teste, os resultados dependem do conjunto dos itens considerados. Com a abordagem clássica, portanto, fica difícil distinguir o que diz respeito à dificuldade do teste daquilo que se relaciona com o nível de competência dos alunos. Dessa forma, o apelo a uma modelagem mais adaptada, no nível dos itens em si e não no nível da pontuação agregada, pareceu necessário ser feito. Em particular, os modelos da Teoria da Resposta ao Item (MRI), nascidos nos anos de 1960, consolidaram-se no campo das avaliações padronizadas em larga escala. Apresentaremos alguns desses modelos.

APRESENTAÇÃO GERAL

Os MRI são de uma classe de modelos probabilísticos. Eles modelizam a probabilidade que um aluno forneça uma resposta correta a um item, de acordo com os parâmetros relativos ao aluno e ao item. De um modo muito geral, os MRI podem ser apresentados da seguinte maneira:

$$P(Y = k|\theta, \xi) = F(\theta, \xi, k) \quad (6)$$

A probabilidade de um aluno dar a resposta k ao item Y depende das características θ (teta) do aluno e das características ξ (ksi) relativas ao item Y . A função F é tipicamente uma função de repartição, com um valor situado no intervalo $]0, 1[$.

Em comparação com a teoria clássica dos testes, estes modelos têm a vantagem de separar o que está relacionado aos alunos do que está relacionado aos itens, com a resposta resultando de uma interação entre esses dois componentes. Os MRI têm um interesse prático para a construção de testes e que detalharemos depois: se o modelo é bem especificado em uma determinada amostra, os parâmetros dos itens – especialmente suas dificuldades – podem ser considerados fixos e aplicáveis a outras amostras a partir das quais será possível deduzir os parâmetros relativos aos alunos – em particular, ao seu nível de competência. Os modelos de resposta ao item deram origem a uma literatura extremamente rica. O leitor interessado é convidado a consultar, por exemplo, Embretson e Reise (2000) ou, em francês, Bertrand e Blais (2004).

Nossa atenção se concentrará no caso onde θ é um escalar (um número real), isto é, o MRI é considerado como sendo unidimensional. Além disso, nós nos restringimos aqui ao caso de itens dicotômicos ($k \in \{0,1\}$). Há também extensões para esse modelo, porém, sua apresentação está fora do escopo deste artigo.

O MODELO RASCH (1PL)

Proposto por Rasch (1960), o modelo mais simples, também chamado de MRI “de um parâmetro” (1PL, abreviatura em inglês de “*One-Parameter Logistic*”) se escreve da seguinte forma:

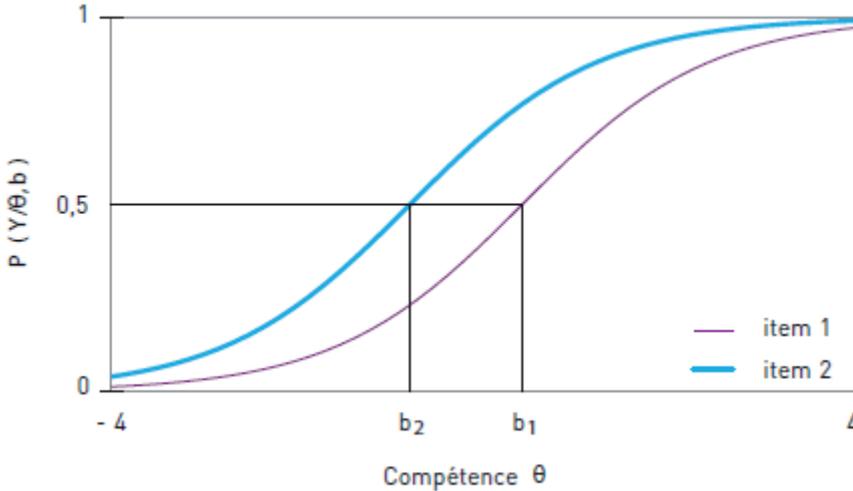
$$P_{ij} = P(Y_i^j = 1|\theta_i, b_j) = \frac{e^{\theta_i - b_j}}{1 + e^{\theta_i - b_j}} \quad (7)$$

isto é, a probabilidade P_{ij} de que o aluno i tenha sucesso no item j é uma função sigmoide⁶ do nível de proficiência do aluno i e do nível de dificuldade b_j do item j .

Como essa função sigmoide é crescente, decorre daí que a probabilidade de sucesso aumenta quando o nível de competência do aluno também aumenta, e diminui quando se aumenta o nível de dificuldade do item, o que traduz claramente as relações esperadas entre sucesso, dificuldade e nível de competência. O interesse desse tipo de modelização, e o que explica seu sucesso, é separar dois conceitos-chave, a saber, a dificuldade do item e o nível de competência do aluno.

Outra vantagem desse modelo é que o nível de competência dos alunos e a dificuldade dos itens são colocados numa mesma escala, por meio de uma simples subtração ($\theta_i - b_j$). Esta propriedade permite interpretar o nível de dificuldade dos itens em relação a um *continuum* de proficiência. Assim, os alunos situados em um nível de proficiência igual a b_j terão 50% de chance de sucesso no item, o que traduz visualmente a representação das curvas características dos itens (CCI) de acordo com o modelo mostrado na Figura 17.

Figura 1. Modelo de Resposta ao Item – 1 parâmetro



Fonte: Elaborado pelo autor.

⁷ Nota de leitura: a probabilidade de sucesso em um item (no eixo vertical) depende do nível de competência (no eixo horizontal). Por definição, o parâmetro de dificuldade de um item corresponde ao nível de competência que tem 50% de chances de sucesso no item. Assim, o item 1 em traço fino é mais difícil que o item 2 em traço grosso. [Para o item mais fácil (2), a probabilidade de sucesso é mais elevada, qualquer que seja o nível de competência].

MODELO DE DOIS PARÂMETROS (2PL)

Birnbaum (1968) propôs a introdução de um segundo parâmetro, denominado “de discriminação”:

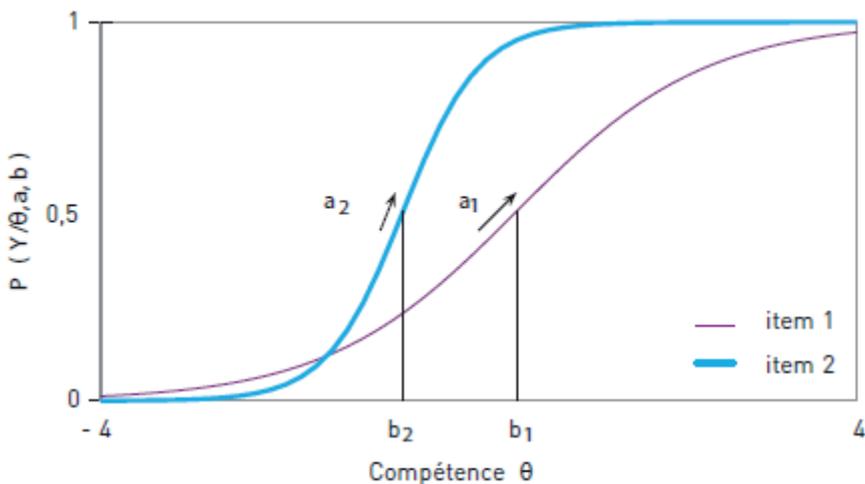
$$P_{ij} = P(Y_i^j = 1 | \theta_i, a_j, b_j) = \frac{e^{1,7a_j(\theta_i - b_j)}}{1 + e^{1,7a_j(\theta_i - b_j)}} \quad (8)$$

onde a_i ($a_i > 0$) representa a inclinação no ponto de inflexão da curva característica do item j , que varia de um item para outro, e a constante 1,7 é introduzida para se aproximar a função sigmoide da chamada função normal de distribuição (ver Figura 2).

Para um item altamente discriminante, a probabilidade de sucesso será muito baixa quando se estiver abaixo de um certo nível de competência, e muito alta acima desse mesmo nível. Assim, uma pequena diferença de nível de competência pode levar a probabilidades muito diferentes de sucesso. Este é o caso do item 2 da Figura 2. Por sua vez, um item pouco discriminante poderá levar a pequenas diferenças de probabilidade de sucesso, mesmo para desníveis consideráveis de competência.

Pode-se interpretar esse índice de discriminação em termos da quantidade de informação transportada pelo item. Os detalhes estatísticos disso não serão desenvolvidos aqui. Entretanto, a ideia é a seguinte: um aluno que tem sucesso em um item altamente discriminante encontra-se certamente acima do nível de dificuldade do item na escala de competência. Já quando se trata de um item de discriminação fraca, a incerteza é maior quanto à posição do aluno na escala. Deste ponto de vista, um item discriminador traz uma informação.

Figura 2. Modelo de Resposta ao Item – 2 parâmetros



No que diz respeito à estrutura do modelo de Rasch, a estimativa dos parâmetros neste novo modelo é mais complexa (ver o Anexo⁸). Mas, além dos aspectos técnicos, algumas propriedades não são mais válidas no caso do modelo de dois parâmetros. Este é o caso da propriedade chamada “objetividade específica”, que poderia ser resumida ao fato de que, no modelo de Rasch, a probabilidade de sucesso em um item de um certo nível de dificuldade é sempre menor que a probabilidade de sucesso em um item mais difícil. Porém, no caso do modelo de dois parâmetros, as curvas características podem se cruzar: de modo que um item pode parecer mais fácil ou mais difícil, dependendo do nível de competência considerada. Segundo alguns autores, a propriedade de objetividade específica daria à operação de medição em ciências sociais, propriedades equivalentes aos predominantes nas ciências físicas (ANDRICH, 2004). Apoiadores dessa visão são, portanto, a favor da construção de um instrumento de medição de acordo com as propriedades do modelo de Rasch: as características do teste devem satisfazer os requisitos do modelo, daí o nome de Teoria da Resposta ao Item (Item Response Theory). Contudo, na prática, a igualdade de discriminação imposta pelo modelo de Rasch é uma restrição muito exigente: caso ela seja adotada, é preciso eliminar muitos itens depois de estimar sua adequação ao modelo. Com efeito, levar em conta a discriminação permite modelar melhor o funcionamento dos itens e consiste finalmente em dar um peso mais importante aos itens mais discriminantes.

Ressaltamos finalmente que os modelos apresentados não são identificáveis (ver o Anexo). É necessário definir valores arbitrários no que tange à média e ao desvio-padrão dos θ . Como mencionamos no exemplo introdutório, o *continuum* θ pode se parecer com uma escala de temperatura, na qual é possível operar transformações.

OUTROS MRI

Outros modelos adicionais incorporam numerosas variantes que estão fora do escopo deste artigo. Assim, uma extensão “natural” dos modelos apresentados anteriormente para uma representação multidimensional consiste em supor que θ não seja mais uma única variável latente, porém um vetor de dimensão D . Tais distinções então dizem respeito à natureza compensatória ou não das dimensões.

Outra abordagem bastante comum é introduzir um terceiro parâmetro, dito do acerto ao acaso (“chute”). Trata-se de uma assíntota horizontal diferente de zero para a curva

⁸ Página 57 do original. (N.T.)

característica do item: a probabilidade de sucesso para os níveis fracos de competência não tende mais para zero, mas sim para um certo valor positivo, que depende do item, e que representa a chance de sucesso “ao acaso”. Finalmente, não desenvolveremos aqui o caso de itens politômicos, mas cabe dizer que tais extensões existem, quando por exemplo consideramos que as respostas possíveis são um número de pontos atribuídos devido ao domínio de diferentes aspectos – modelos parciais de crédito (*partial credit models*) – ou que consideramos que as respostas são hierarquizadas em níveis mais ou menos corretos aninhados entre si – modelos de resposta classificados (*graded response models*).

APLICAÇÕES

Os MRI têm muitas vantagens práticas. Daremos uma visão geral de algumas delas, mostrando o interesse de usar esses modelos. Claro, a sua implementação está sujeita ao cumprimento de certas hipóteses que descrevemos na próxima seção.

GARANTINDO A COMPARABILIDADE

Os MRI são muito úteis quando se trata de comparar os níveis de competência de diferentes grupos de alunos. Por exemplo, no contexto de comparações temporais, a recuperação idêntica de todos os itens apresentados durante o teste precedente não é necessariamente relevante, diante da evolução das séries escolares, das práticas, do meio ambiente, etc. Alguns itens devem ser removidos, outros adicionados. Como consequência, os alunos de ambos os grupos fazem uma prova em parte diferente. A partir daí, como será possível garantir a comparabilidade dos resultados?

Tal problemática leva à noção de ajustamento das métricas ou de paralelização das provas (em inglês: *equating*). Trata-se de posicionar, sobre uma mesma escala de proficiência, alunos de diferentes coortes, a partir de seus resultados observados em diferentes avaliações. Para isso, há numerosas técnicas, que são comumente usadas em programas de avaliação padronizados. Tipicamente, as comparações são feitas a partir de itens comuns, os quais são repetidos de forma idêntica no segundo teste. Os modelos de resposta ao item fornecem então um quadro apropriado, na medida em que distinguem os parâmetros dos itens considerados fixos, dos parâmetros dos alunos, considerados como variáveis.

Várias estratégias de estimativa são possíveis. A primeira delas visa estimar os parâmetros dos itens – a dificuldade β_j e a discriminação α_j para um MRI de dois parâmetros – a partir dos dados da primeira coorte, definindo a média e o desvio-padrão dos níveis de proficiência θ como sendo, por exemplo, iguais a 0 e 1, respectivamente. Os valores dos parâmetros dos itens comuns são considerados como fixos e eles são usados para estimar os valores de θ da segunda coorte.

Outra possibilidade consiste em estimar os parâmetros dos itens em cada um dos grupos tomados separadamente. Os parâmetros dos itens comuns são então “alinhados” de maneira a reduzir as diferenças de competências entre grupos. De fato, no caso do modelo de dois parâmetros, por exemplo, as modificações.

$$\theta^* = A\theta + B, b_j^* = Ab_j + B \text{ et } a_j^* = a_j / A \quad (9)$$

não alteram a probabilidade de sucesso. A equalização (*equating*) consiste, então, em determinar os coeficientes A e B, de tal forma que os parâmetros dos itens comuns a ambas as avaliações estejam próximos, conforme são estimados em um grupo ou no outro.

Em seguida, o ajuste das métricas é deduzido pela aplicação de:

$$\theta^* = A\theta + B$$

Ou seja, uma transformação linear, da mesma forma que passamos de graus Celsius para graus Fahrenheit. Muitos métodos foram propostos para estimar A e B (KOLEN; BRENNAN, 2004).

Uma perspectiva diferente, chamada de “estimativa concorrente”, considera todos os dados simultaneamente, permitindo diferenças no nível de competência entre grupos. As respostas dos alunos aos itens que eles não viram são tratadas como valores omissos pelo algoritmo de estimação (ver o anexo). Esta é a estratégia adotada no CEDRE, na medida em que leva a resultados mais estáveis, como relatado mais frequentemente na literatura científica sobre o assunto.

Em qualquer caso, presume-se que os itens comuns “trabalham” da mesma forma, independentemente do grupo de alunos considerado. Isso significa que a dificuldade não é alterada de um grupo de alunos para outro. Esta hipótese é fundamental e refere-se à noção de função diferencial dos itens que iremos desenvolver depois.

ALGUMAS VARIANTES

Acabamos de apresentar o princípio de equalização entre dois grupos de estudantes, por meio de itens comuns aos dois testes. E essa mesma abordagem pode ser usada para estimar níveis comparáveis de competência para os mesmos alunos em diferentes momentos da medição.

Por exemplo, como parte da avaliação da educação integrada em Ciências e Tecnologia (EIST), os alunos foram seguidos do 1º ano ao 4º ano do ciclo final do Ensino Fundamental, passando assim por cinco avaliações (LE CAM, 2015). Duas avaliações sucessivas possuem itens comuns, e isso permitiu colocar os escores numa escala comum de proficiência para os cinco momentos da medição, facilitando assim a análise de progresso dos alunos ao longo do curso. O mesmo método foi aplicado a dados de painel do 1º ano do ciclo final do Fundamental para acompanhar o desempenho dos alunos até o 4º ano desse mesmo ciclo, a partir de itens apresentados nas duas avaliações (BEN ALI; VOUREC'H, p. 2015).

Outra aplicação do princípio de equalização é ajustar as métricas por meio dos estudantes e não através dos itens. Por exemplo, para se retomar a avaliação de “leitura, escrita e contagem” ao término do ciclo inicial do Ensino Fundamental [CM2] (ROCHER, 2008), a prova de cálculo de 2007 reempregou itens da avaliação de 1987, assim como também itens de uma outra avaliação amostral, feita em 1999. Não houve itens comuns entre o teste de 1987 e 1999, porém, graças à retomada dos dois testes, em 2007, foi possível estimar os parâmetros do conjunto de itens e deduzir deles os níveis de proficiência posicionados na mesma escala, independentemente do ano considerado.

Outro dispositivo, comum nos testes de linguagem, consiste em estimar os parâmetros dos itens à medida que o teste se processa, a fim de constituir um banco de itens no qual será possível desenhar os testes, de modo a aplicar provas diferentes a candidatos diferentes, dependendo do momento, e também do país, com o propósito de evitar o risco de exposição e fraudes, garantindo assim o estabelecimento de pontuações comparáveis, seja qual for a prova aplicada. Este mecanismo por vezes se baseia na gestão de “fluxo” dos itens. Por exemplo, um candidato passa por uma parte do teste que é composta de itens selecionados em um banco cujos parâmetros são conhecidos, e a outra parte consiste de itens não calibrados. Estes últimos não são levados em conta no cálculo da pontuação para este candidato, mas os dados coletados serão usados para estimar os parâmetros desses novos itens.

Este mesmo princípio – chamado pré-teste/pós-teste – foi aplicado para as avaliações censitárias de nível nacional de duas séries do Ensino Fundamental francês [CE1 e CM2], que ocorreram entre 2009 e 2012, com o propósito de comparar a evolução das pontuações de um ano para outro, enquanto os testes foram completamente renovados a cada ano para evitar o risco de desgaste por exposição.

AVALIAÇÕES ADAPTATIVAS

Um contexto muito importante de aplicação dos MRI é o das chamadas avaliações “adaptativas”. O princípio disso é o seguinte: cada aluno passa por uma primeira avaliação; se ele falhar, é proposto um teste mais fácil; se acertar, um teste mais difícil. Esse processo iterativo leva a uma estimativa mais precisa do nível de proficiência de cada aluno. Além disso, propor aos alunos itens de dificuldade adaptados ao seu próprio nível de proficiência, é algo que pode funcionar como uma alavanca, no sentido de motivar os alunos avaliados (KESKPAIK; ROCHER, 2015). Com o desenvolvimento da informática, tal procedimento se propagou no campo da avaliação (WAINER, 2000). Em cada item, dependendo da resposta dada pelo aluno, o nível de habilidade deste é reestimado e o computador propõe um novo item cuja dificuldade corresponde a esse nível. Ao posicionar tanto os parâmetros de dificuldade e as proficiências dos alunos numa mesma escala, os modelos de resposta ao item são particularmente empregados no campo da testagem adaptativa.

A principal restrição deste tipo de procedimento é que, por ele, faz-se necessário possuir de antemão estimativas do nível de dificuldade de um grande número de itens. E isso pressupõe que cada item tenha que ser previamente aplicado a uma amostra representativa da população-alvo, e que sua dificuldade tenha sido estimada e registrada em um banco de itens, em meio ao qual será possível escolher o mais adequado durante o procedimento de teste adaptativo. Porém, construir tal banco implica um custo financeiro muito alto, o que limita a implementação dos testes adaptativos.

Contudo, também há outras estratégias menos exigentes para se tratar desses problemas. Este é o caso, por exemplo, dos procedimentos de testes em múltiplos estágios utilizados em adultos nas avaliações IVQ e Piac (MURAT; ROCHER, 2015). Nesse caso, a adaptação dos itens não é feita individualmente, mas sim para grupos específicos de sujeitos, de acordo com seus resultados em um teste de orientação. Este procedimento é menos limitante na prática. O uso do computador não é necessário.

Uma vantagem desse método é ser capaz de se aplicar a testes coletivos de papel e lápis, como foi o caso, por exemplo, dos antigos testes da campanha de alistamento militar (RIVIÈRE; DE LA HAYE et al., 2010). Ele não necessita estimar previamente a dificuldade dos itens e fornece potencialmente resultados mais precisos que os obtidos por um teste apenas, no caso em que os níveis de proficiência encontram-se muito dispersos (MURAT; ROCHER, 2009). Além dos aspectos práticos, este procedimento também se justifica no nível teórico. As dimensões cognitivas de interesse a serem avaliadas não são necessariamente as mesmas ao longo dos diferentes níveis de habilidade. Para as pessoas com dificuldade de escrita, pode ser interessante insistir nos processos de níveis baixos como a decodificação de palavras, enquanto que, para outras pessoas, diferentes aspectos da compreensão poderiam ser avaliados com mais precisão. Dessa forma, não é apenas a dificuldade do teste que é adaptada, mas a própria natureza do que ele deveria medir.

CADERNOS ROTATIVOS [DE TESTES]

Outro caso prático da utilização dos MRI são os chamados “cadernos rotativos”. Tal método é usado para avaliar um grande número de itens sem aumentar o tempo de aplicação do teste. Ele consiste em distribuir os itens em cadernos diferentes que, entretanto, possuem itens comuns. Esta distribuição deve também atender a certas restrições.

Por exemplo, para a avaliação em Ciências Experimentais do CEDRE, em 2013, destinaram-se seis horas e meia à aplicação dos testes. De fato, o CEDRE visa avaliar os resultados de aprendizagem dos alunos nos currículos escolares. O “universo” dos itens é, portanto, muito amplo. O material foi dividido em 13 blocos de meia hora de resolução cada. Estes blocos foram então divididos em 13 cadernos diferentes, cada caderno contendo quatro blocos. Assim, os alunos estão sujeitos a duas horas de avaliação, o que é razoável.

A maneira de organizar os 13 blocos dentro dos 13 cadernos “rotativos” de prova submete-se a várias restrições:

- Cada bloco aparece uma mesma quantidade de vezes no total, a fim de equilibrar o “peso” de cada bloco;
- Cada associação de blocos (cada par) se encontra ao menos uma vez dentro de um caderno, a fim de possibilitar o cálculo de todas as correlações entre os itens;

- Um bloco deve satisfazer a cada um dos arranjos possíveis: o bloco 1 aparece na primeira posição em um dos cadernos, na segunda posição em outro caderno, etc.

A Tabela 1 fornece a distribuição dos blocos nos cadernos, para a avaliação de Ciências Experimentais no CEDRE, em 2013. O plano de rotação respeita os princípios estabelecidos acima. Além disso, esta avaliação é composta por quase a metade dos blocos de itens retirados da avaliação de 2007, a fim de se fazerem comparações. Os procedimentos de estimativa dos MRI fazem com que sejam facilmente gerados os valores aleatórios ainda não existentes, e induzidos pelo método dos cadernos rotativos. Além disso, o objetivo é levar em conta a distribuição dos níveis de habilidade de maneira global, e não individualmente, para cada aluno, o qual, assim, não necessariamente responde aos mesmos itens que seu colega.

Tabela 1 – Repartição dos blocos dentro dos cadernos para a avaliação CEDRE de ciências experimentais

Cahiers	Séquence 1	Séquence 2	Séquence 3	Séquence 4
1	SVT 1*	SVT 3	SVT 4*	PHY B*
2	SVT 2	SVT 4*	SVT 5	PHY C
3	SVT 3	SVT 5	SVT 6*	PHY D*
4	SVT 4*	SVT 6*	PHY A	PHY E
5	SVT 5	PHY A	PHY B*	PHY F*
6	SVT 6*	PHY B*	PHY C	MIX*
7	PHY A	PHY C	PHY D*	SVT 1*
8	PHY B*	PHY D*	PHY E	SVT 2
9	PHY C	PHY E	PHY F*	SVT 3
10	PHY D*	PHY F*	MIX*	SVT 4*
11	PHY E	MIX*	SVT 1*	SVT 5
12	PHY F*	SVT 1*	SVT 2	SVT 6*
13	MIX*	SVT 2	SVT 3	PHY A

Nota: O livro 1 é composto por quatro blocos: SVT 1*, SVT 3, SVT 4* e PHY B*. Os blocos com asterisco foram retirados de 2007.

Fonte: Elaborado pelo autor.

HIPÓTESES

A HIPÓTESE DA UNIDIMENSIONALIDADE

A unidimensionalidade é uma hipótese fundamental dos modelos apresentados anteriormente. Apenas o nível de habilidade θ explica o sucesso em um item com determinados parâmetros de dificuldade e discriminação. A obediência a essa hipótese é um pré-requisito para a implementação destes modelos. Se outros fatores entram em jogo na probabilidade do examinado acertar os itens – por exemplo, uma competência diferente daquela que se está tentando mensurar –, então, a hipótese da unidimensionalidade deve ser rejeitada e o modelo não pode ser aplicado.

Embora fundamental, essa hipótese, contudo, raramente é testada estatisticamente. Por causa disso, a noção de unidimensionalidade por muito tempo padeceu de uma falta de definição formal. E, dessa forma, uma impressionante quantidade de índices tem sido desenvolvida com o propósito de avaliar a importância de uma dimensão principal.

Porém, a maioria dessas medidas sofre a falta de uma base teórica, bem como deficiências técnicas (HATTIE, 1985). Foi preciso esperar que Stout (1987) propusesse uma definição mais formal para a unidimensionalidade, a partir da noção de independência local, ou seja, a independência dos sucessos entre dois itens, condicionalmente à dimensão avaliada. De fato, aqui, novamente, se uma correlação é encontrada entre os itens, depois de se controlar o nível para todo o teste, eis que pode aparecer uma segunda dimensão intervindo no sucesso nesses dois itens.

Observe que a unidimensionalidade estrita provavelmente não existe. Os processos empregados para se acertar um conjunto de itens são complexos e variam de acordo com o aluno e os contextos. Portanto, dificilmente seria concebível que tais processos sejam reduzidos rigorosamente a uma única e mesma dimensão (GOLDSTEIN, 1980). É por isso que, na prática, avaliar a unidimensionalidade equivale, de fato, a avaliar a existência de uma dimensão dominante (BLAIS; LAURIER, 1997).

O FUNCIONAMENTO DIFERENCIAL DOS ITENS

Já tratamos deste assunto quando discutimos o questionário sobre a altura das pessoas: um funcionamento diferencial do item (DIF, conforme a abreviatura em inglês) aparece entre grupos de indivíduos, quando, em um mesmo nível na variável latente medida, a probabilidade de acertar um determinado item não é a mesma entre os grupos

considerados. A questão da DIF é importante porque se refere à noção de equidade entre grupos: um teste não deve correr o risco de favorecer um grupo [de examinados] em detrimento de outro. Dessa forma, nos Estados Unidos, muitos testes foram feitos de modo a detectar possíveis vieses de itens (como “masculino/feminino”, “negro/branco”, etc.), especialmente se os resultados tiverem consequências sobre o destino dos indivíduos, como ocorre nas provas para o ingresso nas universidades, testes de recrutamento, etc.

As avaliações padronizadas em larga escala também se preocupam com esse tema, especialmente as internacionais, que devem assegurar a comparabilidade das dificuldades dos itens de um país para outro (VRIGNAUD, 2002). De fato, trata-se de uma hipótese muito forte [que se utiliza nessas avaliações, visto que, segundo ela, a tradução do item [em outro idioma] não modifica a sua respectiva dificuldade. Isto porque algumas análises mostram que a hierarquia da dificuldade das perguntas feitas é razoavelmente conservada nos países que compartilham o mesmo idioma, porém chega a ser invertida entre dois países que não falam a mesma língua (ROCHER, 2003).

Uma definição formal de DIF pode ser considerada por meio da propriedade de invariância condicional: no mesmo nível da habilidade-alvo, a probabilidade de sucesso em um dado item é a mesma, independentemente do grupo de sujeitos considerados. Portanto, formalmente, um funcionamento diferencial se traduz como:

$$P(Y|Z, G) = P(Y|Z) \quad (10)$$

onde Y é o resultado de uma medida da habilidade-alvo, tipicamente, a resposta dada a um item; Z é um indicador do nível de habilidade dos sujeitos; G é um indicador grupos de sujeitos.

A probabilidade de sucesso, condicionalmente ao nível medido, é idêntica para todos os grupos de sujeitos. Na realidade, duas condições são necessárias e suficientes para que uma DIF se manifeste: o item é sensível a uma segunda dimensão distinta da dimensão principal e alvo do teste, e os grupos diferem nesta segunda dimensão, condicionalmente à dimensão principal.

Como ilustração, considere um item, em um teste de Matemática, que requer a leitura de um texto. Este item é sensível a uma dimensão parasita. Além disso, as meninas têm melhor desempenho em leitura, e isso em um nível igual em Matemática. Por conseguinte, esse item tem uma grande probabilidade de apresentar um funcionamento

diferencial dependendo do gênero. Esse simples exemplo permite vislumbrar o elo entre dimensionalidade e funcionamento diferencial, algo que pode ser demonstrado formalmente (ROCHER, 2013) e que deve servir para que se considere a DIF de modo mais abrangente do que os indicadores de viés.

Assim, uma análise de DIF que integra elementos de interpretação traz informações valiosas para o pesquisador que se dedica às diferenças entre grupos de sujeitos, à dimensionalidade ou à natureza universal de certos conceitos (VRIGNAUD, 2002). Os vieses não são mais considerados como perturbações no processo de medição, mas sim como elementos explicativos, a serviço de uma abordagem heurística.

Na prática, muitos métodos foram propostos para identificar a DIF. E cada um desses métodos tem as suas vantagens acerca da investigação dos diferentes elementos que podem levar ao surgimento dos casos de DIF (ROCHER, 2013). No caso das avaliações padronizadas conduzidas pela DEPP, trata-se acima de tudo de uma questão de identificar os funcionamentos diferenciais que podem aparecer entre dois momentos da medida, quando se trata de itens idênticos, [aplicados em duas ou mais avaliações]. Neste caso, os diferentes métodos de identificação [de DIF] produzem resultados relativamente próximos. Uma estratégia muito simples, usada no CEDRE, consiste, portanto, em comparar os parâmetros de dificuldade dos itens estimados separadamente para os dois anos. Se a dificuldade de um item foi alterada, em comparação com os outros itens, este é um sinal de funcionamento diferencial, que pode estar ligado, por exemplo, a uma mudança nas séries ou nas práticas.

A METODOLOGIA SEGUIDA PARA A AVALIAÇÃO DO CEDRE

À vista dos elementos teóricos que se expuseram até aqui, apresentamos concretamente, nesta última parte, a metodologia seguida, no que diz respeito a uma análise psicométrica, pelas avaliações do CEDRE. O objetivo do CEDRE é mensurar as proficiências dos alunos levando-se em conta as séries escolares, com base em avaliações feitas por amostras representativas dos alunos, no fim do ciclo inicial e também do ciclo final do Ensino Fundamental⁹. Todos os anos, uma disciplina diferente é avaliada e as comparações são feitas a cada cinco ou seis anos.

O exemplo escolhido é o da avaliação das habilidades do ano final do último ciclo do Ensino Fundamental em Ciências Experimentais, que permitiu uma comparação com

⁹ Ver: Trosseille; Rocher, 2015, p. 15.

um intervalo de seis anos, entre 2007 e 2013. Apresentam-se aqui as principais linhas da metodologia utilizada acerca dos aspectos psicométricos. Para mais detalhes, o leitor é convidado a consultar o relatório técnico disponível na Internet (BRET; GARCIA et al., 2015).

MATERIAL DE AVALIAÇÃO

Em 2007, os alunos responderam a um total de 207 itens, dos quais, em 2013, um total de 103 foram mantidos, enquanto que 104, não. Esta seleção é baseada em critérios estatísticos bem como pedagógicos. Em particular, há itens que não podem ser mantidos devido a razões associadas à evolução das séries ou das práticas [educacionais].

Em 2012, durante um pré-teste, 106 itens foram aplicados a uma amostra de aproximadamente 3.500 estudantes. Após uma análise [dos mesmos], 72 itens foram selecionados para a avaliação de 2013. Tal seleção baseia-se principalmente no exame das estatísticas descritivas relativas aos itens, como a distribuição das respostas dadas, a taxa de sucesso, a taxa de não-resposta e o poder discriminante (ou “ponto r-bisserial”). Uma verificação é feita quanto à precisão dos itens selecionados de acordo com o nível de proficiência, para garantir que o *continuum* das proficiências seja bem coberto.

Finalmente, em 2013, os alunos responderam a 175 itens, 103 dos quais foram retirados de 2007 e 72 eram novos. Todos os itens foram então divididos em 13 blocos, divididos por sua vez em 13 cadernos de acordo com o diagrama apresentado na tabela 1. Sete blocos foram retirados da avaliação de 2007 e seis novos blocos foram integrados, em 2013.

Também cabe observar que, dos 72 novos itens introduzidos em 2013, 32 são perguntas abertas que exigem uma resposta por escrito, bem como a implementação de procedimentos de correção padronizados (supervisão, múltiplas correções, etc.). Cada um dos dois formatos de perguntas – questões de múltipla escolha e questões abertas – apresenta vantagens e desvantagens: o primeiro força a escolha da resposta, mas garante a objetividade da codificação, enquanto que o segundo permite a autenticidade das respostas, porém demanda uma correção bastante controlada (VRIGNAUD, 2003).

AS ETAPAS

As principais etapas da análise psicométrica são as seguintes:

1. Análise “clássica” de itens;
2. Estudo de dimensionalidade;
3. Detecção de funcionamento diferencial dos itens (com o ciclo anterior);
4. Estudo da qualidade do ajuste do item ao modelo de resposta do item (MRI);
5. Aplicação do MRI;
6. Equalização: ancoragem no ciclo anterior, a fim de assegurar a comparabilidade dos escores.

Após a análise “clássica” realizada em todos os alunos (de 2007 e 2013), 33 itens foram removidos devido à sua má discriminação ($r\text{-bis} < 0,2$), dos quais 19 itens eram de 2007, 13 itens comuns e um de 2013. Parece que essa exclusão, portanto, referiu-se essencialmente a itens construídos em 2007, o que leva a níveis de discriminação menos robustos naquela avaliação, já observados no mesmo ano, mas que se encontravam acima do limiar de 0,3 naquela época. Por outro lado, é possível observar que a avaliação de 2012 apresentou um bom desempenho, visto que apenas um item possuiu má discriminação. No final, as análises enfocam, portanto, uma avaliação composta por 85 itens de 2007, não mantidos em 2013, 90 itens de 2007 incluídos, em 2013, e 71 novos itens, em 2013.

O estudo dimensional mostrou uma forte unidimensionalidade. Assim, nos itens de 2013, uma análise fatorial dos itens com base nos coeficientes de correlação tetracóricos revelaram um primeiro autovalor de 32,9 contra 3,6 para o segundo, o que mostra a presença de uma dimensão principal de fato preponderante. Em particular, os itens reaproveitados de 2007 e os novos itens de 2013 podem ser considerados como pertencentes a uma mesma dimensão.

A análise de DIF detectou cinco itens (a regra adotada é a de um desvio entre os parâmetros de dificuldade β de pelo menos 0,5): três itens relativos a 2007 e dois itens a 2013. Todos esses itens são de Físico-Química. Eles, então, foram eliminados dos cálculos. A evolução das séries escolares é susceptível de produzir DIF. Neste caso, os três itens que apresentaram uma DIF em detrimento dos estudantes de 2013 são itens de Físico-Química que tratam de combustão. E assim, devido a um [possível] viés relativo a alterações curriculares, verifica-se que a combustão não é mais abordada

no ano final do último ciclo do ensino fundamental. Tenta-se, portanto, produzir uma análise que explique o comportamento diferencial, embora também pode acontecer que nenhuma explicação seja encontrada para a ocorrência da DIF.

O CÁLCULO DOS ESCORES

Uma estimativa dos parâmetros dos itens e dos escores foi realizada a partir da totalidade dos alunos dos dois anos de 2007 e 2013. Um modelo de resposta de dois parâmetros foi então utilizado. Esta escolha se justifica pela variabilidade dos itens quanto ao poder discriminante. O modelo apresentou bons critérios de ajuste para os dados. Além disso, todos os itens têm um índice aceitável de “FIT” [ajuste], ou seja, seus parâmetros estimados são usados para relatar corretamente os dados.

As pontuações estimadas são, então, padronizadas para que os alunos de 2007 tenham uma média de 250 e um desvio padrão de 50. Em seguida, a distribuição dos escores é “fatiada” em seis grupos da seguinte forma: determina-se um ponto-limite abaixo do qual se situam os 15% de alunos com os menores resultados (grupos 0 e 1), e também se determina o escore-limite acima do qual se situam os 10% de alunos com os maiores resultados (grupo 5). Entre estes dois níveis, a escala foi dividida em três partes de amplitudes iguais correspondendo a três grupos intermediários. Essas escolhas são arbitrárias e têm o objetivo de descrever com maior precisão o contínuo de proficiência.

De fato, os modelos de resposta ao item têm a vantagem de posicionar, sobre uma mesma escala, tanto os resultados dos alunos quanto as dificuldades dos itens. Então, cada item é associado a um dos seis grupos, com base nas probabilidades estimadas de sucesso de acordo com os grupos. Um item é dito ser “dominado” por um grupo quando o aluno de pontuação mais baixa desse grupo tem pelo menos 50% de chance de sucesso no item. Os alunos deste grupo têm, portanto, mais de 50% de chance de acertar o referido item.

A partir desta correspondência entre itens e grupos, propõe-se uma descrição das habilidades qualitativas e sintéticas dominadas por estudantes de diferentes grupos. E os principais resultados disso são apresentados em uma nota informativa (BRET; GARCIA; ROUSSEL, 2014).

PERSPECTIVAS

Os princípios metodológicos aqui apresentados são hoje predominantes nas avaliações padronizadas. Entretanto, este tipo de abordagem também possui seus limites. Por exemplo, os modelos de resposta ao item são ferramentas poderosas, de um ponto de

vista prático, porém se sustentam em pressupostos fortes. Em particular, o pressuposto unidimensional é obviamente questionável quando levamos em conta a multiplicidade de habilidades envolvidas na resolução de uma tarefa.

Como já mencionamos, as modelagens permitem considerar a multidimensionalidade, porém, na maioria das vezes, estes modelos são multi-unidimensionais, ou seja, neles, cada item pertence a uma única dimensão. Trata-se de estrutura simples que é mais frequentemente considerada, ao passo que, sem dúvida, o que existe é uma estrutura complexa que prevalece. Há modelos que levam em conta estes aspectos: os chamados modelos de classificação diagnóstica, que permitem estabelecer perfis de alunos com base em suas respostas e em uma análise prévia dos itens de acordo com um quadro que teoricamente estabelece uma estrutura complexa (com cada item sendo ligado a um conjunto de atributos que os alunos devem dominar para acertar o item).

Do ponto de vista das perspectivas, cabe finalmente observar que o advento da tecnologia digital no campo de avaliações padronizadas sem dúvida nos levará gradualmente a reconsiderar as modelagens atuais, a fim de integrar os “traços” deixados por alunos durante sua atividade ao longo da avaliação.

ANEXO – PROCEDIMENTOS DE ESTIMATIVA DOS MRI

Do ponto de vista estatístico, os modelos de resposta ao item podem ser formulados como análises fatoriais de itens, ou ainda como modelos multiníveis, com os itens sendo os efeitos fixos e as proficiências, os efeitos aleatórios (GOLDSTEIN; BONNET; ROCHER, 2007; ROCHER, 2013). Vários métodos foram desenvolvidos especificamente para estimar os parâmetros do modelo. Baker e Kim (2004) descrevem-nos com precisão. A estimativa é geralmente realizada em duas etapas: a estimativa dos parâmetros dos itens e , em seguida, a estimativa dos θ , considerando os parâmetros dos itens como fixos. Fornecemos aqui os elementos de alguns desses métodos, que se baseiam na maximização da verossimilhança, para o modelo de Rasch e para o modelo de dois parâmetros.

Tomamos novamente as notações das equações (7) e (8), que formulam a probabilidade P_{ij} de um aluno i acertar um item j , respectivamente no contexto de um modelo de Rasch e no contexto de um modelo de dois parâmetros, para um item dicotômico. Antes de tudo, cabe observar que os modelos apresentados não são identificáveis. Por exemplo, no modelo do modelo de dois parâmetros, as transformações:

$$\theta_i^* = A\theta_i + B, b_j^* = Ab_j + B \text{ e } a_j^* = a_j / A$$

com A e B sendo duas constantes ($A > 0$), levam aos mesmos valores para as probabilidades [de acerto]. Geralmente, a indeterminação é levantada pela padronização da distribuição dos θ (com uma média de 0 e um desvio-padrão de 1) ou, no contexto de modelo Rasch, fixando a dificuldade média dos itens em 0.

Observando-se a hipótese de independência local dos itens, a função de verossimilhança

$$L(\mathbf{y}, \boldsymbol{\xi}, \boldsymbol{\theta}) = \prod_{i=1}^n \prod_{j=1}^J P_{ij}^{y_{ij}} [1 - P_{ij}]^{1-y_{ij}} \quad (11)$$

onde \mathbf{y} é o vetor das respostas aos itens (*pattern*, ou padrão de respostas), e $\boldsymbol{\xi}$ é o vetor dos parâmetros dos itens.

MODELO DE RASCH

Para estimar os parâmetros do modelo Rasch, o procedimento CML (*Conditional Maximum Likelihood*, ou Probabilidade Máxima Condicional) pode ser usado. Tal método consiste em condicionar a verossimilhança pela pontuação observada no conjunto de itens S_i (número de respostas corretas), que tem uma relação bijetora com θ_i . De fato, o interesse do modelo Rasch, em termos de estimativa, resulta do fato de que ele define um modelo exponencial, no sentido estatístico do termo. Ou, que um modelo exponencial admite uma estatística exaustiva. Neste caso, o escore S_i é uma estatística exaustiva para o modelo Rasch.

O conhecimento de uma estatística exaustiva simplifica muito o processo de estimativa de parâmetros: condicionar o padrão \mathbf{y}_i por S_i torna possível obter uma probabilidade independente de θ . A densidade condicional é então calculada usando o fato de que S_i segue uma lei multinomial. Trata-se de um problema clássico de maximização da verossimilhança para estimar os parâmetros b_j .

MODELO DE DOIS PARÂMETROS

No que se refere a um MRI de dois parâmetros, a propriedade de exaustividade do escore observado não é mais satisfeita. O procedimento CML não pode ser aplicado. E assim, outras técnicas de estimativa, mais custosas de um ponto de vista algorítmico, devem ser usadas.

Uma primeira abordagem “natural” seria cancelar as derivadas de L em relação aos parâmetros do modelo, para, em seguida, resolver um sistema de $2J + n$ equações, utilizando, por exemplo, um método iterativo do tipo Newton-Raphson. No entanto, este procedimento, chamado JML (abreviatura de *Joint Maximum Likelihood*) produz estimadores tendenciosos. De fato, o número de parâmetros aumenta com o número de observações – um θ_i para cada observação – o que não corresponde ao cenário habitual para os resultados produzidos com base em estimadores convergentes e não-viesados. O procedimento de maximização da verossimilhança marginal (*Marginal Maximum Likelihood*, ou MML) permite levantar [ou suprimir] tal dificuldade.

ESTIMATIVA DOS PARÂMETROS DOS ITENS (PROCEDIMENTO MML)

O procedimento MML consiste em estimar os parâmetros dos itens, supondo que os parâmetros dos indivíduos vêm de uma distribuição fixa (frequentemente normal). A maximização da probabilidade é *marginal* no sentido de que os parâmetros relativos aos indivíduos não aparecem mais na fórmula de verossimilhança.

Se θ é considerada uma variável aleatória de distribuição conhecida, então a probabilidade incondicional de se observar um determinado padrão y_i pode ser escrita como:

$$P(y = y_i) = \int_{-\infty}^{+\infty} P(y = y_i | \theta_i) g(\theta_i) d\theta_i \quad [12]$$

com g sendo a densidade de θ .

O objetivo é então maximizar a função de verossimilhança:

$$L = \prod_{i=1}^n P(y = y_i) \quad (13)$$

No entanto, o cancelamento das derivadas de L em relação aos valores de a_j e b_j leva à resolução de um sistema de equações relativamente complexas, bem como à realização de cálculos integrais que podem ser muito custosos em termos de tempo de computação.

A resolução destas equações é classicamente realizada graças ao algoritmo EM (*Expectation-Maximization*), envolvendo aproximações das integrais por pontos de quadratura. O algoritmo EM é teoricamente adaptado ao caso de valores faltantes. O princípio geral é calcular a expectativa condicional de verossimilhança dos dados completos (incluindo os valores faltantes) com os valores dos parâmetros estimados no passo anterior, para então maximizar a expectativa condicional a fim de encontrar os novos valores dos parâmetros. O cálculo da expectativa condicional, no entanto, requer que se conheça (ou se presuma) a lei que rege os dados completos. Uma versão modificada desse algoritmo considera, no nosso caso, o próprio parâmetro θ como um dado ausente. Além disso, essa estrutura de estimativa facilita o tratamento de valores estruturais ausentes, como, por exemplo, no caso de cadernos faltantes de testes, ou no caso da retomada parcial de uma avaliação.

Tendo, então, uma vez os parâmetros do item sido estimados, eles são considerados como fixos, e é possível estimar θ , por exemplo, através da maximização da probabilidade dada pela equação (10). As avaliações internacionais propõem, por sua vez, um método de imputação múltipla para estimar os seus valores de θ . Elas fornecem para cada aluno um conjunto de “valores plausíveis”, calculados segundo uma lógica bayesiana, isto é, que leva em conta a informação disponível em outros lugares, neste caso, nos questionários contextuais (OCDE, 2012).

Finalmente, cabe observar que os *softwares* disponíveis para realizar estes cálculos são majoritariamente comerciais, cujo funcionamento exato não é muito explícito. E é, por isso, que atualmente estamos implementando tais procedimentos internamente com o *software* livre R.

REFERÊNCIAS

- ANDRICH, D. Controversy and Rasch model. **Medical Care**, v. 42, n. 1, p. 1-7, 2004.
- BAKER, F. B.; KIM, S. H. **Item response theory** – Parameter estimation techniques. 2. ed. New York: Marcel Dekker.
- BEN ALI, L; VOUREC'H, RONAN. Evolution des acquis cognitifs au collège au regard de l'environnement de l'élève: constat et mise en perspective longitudinale. **Education & formation**, n. 86-87, p. 211-233, 2015.
- BERTRAND, R.; BLAIS, J. G. **Modèles de mesure** – L'apport de la théorie des réponses aux items. Sainte-Foy: Press de l'Université du Québec, 2004.
- BRET, A.; GARCIA, É.; ROCHER, T.; ROUSSEL, L.; VOUREC'H, R. **Cedre, 2013** – Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons, Rapport technique, MENESR-DEPP, 2015. Disponível em: www.education.gouv.fr/methodologie-cedre.html. Acesso em: 20 abr. 2019.
- COCHRAN, W. G.; COX, G. M. **Experimental designs**. New York: John Wiley and Sons, 1950.
- EMBRETSON, S. E.; REISE, S. P. **Item response theory for psychologists**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates inc. publishers, 2000.
- FALISSARD, B. **Mesurer la subjectivité em santé** – Perspective méthodologique et statistique. 2. ed. Issy-les-Moulineaux: Elsevier-Masson, 2008.
- GARCIA, E.; LE CAM, M.; ROCHER, T. Méthodes de sondages utilisées dans les programmes d'évaluations des élèves. **Education & formation**, n. 86-87, p. 101-117, 2015.
- GLAS, C. A. Item response theory in educational assessment and evaluation. **Mesure et Evaluation en Education**, v. 31, n. 2, p. 19-34, 2008.
- GOLDSTEIN, H. Dimensionality, bias, Independence and measurement scale problems in latent trait score models. **The British Journal of Mathematical and Statistical Psychology**, v. 33, n. 2, p. 234-246, 1980.
- _____; BONNET, G.; ROCHER, T. Multilevel structural equation models for analysis of comparative data on educational performance. **Journal of Educational and Behavioral Statistics**, v. 32, n. 3, p. 252-286, 2007.

_____; WOOD, R. Five decades of item response modelling. **The British Journal of Mathematical and Statistical Psychology**, v. 42, n. 2, p. 139-167, 1989.

HATTIE, J. Methodology review: assessing unidimensionality of tests and items. **Applied Psychological Measurement**, v. 9, n. 2, p. 139-164, 1985.

KESKPAIK, S; ROCHER, T. La motivation des élèves français face à des évaluations à faibles enjeux : comment la mesurer? Son impact sur les réponses. **Education & formation**, n. 86-87, p. 119-139, 2015.

KOLEN, M. J.; BRENNAN, R. L. **Test equating scaling and linking**. New York: Springer, 2004.

LAVEAULT, D.; GRÉGOIRE, J. **Introduction aux théories des tests em psychologie et em sciences de l'éducation**. Bruxelles: De Boeck, 2002.

LE CAM, M.; COSNEFROY, O. Evaluation des effets du dispositif expérimental d'enseignement intégré de sciences et technologie (EIST). **Education & formation**, n. 86-87, p. 283-304, 2015.

MURAT, F.; ROCHER, T. Création d'un score global dans le cadre d'une épreuve adaptative. **Économie et Statistique**, n. 424-425, insee, p. 149-178, 2009.

MURAT, F.; ROCHER, T. L'évaluation des compétences des adultes: quelles contraintes? Quelles spécificités? **Education & formation**, n. 86-87, p. 93-98, 2015.

NEWTON, P.; SHAW, S. **Validity in Educational and Psychological Assessment**. London: Sage Publications Ltd., 2014.

PETERSON, R. A. Cronbach's Alpha Coefficient: a meta-analysis. **Journal of Consumer Research**, n. 21, p. 381-391, 1994.

RIVIÉRE, J. P.; DE LA HAYE, F. Les jeunes Français face à la lecture: nouvelles pistes méthodologiques pour l'évaluation massive des performances cognitives. **Revue Française de Linguistique Appliquée**, n. 5, p. 121-144, 2010.

ROCHER, T. Ajustement des évaluations nationales de CM2. **Document de travail, série Méthodes**, n. 2011-M04, MEN-DEPP, 2011.

_____. La méthodologie des évaluations internationales de compétences. **Psychologie et Psychométrie**, v. 24, n. 2-3, p. 117-146, 2003.

_____. Lire, écrire, compter: les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle (1987-2007). **Note d'information**, n. 08.38, MEN-DEPP, 2008.

_____. **Mesure des compétences: les méthodes se valent-elles?** Questions de psychométrie dans le cadre de l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre la Défense, 2013.

STOCKING, M. L.; LORD, F. M. Developing a common metric in item response theory. **Applied Psychological Measurement**, v. 7, n. 2, p. 201-210, 1983.

STDUT, W. A non parametric approach for assessing latent trait unidimensionally. **Psychometrika**, v. 52, n. 4, p. 293-325, 1987.

TROSSEILLE, B.; ROCHER, T. Les évaluations standardisées des élèves : perspective historique. **Education & formation**, n. 86-87, p. 15-35, 2015.

VRIGNAUD, P. La mesure de la littératie dans PISA: la méthodologie est la réponse, mais quelle était la question? **Éducation & formations**, n. 78, MEN-DEPP, p. 69-84, 2008.

_____. Les biais de mesure: savoir les identifier pour y remédier. **Bulletin de Psychologie**, v. 55, n. 6, p. 625-634, 2002.

_____. Objectivité et authenticité dans l'évaluation – Avantages et inconvénients des questions à choix multiples et des questions à réponses complexes: importance du format de réponse pour l'évaluation des compétences verbales. **Psychologie & Psychométrie**, v. 24, n. 2-3, p. 147-188, 2003.

APROPRIAÇÃO E USO DOS RESULTADOS DO SPAECE: O CASO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO ANTÔNIO SABINO GUERRA

*Leandro Carlos Oliveira Sales**

*Camila Benatti***

*Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello****

O caso apresentado neste capítulo discute as possíveis apropriações dos resultados SPAECE nas reflexões e direcionamentos pedagógicos em uma escola de Ensino Médio no município de Itatira, sertão central do Ceará. O artigo foi elaborado a partir da dissertação de Leandro Carlos Oliveira Sales, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com Camila Benatti, Analista de Formação em EaD do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), e Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e orientadora da pesquisa.

A presente investigação tem o intuito de analisar e compreender de que maneira os resultados do SPAECE podem ser utilizados enquanto recursos pedagógicos para a melhoria da aprendizagem na Escola de Ensino Médio Antônio Sabino Guerra. Além desta avaliação externa, pretende-se considerar também as avaliações diagnósticas internas da escola. Nesse sentido, este desafio deve ser realizado, de maneira conjunta, pelo gestor e pelos coordenadores escolares, bem como por todos os professores da instituição, no sentido de se tornar um importante mecanismo de suporte para o planejamento de suas atividades pedagógicas.

A Escola de Ensino Médio Antônio Sabino Guerra está localizada na cidade de Itatira, no Sertão Central do Estado do Ceará. De acordo com os dados demográficos do IBGE (2018), Itatira possui cerca de 20.786 (vinte mil e setecentos e oitenta e seis) habitantes. O IDH da cidade se apresenta como o 4º pior do estado, com o número de 0,562.

* Mestrando no PPGP/CAEd/UFJF.

** Analista de Formação em EaD do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Geografia (UFC).

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

A EEM Antônio Sabino Guerra compõe o quadro de instituições que estão sob a jurisdição da 7ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 7). A CREDE 7 está situada na cidade de Canindé (CE), que fica a cerca de 100 quilômetros de distância de Itatira.

O edifício onde a escola se aloja tem 40 anos e possui: cinco salas de aula; um laboratório de informática; uma sala de professores; uma sala multimídia; cantina; banheiros; salas de administração; e uma quadra poliesportiva. Em termos estruturais, no que se espera de uma escola de ensino básico, a EEM Antonio Sabino Guerra possui ambientes espacialmente adequados. Contudo, alguns espaços necessitam de reformas no que condiz ao seu estado de conservação e equipamentos.

A respeito do núcleo gestor, é composto por um diretor e três coordenadores. O diretor está no cargo desde 1º de julho de 2013, quando foi aprovado por seleção pública. Posteriormente, ele foi eleito por voto direto e reeleito no ano de 2018. Já os coordenadores, os três foram escolhidos pelo diretor após serem aprovados também em seleção pública.

O corpo docente da EEM Antonio Sabino Guerra é formado por 23 professores, sendo quatro de Língua Portuguesa, três de Matemática e, os restantes, lecionam as outras disciplinas que integram a grade curricular da instituição. Apesar de todos os professores serem contratados por tempo determinado, a rotatividade no quadro docente é muito pequena, devido à escassez de licenciados que residem na cidade. Portanto, os contratos dos professores da instituição são frequentemente renovados.

Sob esse contexto, há outra consequência a ser elucidada: muitos professores acabam por lecionar disciplinas distintas à sua formação básica. No quadro de matérias pertencentes ao campo de Ciências da Natureza, os professores são licenciados especificamente em Matemática. Já a disciplina de Geografia é ministrada por professores formados em História. Além desta incongruência, há também o fato simultâneo de muitos professores serem parte do corpo docente da rede municipal, o que se torna uma limitação, por exemplo, para a realização eficiente dos encontros de formação continuada. Diante disso, o fato de exercerem suas funções em disciplinas distintas de suas graduações e das limitações em participarem dos momentos de formação, acaba por gerar outros obstáculos e dificuldades para se apropriarem adequadamente dos resultados das avaliações externas.

Após a apresentação das características do corpo docente, é mister apresentar também as principais especificidades do corpo discente. A EEM Antonio Sabino Guerra possui 368 alunos de Ensino Médio, sendo 353 matriculados na modalidade regular e 15 em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os estudantes estão separados em 12 turmas regulares e uma turma EJA, todas estas em três turnos – manhã, tarde e noite.

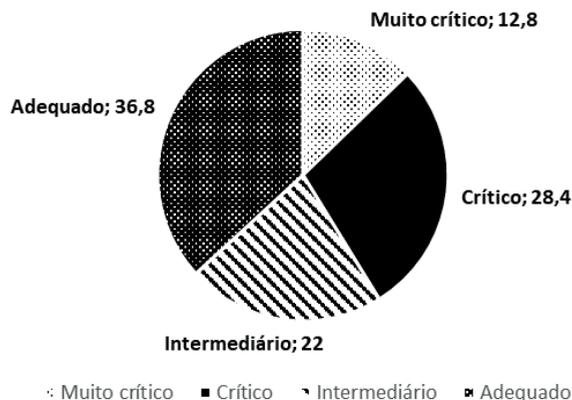
A EEM Antonio Sabino Guerra possui, além da sede principal, duas extensões situadas em localidades rurais: uma no Povoado de São Gonçalo, a 32 quilômetros de distância do edifício central da instituição, contando com 78 alunos (uma turma por série – período vespertino); e outra no Distrito de Morro Branco, localizada a 16 quilômetros, a qual possui 106 alunos (uma turma por série – período noturno).

Segundo os dados do Censo 2010, metade da população de Itatira reside na zona rural, indicador que se reverbera no perfil geográfico dos alunos matriculados na escola. O percentual de alunos transportados para a sede central da instituição é de 25%, segundo os dados do SIGE Escola. Por outro lado, nas extensões rurais da instituição, esse número é maior do que o dobro: 56,5%. Portanto, de maneira geral, a escola possui 41% dos seus alunos transportados diariamente. Esse percentual está acima da média do estado cearense, estipulado em 32%.

A maioria dos alunos matriculados na EEM Antonio Sabino Guerra são oriundos das cinco escolas municipais¹ de Itatira: a EMEF José Antônio da Silva, localizada na parte urbana da cidade; a EMEF 22 de Novembro, situada no distrito de Morro Branco; a EMEF Antonia da Silva Gomes, em São Gonçalo; a EMEF Francisco Ferreira Pinto, localizada em Queimada da Onça; e a EMEF Sagrado Coração, situada em Lagoa de Dentro. De acordo com os dados do SPAECE, no ano de 2017, 141 alunos do 9º ano, das escolas municipais citadas, fizeram essa avaliação. Segundo os resultados apresentados nos Gráficos 1 e 2 a seguir, 17,1% dos alunos alcançaram o nível adequado na proficiência em Língua Portuguesa, enquanto em Matemática 36,8% dos alunos atingiram o mesmo nível.

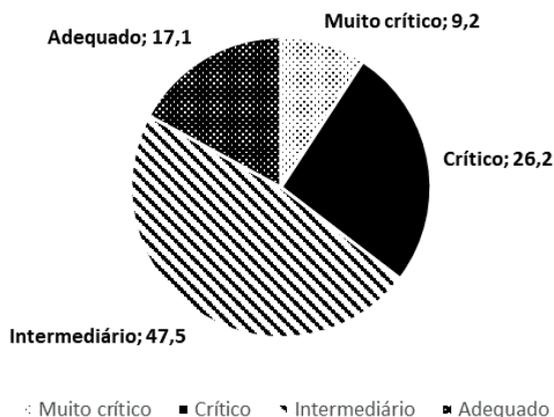
¹ Os nomes utilizados são fictícios para preservar o anonimato das escolas.

Gráfico 1. Percentual de Alunos das Escolas Municipais de Origem por Nível de Proficiência em Matemática (9º ano)



Fonte: Elaborado pelo autor².

Gráfico 2. Percentual de Alunos das Escolas Municipais de Origem por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa (9º ano)



Fonte: Elaborado pelo autor³.

Ainda de acordo com os dados do SPAECE, em 2017, a Escola José Antonio da Silva obteve o percentual de alunos que tiveram nível Adequado, com 19,4%, em Língua Portuguesa e 53,7%, em Matemática. Já, em um cenário oposto, as demais escolas juntas obtiveram somente 14,9% (Língua Portuguesa) e 21,6% (Matemática) de seus alunos com nível Adequado nos testes de proficiência. Destarte, os dados indicam

² Elaborado com base nos dados disponíveis em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em: 20 set. 2018.

³ Elaborado com base nos dados disponíveis em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em: 20 set. 2018.

que a escola municipal localizada no centro urbano de Itatira teve um resultado melhor do que as escolas situadas na zona rural do município.

Como foi citado anteriormente, a maioria dos alunos matriculados na EEM Antonio Sabino Guerra são oriundos destas escolas municipais apresentadas acima. Em 2018, a escola deparou com alguns resultados preocupantes em relação ao desempenho nas disciplinas. De acordo com as avaliações internas, o percentual de alunos reprovados em três ou mais disciplinas, na primeira série do Ensino Médio, subiu significativamente. A partir desse panorama, constata-se uma incompatibilidade entre os resultados do SPAECE, em relação a esses alunos no 9º ano e os resultados da avaliação diagnóstica interna da escola com os mesmos, agora matriculados na 1ª série do Ensino Médio da instituição estudada.

A avaliação diagnóstica interna é uma ação realizada pela SEDUC-CE, que contempla todos os alunos matriculados regularmente no Ensino Médio das escolas estaduais cearenses. Segundo Nery (2017), o objetivo dessa avaliação é permitir que o seus resultados auxiliem os professores e gestores na construção de suas estratégias e ações pedagógicas visando a qualidade e melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação diagnóstica e formativa possibilita a elaboração de orientações e metas com o intuito de ajudar na superação das deficiências e obstáculos encontrados nas ações de ensino da instituição. Isso quer dizer que ela se torna, assim, um mecanismo para o planejamento de intervenções pedagógicas e políticas de rede, quando utilizada de modo adequado e coerente (NERY, 2017).

A avaliação mensura, a partir das habilidades que historicamente se mostraram no Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará – SPAECE como mais frágeis, o grau de desenvolvimento que os estudantes deveriam ter desenvolvidos na série anterior à avaliada, e a partir disso orienta ações pedagógicas e gerenciais de superação dessas fragilidades (NERY, 2017, p. 1).

De acordo com os resultados das avaliações diagnósticas, que foram realizadas em fevereiro de 2018, os alunos da 1ª série do Ensino Médio da EEM Antonio Sabino Guerra apresentaram grande dificuldade no teste de proficiência Matemática. Esse fato se mostra adverso aos resultados apresentados pelo SPAECE de 2017, no qual esses mesmos alunos foram avaliados quando estavam a concluir o 9º ano do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Itatira. Diante dessa constatação, averigua-

se a necessidade de se considerar também os resultados das avaliações diagnósticas internas em conjunto com as avaliações externas – neste caso, o SPAECE.

Nesse contexto, Nery (2017, p. 7) ressalta que:

[...] torna-se essencial a ressalva de que o ato de avaliar sem a tomada de decisão no sentido de sanar os problemas detectados com vistas à melhoria da aprendizagem pode tornar-se perigoso por constituir-se instrumento de reafirmação de exclusão de classes (NERY, 2017, p. 7).

Nessa linha de pensamento, Dubet (2004) considera que a justiça de um sistema escolar deve ser averiguada a partir da maneira como os mais fracos são tratados e apoiados institucionalmente, e não por um movimento que incentive apenas atitudes competitivas.

A partir dos dados apresentados é possível observar certa vulnerabilidade em relação aos resultados do SPAECE, no que se refere aos indicadores das escolas da rede municipal de Itatira. Essa constatação indica a presença de possíveis lacunas na maneira como a avaliação desses alunos foi conduzida. Os resultados obtidos pela avaliação interna feita em fevereiro de 2018 – quando esses estudantes estavam iniciando a 1ª série do EM –, apontaram para um desempenho muito inferior do que o SPAECE havia indicado para estes alunos no 9º do Ensino Fundamental.

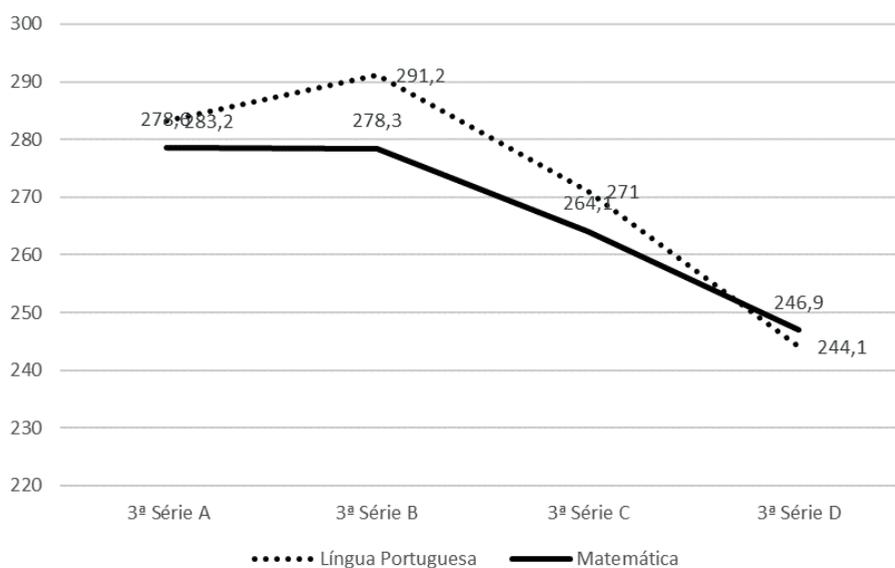
De acordo com os resultados das últimas cinco edições do SPAECE, a EEM Antônio Sabino Guerra obteve nível crítico na proficiência em Língua Portuguesa. Paralelamente, no teste de proficiência em Matemática, a escola teve um salto do nível muito crítico para o nível Crítico em 2014, tendo, posteriormente em 2016, uma nova queda significativa. Essa realidade é também compartilhada pelas outras escolas pertencentes à 7ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 7⁴, que se mantêm, de forma predominante, com o nível crítico nos testes de Língua Portuguesa e Matemática do SPAECE.

Até o ano de 2016, o quadro geral configurava o nível Crítico dos alunos para a proficiência de Língua Portuguesa e, Muito Crítico, para a proficiência em Matemática. No entanto, em 2017, esses indicadores sofrem uma mudança de cenário: os alunos saltam para o nível Intermediário em Língua Portuguesa e, Crítico, em Matemática. Isso anuncia um possível avanço da escola para o nível posterior na avaliação externa do SPAECE, sobretudo no teste de Língua Portuguesa.

⁴A CREDE 7 abrange as seguintes cidades do estado do Ceará: Canindé, Caridade, Paramoti, Itatira, General Sampaio e Santa Quitéria.

O Gráfico 3 apresenta os dados das diferentes turmas de 3º ano da EEM Antônio Sabino Guerra, referentes aos resultados do SPAECE para o ano de 2017. É perceptível, a partir da análise do gráfico, que há uma discrepância entre as turmas A e B em relação às turmas C e D. Enquanto as turmas A e B mantêm um nível Intermediário, as turmas C e D oscilam entre os níveis Crítico e Muito Crítico.

Gráfico 3. Proficiência SPAECE 2017 – Por Turma



Fonte: Elaborado pelo autor⁵.

Nessa conjuntura, uma questão interessante que pode ser ressaltada relaciona-se com o fato de as turmas A e B serem parte da Escola Sede, enquanto as turmas C e D estejam localizadas nas escolas de extensões localizadas na zona rural – a turma C pertence à extensão situada no povoado de São Gonçalo (32 km da sede) e a turma D no distrito de Morro Branco (16 km da sede). Em todos os casos, a enturmação é realizada de acordo com o perfil geográfico dos alunos. Na Escola Sede, os alunos que não dependem de transporte escolar para chegar a Escola são alocados na Turma A, no turno da manhã. Já os alunos que residem em localidades vizinhas à sede e que utilizam o transporte escolar para ir até à escola, são designados para a Turma B – pois dependem de horários específicos de condução –, no período vespertino.

⁵ Elaborado com base nos dados disponíveis em: <http://resultados.caeduff.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em: 20 set. 2018.

Ao analisar e entrelaçar os dados acima, referentes aos resultados por turma e ao perfil geográfico dos alunos, é possível perceber que os estudantes residentes das áreas rurais obtiveram resultados piores dos que os estudantes das turmas A e B que moram em localidades urbanas, próximas à Escola Sede. Essas informações podem indicar a possibilidade de a escola atuar de maneira não coesa com os princípios de equidade em suas ações e atitudes pedagógicas. Como foi visto, de acordo com Dubet (2004), um sistema educacional justo é aquele que promove e garante as aquisições e competências básicas aos alunos com condições sociais mais fragilizadas e com menor desempenho escolar.

Sob essas circunstâncias, em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola estabelece como missão o comprometimento em fornecer um ensino de qualidade que garanta o acesso e a regularidade da trajetória escolar de seus alunos. Enfatiza, ainda, o compromisso de promover a equidade e igualdade entre toda a comunidade escolar, valorizando, sobretudo, o processo de formação integral (PPP, 2016). A escola assume a inovação, o respeito, a igualdade e a participação democrática como seus principais valores institucionais. Desse modo, missão e valores caminham conjuntamente, com o intuito de alcançar um currículo que sobressaia as disciplinas básicas.

Nesse âmbito, segundo o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96):

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Em congruência com os delineamentos da LDB, a EEM Antonio Sabino Guerra procura disponibilizar um currículo diversificado aos seus alunos. Buscando atender a estas premissas, a escola oferece disciplinas para além da base comum. Nesse sentido, estão contempladas, no currículo da EEM João Batista, as seguintes disciplinas: Formação para a Cidadania (vinculada ao Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT10) e Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS).

A disciplina Formação para a Cidadania tem como objetivo atuar na formação do aluno enquanto cidadão social, sobretudo, em seu desenvolvimento racional e

emocional (SEDUC-CE, 2011). Paralelamente, a disciplina NTPPS busca auxiliar na expansão socioemocional do aluno, através da motivação da autonomia do discente, da interdisciplinaridade e da pesquisa.

De acordo com o PPP de 2016 da instituição, a disciplina NTPPS integra o currículo da escola desde o ano de 2014. Para a concretização desse conteúdo programático, a escola dispõe de 160 horas por ano, que são distribuídas para a organização de projetos orientados por professores da própria instituição. Desse modo, cada série do Ensino Médio possui um projeto com um tema específico: Escola e Família – 1ª série; Comunidade – 2ª série; e, Mundo do Trabalho – 3ª série. Como resultado final, almeja-se que, ao concluir o Ensino Médio, o estudante tenha desenvolvido um Projeto de Vida, a partir das temáticas desenvolvidas durando o conjunto de três anos.

As áreas de conhecimentos contempladas nesses três anos, juntamente com as atividades do Núcleo, proporcionam um movimento interdisciplinar no currículo escolar (SEDUC-CE, 2014). Destarte, na EEM Antonio Sabino Guerra, a base curricular é desenvolvida e organizada coletivamente e de maneira construtiva, prezando por disciplinas que estejam alinhadas com a realidade e a diversidade social de seus alunos.

Embora seja relevante realizar os planos e objetivos previstos no PPP da Escola, a prática vivenciada nesta instituição tem caminhado para o lado oposto. Um dos problemas mais vigentes atualmente é a questão do abandono escolar. Isso porque sustentar a permanência dos estudantes tem sido cada vez mais desafiante, ao ponto que questões como desemprego, dificuldade de chegar à escola e conflitos familiares têm se tornado constantes na realidade social dos alunos da EEM Antonio Sabino Guerra.

Outro obstáculo existente é a tentativa de proximidade com a comunidade local e os responsáveis dos alunos. Há nesse sentido uma sobreposição e supervalorização da escola, transferindo para a instituição responsabilidades extraordinárias, como se ela fosse a única responsável sociocultural pelos alunos.

Muitas adversidades também são encontradas em termos de recursos e infraestruturas, no processo de desenvolvimento da base curricular. Para uma atuação e cumprimento das tarefas do núcleo, por exemplo, há a necessidade de materiais básicos como papel, cartolina, pincéis, canetas. O que se presencia é que, muitas vezes, essas ferramentas estão em falta.

O grupo gestor da escola realiza reuniões semanalmente, às segundas-feiras, com o objetivo de organizar um plano de tarefas e demandas semanais. A principal pauta desses encontros são os períodos de formação continuada dos professores, que acontecem da seguinte forma: terças-feiras – Equipe das Linguagens; quartas-feiras – Equipe de Ciências da Natureza e Matemática; e quintas-feiras – Equipe de Ciências Humanas. Em uma dessas reuniões com os coordenadores escolares, nas segundas-feiras, entre as pautas discutidas surgiu uma pergunta que veio a se tornar a questão de partida para o desenvolvimento da presente pesquisa: “os dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) são relevantes para suas práticas?”. A partir dessa indagação, outras surgiram: “quais as percepções de vocês sobre esta avaliação?”; “como os coordenadores percebem o entendimento dos professores da escola em relação a esses resultados (do SPAECE)?”.

Ao serem interpelados sobre o assunto, os coordenadores e gestores afirmaram que se deve levar em consideração os resultados do SPAECE no planejamento e na efetivação das ações propostas e realizadas pela escola. Além disso, o núcleo gestor apontou a importância de se usar esses dados para desenvolver iniciativas que busquem uma gestão escolar com foco nos resultados de aprendizagem de seus alunos. Outra indicação da equipe foi a necessidade de se intensificar um trabalho direcionado para as formações continuadas dos professores, pois, notadamente, é perceptível uma certa dificuldade em fortalecer e integrar os indicadores do SPAECE aos planejamentos pedagógicos.

Como desdobramento dessa discussão, posteriormente, em uma reunião de formação com os professores de Língua Portuguesa e Matemática, os coordenadores perguntaram aos docentes se os dados do SPAECE eram pertinentes para a aplicação de suas práticas pedagógicas e quais eram suas percepções sobre essa avaliação. Sob essa perspectiva, os professores consideraram que o SPAECE é uma avaliação de grande relevância e que permite analisar e apreender, a partir de seus resultados, como o trabalho está sendo realizado. Ao exporem suas visões sobre o SPAECE, os docentes apontaram fatos como a importância da premiação que o SPAECE dá aos discentes, como o Prêmio Aprender pra Valer (Lei nº 14.190/2008), em que o aluno premiado ganha um computador portátil. Há ainda o entendimento de que os indicadores são o ponto de partida para a implantação de políticas públicas no âmbito do estado, ou seja, foram apresentadas questões de rede, do ponto de vista

macro, como se esses dados não fossem relevantes dentro das escolas. Através das respostas dos professores é possível perceber a importância da apropriação dos resultados do SPAECE para a escola. Desse modo, se torna mister buscar meios que auxiliem e estimulem essa utilização, no sentido de contribuir para o planejamento pedagógico e do conteúdo programático das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Quando os resultados do SPAECE são publicados, cada Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) convoca seus diretores e coordenadores escolares para o encontro do “Comitê de Gestores”. Nessa reunião, a CREDE apresenta os resultados de cada escola pertencente à sua regional e realiza uma análise histórica, pontuando os crescimentos e as quedas nos indicadores, complementando com observações a respeito das possibilidades e desafios emergentes.

A partir desse debate com diretores e coordenadores, o Comitê de Gestores estabelece um pacto de metas. Neste, cada escola determina sua meta de acordo com o seu resultado obtido. As metas de cada instituição levam em consideração as taxas de aprovação das três séries do Ensino Médio e as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática, o que se denomina por Índice de Desempenho do Ensino Médio (IDE-Médio). No ano de 2017, a EEM Antônio Sabino Guerra tinha como meta atingir o IDE-Médio de 3,8. Contudo, a escola conseguiu superar este objetivo, obtendo a nota de 3,83. Em 2018, a meta da instituição foi atingir um IDE-Médio de 3,93.

Segundo os relatórios das reuniões semanais com os professores, na EEM Antônio Sabino Guerra, é possível observar o espaço que as discussões sobre as avaliações externas, sobretudo o SPAECE, vêm ganhando. No entanto, a preocupação em trabalhar os conteúdos programáticos voltados para essas avaliações está relacionado, algumas vezes, a um intuito distorcido. Nesse sentido, ressalta-se a importância de se esclarecer e discutir o real significado das taxas de proficiência dessas avaliações, para que se possa superar a ideia trivial do “treinar” os alunos para as avaliações externas.

Desse modo, com o intuito de cumprir o objetivo proposto por esta investigação, buscar-se-á desenvolver uma pesquisa qualitativa com o objetivo de compreender como os dados das avaliações internas e externas podem contribuir para a melhoria

da aprendizagem na Escola de Ensino Médio Antônio Sabino Guerra. Para isso, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores escolares e serão aplicados questionários para todos os professores da instituição.

Assim, a partir deste cenário retratado, algumas considerações se tornam relevantes: i) como os resultados do SPAECE e das avaliações internas podem ser utilizadas para a melhoria da aprendizagem na EEM Antônio Sabino Guerra?; ii) como esses dados podem se repercutir nas ações pedagógicas e no planejamento de gestores, coordenadores e professores?; iii) por fim, como a apropriação desses resultados podem contribuir para que a EEM Antônio Sabino Guerra seja um espaço de diversidade cultural, promovendo a equidade e a igualdade de acesso ao conhecimento?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. **Diário Oficial da União**, República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

CEARÁ. Lei n. 14.190, de 30 de julho de 2008. Programa Aprender pra Valer. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, Série 2, ano XI, n. 144, p. 12, 31 jul. 2008.

_____. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Boletim do Gestor Escolar. **SPAECE**, 2016, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd., Juiz de Fora v. 2, jan./ dez. 2016.

_____. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Desenvolvimento da Escola – NTPPS**, Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/index.php/mapas/196-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/ntpps>. Acesso em: 21 set. 2018.

_____. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Prêmio Escola Nota 10**. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10>. Acesso em: 17 mar. 2018.

_____. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Projeto Aprender pra Valer – Lista de Alunos Premiados**, Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://www.seduc>.

ce.gov.br/images/SPAECE/relacao_de_alunos_premiados_aprender_pra_valer_2014.pdf. Acesso em: 26 out. 2018.

_____. Secretaria da Educação do Ceará. **Projeto Aprender pra Valer** – Lista de Alunos Premiados, Fortaleza, 2015, Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/211-noticias-2017/12782-seduc-divulga-relacao-de-alunos-premiados-com-base-no-spaece-e-enem-2015>. Acesso em: 26 out. 2018.

_____. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Projeto Professor Diretor de Turma**. Fortaleza, [s.d.]. Disponível em: http://portal.seduc.ce.gov.br/images/professor_diretor_turma/projeto_professor_diretor_de_turma.pdf. Acesso em: 21 set. 2018.

_____. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **SPAECE**, 2016, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd., Juiz de Fora v. 3, jan./ dez. 2017..

_____. **Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE**. Fortaleza, [s.d.]. Disponível em: <http://sige.seduc.gov.ce.br>. Acesso em: 24 fev. 2018.

_____. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE. Diário **Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 17 fev. 2000.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Tradução Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./ dez. 2004.

_____. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

NERY, Luciano. Os resultados da avaliação diagnóstica em língua portuguesa e matemática para os alunos das primeiras séries do ensino médio da rede pública estadual do Ceará: Um instrumento de gestão que orienta a formação e o planejamento docente. **IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID8914_03102017171414.pdf. Acesso em: 01 jun. 2018.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Escola de Ensino Médio João Batista Carlos. Fortaleza, 2016.

SPAECE. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. **Resultados por Escola**. Fortaleza, [s.d.]. Disponível em: <http://resultados.caeduff.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em: 24 fev. 2018.

DESAFIOS DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ

*Fabiana Soares Teixeira**
*Priscila Fernandes Sant'Anna***
*Marcello Ferreira****

O texto que ora se apresenta é desenvolvido com base na dissertação de Fabiana Soares Teixeira, primeira autora deste texto e professora da área de Matemática no estado do Ceará. Unindo-se à primeira autora, auxiliam no processo de elaboração deste capítulo, a doutora em Linguística e parceira do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), Priscila Sant'Anna e o orientador da pesquisa de mestrado, que dá origem a este texto, Professor Doutor Marcello Ferreira. O presente capítulo tem como temática central os desafios de aprendizagem de alunos da 1ª série do Ensino Médio na disciplina de Matemática. A partir dessa situação, o objetivo delineado no estudo se dá em função de encontrar subsídios teóricos para o embasamento de uma proposta de atuação prática, por meio da qual a gestão escolar possa contribuir de modo eficaz na melhoria dessa aprendizagem. De modo mais específico, buscou-se compreender a situação de defasagem de aprendizagem no contexto do ensino técnico estadual cearense e nacional, evidenciando as especificidades que levam às maiores taxas de reprovação e de dificuldades de aprendizagem ocorrerem no 1º ano do Ensino médio.

Para o delineamento metodológico do estudo, lançou-se mão do estudo de caso, uma análise de natureza qualitativa, selecionada para atender aos objetivos propostos de estudar os fatores que contribuem para os problemas de aprendizagem escolar observado na primeira série do Ensino Médio de uma escola estadual do interior do Ceará. Baseamo-nos, portanto, nos pressupostos de Gil (2002), que considera que uma pesquisa de abordagem qualitativa é um processo de reflexão e

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF.

** Professora EBTT do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais. Doutora em Linguística (UFJF).

*** Professor do Instituto de Física da UnB e Orientador do PPGP/CAEd/UFJF.

análise da realidade, por meio de métodos e técnicas específicas que permitem uma melhor compreensão do objeto inserido em seu contexto. Esses procedimentos requerem observações, aplicação de questionário, entrevistas e análise dos dados, representada sempre de forma descritiva.

Como premissa inicial da reflexão que se pretende promover, acreditamos que o aluno do Ensino Médio possui dificuldades de encontrar, na escola, acolhimento e significado para retornar no outro dia. Isso faz com que surjam problemas para mantê-lo no ambiente escolar, posto que este não é – regra geral – um espaço cativante. Quanto a esse aspecto, Azevedo e Reis (2013, p. 30) destacam como um dos fatores para essa desmotivação a:

[...] ausência de diálogo entre os objetivos da escola, do professor, do aluno e da família. A falta de consonância entre as metas desses quatro personagens acaba acarretando: altos índices de rejeição discente à escola; responsabilização do professor, taxado como malformado; atribuição do fracasso discente ao educando, aos contextos familiares e suas situações socioeconômicas.

O possível distanciamento entre o conteúdo escolar e a realidade do aluno gera um outro problema, a saber: o baixo rendimento escolar. Problema este que se coloca para além da realidade de uma escola do estado do Ceará, por exemplo. Trata-se de uma problemática muito presente na realidade de ensino do Brasil, tornando-se mais complexa quando afunilamos esse recorte para a disciplina de Matemática e, mais ainda, quando estabelecemos como etapa de ensino o 1º ano do Ensino Médio. No que se refere ao conceito de desempenho escolar, Siqueira e Giannetti (2010, p. 3) afirmam que “o mau desempenho escolar (MDE) pode ser definido como um rendimento escolar abaixo do esperado para determinada idade, habilidades cognitivas e escolaridade”. No entanto, esse “mau desempenho” é reflexo das dificuldades de aprendizagem existentes na escola.

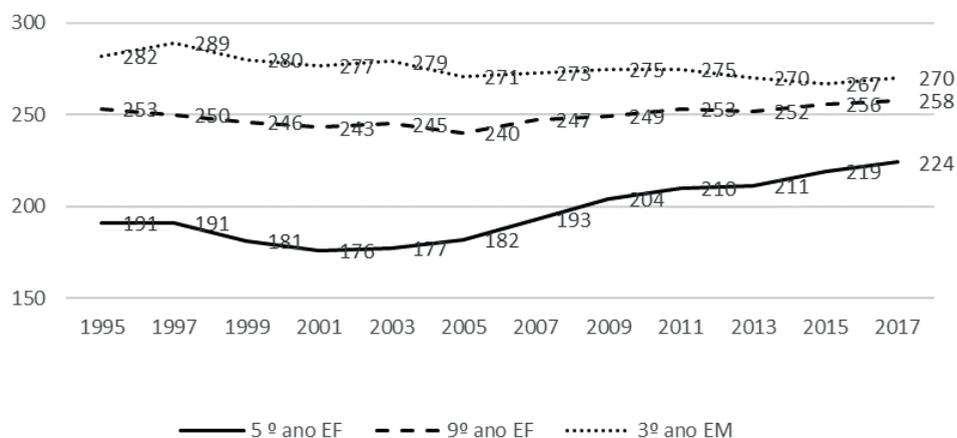
Buscando minorar o mau desempenho escolar, elevar a qualidade do ensino e prestar contas à sociedade a respeito do ensino ofertado pelas instituições de ensino, desde o final da década de 1990, são implementadas e aprimoradas as avaliações externas em larga escala. Os estudos de seus resultados estão cada vez mais presentes nas administrações que acreditam na necessidade da melhoria dos sistemas educacionais. Luck (2009) e Marques (2017) corroboram da mesma ideia, afirmando ser esse tipo de avaliação um importante instrumento de gestão e acompanhamento de aprendizagem.

Ainda acerca das avaliações em larga escala, é válido esclarecer que o governo federal utiliza o SAEB como metodologia para avaliar e medir a aprendizagem dos alunos ao fim de cada etapa de ensino: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Essa avaliação acontece a cada dois anos e é composta por questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com ênfase na resolução de problemas. Os alunos respondem juntamente com questionário socioeconômico. A partir do ano de 2017, a avaliação para a rede privada passou a ter caráter facultativo; já para os alunos da rede pública a prova é obrigatória.

No ano de 2018, o MEC classificou pela primeira vez os níveis de proficiência, os quais estão organizados em uma escala de 0 a 9 – quanto menor o número, pior o resultado. Níveis de 0 a 3 são considerados insuficientes; entre 4 e 6, os alunos têm nível de conhecimento básico; e a partir de 7 até 9, adequado.

Conforme Fajardo e Foreque (2018), o Ensino Médio está sendo considerado como uma etapa problemática da educação básica. Os autores fazem essa afirmação baseadas nos últimos resultados do SAEB 2017. Esses resultados indicaram que sete de cada dez alunos que concluem o Ensino Médio no Brasil possuem o nível insuficiente de conhecimento em Matemática, com somente 4,52% no nível adequado, retratando uma situação bem preocupante. Dos 71,67% dos alunos no nível insuficiente (nível de 0 a 3) de aprendizado, 22,49% estão no nível mais baixo (nível 0). E outros 23,81%, no nível básico (nível 4 a 6).

Observando a evolução das proficiências médias de matemática no SAEB expostas no Gráfico 1, notamos praticamente uma estagnação em relação aos dados dos alunos que concluem o Ensino Médio, inclusive uma queda em comparação a anos anteriores, o que pode ser notado no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1. Evolução das proficiências médias de Matemática no SAEB de 1995-2017

Fonte: Portal do MEC, 2018.

Esse fato classifica o Ensino Médio na disciplina de Matemática no nível 2 de proficiência. Neste nível, de acordo com as matrizes de referência, o aluno é capaz de associar uma tabela a informações apresentadas textualmente ou em um gráfico de barras ou de linhas e um gráfico de setores a dados percentuais apresentados textualmente ou em uma tabela. Reconhece ainda as coordenadas de pontos representados em um plano cartesiano localizados no primeiro quadrante. Ademais, consegue reconhecer os zeros de uma função por meio de gráfico. A partir da lei de formação de uma função afim, consegue determinar o seu valor e, utilizando o conceito de progressão aritmética, consegue determinar o seu resultado.

Ampliando a análise a respeito dos mecanismos de aferição da qualidade de ensino, torna-se relevante apresentar os resultados do Brasil no Programme for International Student Assessment (PISA). Esse Programa avalia e compara as competências em leitura, raciocínio matemático e ciências em vários países a cada três anos. Desde de 2000, o Brasil participa com alguns alunos, realizando essas avaliações. De posse desses dados coletados em provas, corrobora-se o entendimento de que as afirmações em relação ao Ensino Médio não são muito satisfatórias.

De acordo com dados do INEP, na última edição do PISA, em 2015, o Brasil obteve 407, 377 e 401 pontos nas provas de Leitura, Matemática e Ciências, respectivamente – resultado bem distante das médias dos outros países. Em Ciências e Leitura dos Dados, permaneceram quase que estáveis; em Matemática, houve uma pequena queda na performance. O país ficou na 63ª posição em Ciências, 59ª em Leitura

e 66^a em Matemática, situação muito preocupante. De modo geral, quase metade (44,1%) dos estudantes brasileiros tiveram o seu nível abaixo do nível 2 da prova, considerado adequado. A área da Matemática mostrou o quadro mais crítico, com 70,25% dos alunos abaixo do esperado e, inclusive, com um percentual bem maior do que a edição anterior, em 2012 (67,1%).

Essa avaliação é realizada de forma amostral com estudantes matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Com isso, os dados obtidos podem refletir mais o nível do Ensino Fundamental do que Médio se nos basearmos pela idade daqueles que realizam a avaliação. Pode-se concluir, então, que os anos finais do ensino fundamental merecem uma maior atenção dos entes educacionais federais, pois os alunos estão concluindo com proficiência muito baixa.

Tais avaliações e produções de dados sobre a educação são fontes de geração de políticas públicas orientadas para suprir as lacunas apresentadas. Nesse sentido, já nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM) da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias vislumbrávamos a preocupação quanto à metodologia adotada pelos professores ao repassar os conteúdos. No intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos, orientava-se que a teoria não fosse dissociada do contexto vivenciado pelos alunos, para que houvesse uma significação.

Com esta compreensão, o aprendizado deve contribuir não só para o conhecimento técnico, mas também para uma cultura mais ampla, desenvolvendo meios para a interpretação de fatos naturais, a compreensão de procedimentos e equipamentos do cotidiano social e profissional, assim como para a articulação de uma visão do mundo natural e social. Deve propiciar a construção de compreensão dinâmica da nossa vivência material, de convívio harmônico com o mundo da informação, de entendimento histórico da vida social e produtiva, de percepção evolutiva da vida, do planeta e do cosmos, enfim, um aprendizado com caráter prático e crítico e uma participação no romance da cultura científica, ingrediente essencial da aventura humana (BRASIL,1999, p. 7).

Em contraste com os avanços obtidos por outros países na avaliação do PISA, Paiva (2016) relata que, em entrevista, Patrícia Mota Guedes, gerente de Pesquisa e Desenvolvimento da Fundação Itaú Social, afirmou que os países que se destacaram

na prova do Pisa possuem uma cultura de valorização do professor, onde ele é valorizado tanto na carreira, formação inicial e continuada quanto em relação a critérios de seleção, o que demonstra pontos de enfrentamento que ainda precisam ser mais bem trabalhados pelo Brasil, por exemplo.

Contudo, algumas ações em prol da melhoria da educação brasileira podem ser encontradas, sobretudo, na primeira década dos anos 2000. Em 2007, o governo federal, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), criou o programa Brasil Profissionalizado. Nesse mesmo período, o estado do Ceará cria sua própria rede de escolas estaduais de educação profissional, ampliando o processo de diversificação de oferta nesta etapa de ensino. Em 19 de dezembro de 2008, o estado do Ceará iniciou o processo de implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional distribuídas por todo o seu território, por meio da Lei n.º 14.273, sob a coordenação da SEDUC.

Firmada a parceria entre governos cearense e federal, foram iniciadas construções, ampliações e reformas em 25 escolas que antes funcionavam com o Ensino Médio regular em diversos municípios para que elas recebessem o novo regime de tempo integral. Essas instituições foram escolhidas de modo que atendessem a capital e as sedes das coordenadorias regionais de desenvolvimento da educação (CREDE), a partir da identificação da necessidade de mão de obra profissional qualificada no município em que estava localizada, áreas que apresentassem indicadores educacionais baixos como também a possibilidade de adequação de infraestrutura para o desenvolvimento da proposta.

O funcionamento dessas escolas aconteceria diariamente de segunda a sexta-feira, com nove aulas por dia, ofertando aos jovens o Ensino Médio integrado à educação profissional. Com isso, o estado do Ceará se tornava detentor de dois tipos de Ensino Médio: regular e integrado à educação profissional. Logo depois, em 2009, iniciou-se a construção de prédios que obedeceriam a uma estrutura arquitetônica de escola técnica-padrão do Programa Brasil Profissionalizado, desenvolvida pelo MEC. Segundo a SEDUC, a proposta dos prédios possuía:

[...] 5,5 mil metros quadrados de estrutura, 12 salas de aulas, auditório, bloco administrativo, refeitório e laboratórios de Línguas, Informática, Química, Física, Biologia e Matemática. Os laboratórios técnicos são equipados de acordo com a especificidade de cada curso. A capacidade máxima dessas escolas é de 540 alunos.

A Secretaria de Educação (SEDUC) ficaria encarregada de organizar e resolver as questões referentes à infraestrutura, bem como realizar estudo vocacional na região onde a escola seria implementada, a fim de que houvesse um estudo direcionado e que contribuísse para a decisão dos cursos a serem oferecidos na instituição. A quantidade de cursos dependeria da capacidade de estrutura e atendimento suportada pelo prédio, variando e chegando a quatro cursos anuais por escola, no máximo.

Até o ano de 2018, temos funcionando em território cearense, distribuídos em 95 municípios, 119 escolas com a modalidade de educação profissional, com 52 cursos ativos e um total de 52.571 alunos matriculados nesta rede. Decorridos todos esses anos, tivemos a rotatividade de oito ciclos completos de formação, com um alcance médio em torno de 83% dos alunos, concluindo esses períodos. De acordo com os dados estatísticos apresentados pela SEDUC, desses alunos concluintes, temos em média de 50% conseguindo entrar nas universidades nos mais variados cursos.

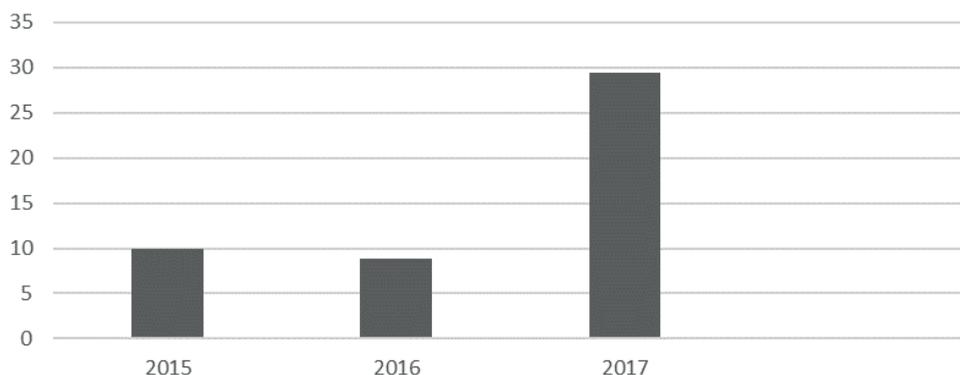
E é sobre uma das escolas estaduais de Educação Profissional que deteremos nossas atenções neste momento do trabalho. A Escola Estadual de Educação Profissional Antônio Tarcísio Aragão está localizada no interior do Ceará, no município de Ipu. Possui uma estrutura nova denominada como escola padrão MEC, idealizada a partir dos princípios do Programa Brasil Profissionalizado, implantado em 2007, três anos antes de sua inauguração, sendo uma das primeiras da região. Foi inaugurada em 25 de agosto de 2010 com pleno funcionamento de Ensino Médio integrado à educação profissional somente no ano seguinte.

Todo início de ano letivo é realizada, na escola, com os alunos de 1º, 2º e 3º anos, uma avaliação de todas as disciplinas. As questões são elaboradas pelos professores e baseadas nas matrizes de referência das avaliações externas: ENEM e SPAECE. Na primeira reunião administrativa pedagógica, é exposto o resultado para os professores e, posteriormente, discutido no planejamento coletivo semanal por área.

A partir dos dados coletados por meio das respostas dos alunos é realizada uma classificação que considera no nível adequado os alunos que obtiverem 70% dos acertos das questões em cada disciplina. Essa porcentagem é um parâmetro para avaliar e perceber a quantidade de alunos que estão apresentando dificuldades de aprendizagem. É uma classificação baseada num somatório de acertos, sem

considerar o grau de dificuldades da questão acertada e/ou quando há acerto no acaso. O Gráfico 2 expõe os resultados percentuais de alunos que tiveram a quantidade de acertos maior ou igual a 70% das avaliações do 1º ano, no período de 2015 a 2017, na disciplina de Matemática:

Gráfico 2. Percentual de alunos de 1º anos da E.E.E.P. Antônio Tarcísio Aragão, com quantidade de acertos na avaliação diagnóstica igual ou superior a 70%



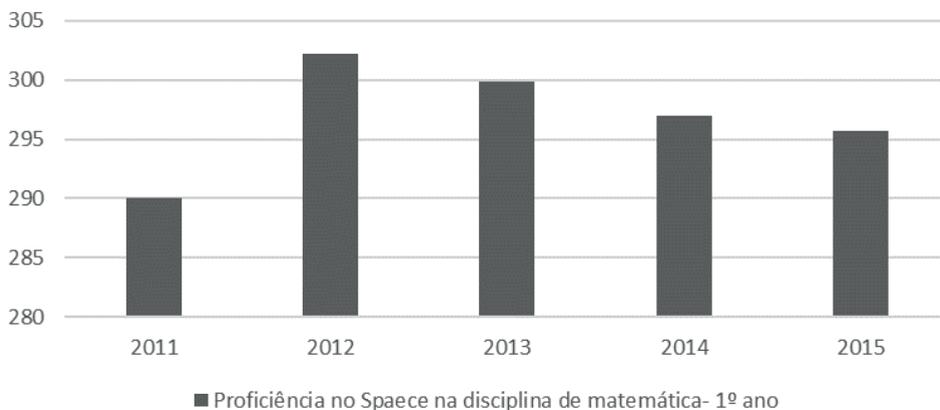
Fonte: Dados internos da coordenação da EEEP Antônio Tarcísio Aragão.

A ideia de avaliações é tida como instrumento baseado em uma dinâmica de aprendizagem organizacional capaz de prestar contas à sociedade não só por meio de normas, mas com efeitos e dados concretos. Com isso, o Sistema de Avaliação do Desempenho (SAD) é uma alternativa racional da ação governamental. Esse sistema foi aplicado em vários países e assim foi possível o aprimoramento do programa, observando suas limitações, além de oportunizar corrigir as suas falhas.

Diante desse entendimento, enquadra-se, também, o SPAECE, sistema de avaliação externa de aprendizagem específica do estado do Ceará. Tem como objetivo fornecer ferramentas para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais. Os dados obtidos nessa avaliação servem para diagnosticar os resultados escolares e verificar qual o nível da qualidade do ensino público cearense. Essa prova é aplicada na rede municipal, no 2º, 5º e 9º anos. Na rede estadual, até 2015, na primeira série do Ensino Médio; a partir de 2016, somente no 3º ano, quando é avaliado o nível de proficiência das disciplinas de Português e Matemática.

Na escola investigada, a partir de 2011, as suas quatro primeiras turmas foram avaliadas por meio do SPAECE. O Gráfico 3 abaixo demonstra no 1º ano em que níveis de proficiência os alunos se encontram.

Gráfico 3. Proficiência média no SPAECE dos alunos de 1º ano na disciplina de matemática da Escola Antônio Tarcísio Aragão, Ceará

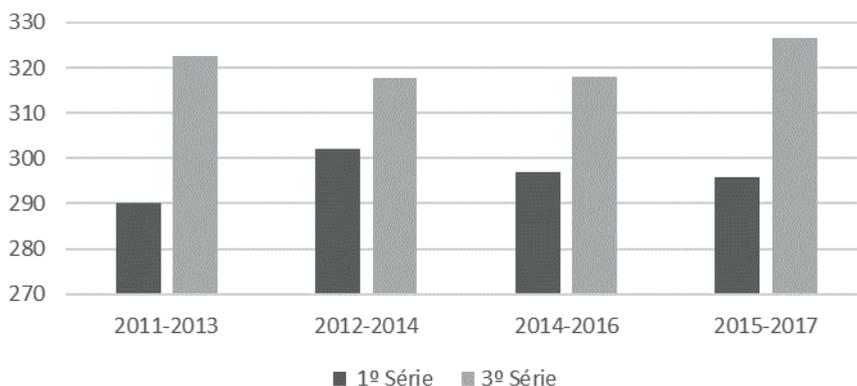


Fonte: Dados do Portal do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

No 1º ano, mesmo com uma elevação da proficiência média, se comparado ao município, continuam no nível muito crítico, com apenas algumas exceções, o que nos leva a constatar que há muito a ser feito para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Analisamos, então, as turmas com o mesmo público e por níveis de proficiência. O objetivo é fazer uma avaliação mais clara e precisa dos alunos que, em sua grande maioria, realizaram o SPAECE no primeiro ano e ao concluir o terceiro ano. Observemos, por meio do Gráfico 4, a seguir, que houve uma melhoria. Os alunos passaram do nível muito crítico para o intermediário, fator que nos leva a focar mais ainda o estudo no primeiro de estudo do ensino médio, pois de fato, de acordo com os dados, as maiores dificuldades de aprendizagem estão na área de matemática.

Gráfico 4. Proficiência média no SPAECE dos alunos de ao realizar a avaliação no 1º e 3º ano na disciplina de matemática da Escola Antônio Tarcísio Aragão, Ceará



Fonte: Dados do Portal do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Observemos agora a Tabela 1, em que os jovens são avaliados, classificados e separados por nível de proficiência ao ingressar e concluir o Ensino Médio.

Tabela 1 – Percentual médio de alunos de 1º/3º ano da disciplina de Matemática da EEEP Antônio Tarcísio Aragão, distribuídos por padrão de desempenho na disciplina de Matemática (%)

PERÍODO	MUITO CRÍTICO		CRÍTICO		INTERMEDIÁRIO		ADEQUADO	
	1º ANO	3º ANO	1º ANO	3º ANO	1º ANO	3º ANO	1º ANO	3º ANO
2011 - 2013	24,3	4,9	29,4	34,1	30,5	24,4	15,9	36,6
2012 - 2014	23	10,8	25,3	27	29,9	37,8	21,8	24,3
2014 - 2016	22,8	18,5	32,4	16,3	25,2	28,9	19,8	36,3
2015 - 2017	26,1	14,1	28,9	21,8	23,3	26,1	21,7	38

Fonte: Dados do Portal do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Nas análises das proficiências, observamos, na Tabela 1, uma ascensão dos alunos ao concluírem o Ensino Médio. Nos níveis de proficiência, nota-se um crescimento considerável, nos anos de 2011-2013, em relação ao percentual de alunos no nível adequado, causando um decréscimo principalmente no nível muito crítico. Entretanto, a quantidade de alunos que continua num patamar crítico de aprendizagem, mesmo depois de passar um ano estudando na referida escola, é preocupante e, por isso, desperta o interesse de viabilizar ações para modificar ou amenizar essa situação.

Essas dificuldades de aprendizagem se apresentam de maneira intensa no 1º ano do Ensino Médio. Segundo Felicetti (2010), uma espécie de medo tem acompanhado os alunos em várias séries de ensino em relação à disciplina de Matemática, mormente no 1º ano do Ensino Médio. Além disso, destaca como principal fator que dificulta a aprendizagem dos alunos nesta série o fato de não terem adquirido os ensinamentos referentes às séries anteriores.

Percebe-se esse medo na prática docente nesta série, onde se encontram bons alunos de Matemática, mas um número significativo demonstra resistência em aprendê-la e apresentam reação negativa em terem que estudá-la. Desempenham as atividades em Matemática pensando na prova, na nota e não em realmente compreendê-la. Não associam a Matemática da escola com a Matemática do cotidiano. Parece que a Matemática serve somente para 'passar de ano' na escola e nada mais. Isto nos faz perceber que a Matemática vem sendo trabalhada de uma forma muito descontextualizada, desarticulada do pensar, do fazer e compreender, mas sim de forma decorada, instrucionista e, principalmente, algebrista (FELICETTI, 2010, p. 7).

Desse modo, as dificuldades de aprendizagem são verificadas por meio dos dados expostos em avaliações diagnósticos e em avaliações externas como o SPAECE, o que pode desencadear outros problemas no cotidiano escolar. Ademais, Pacheco e Andreis (2018, p. 2) destacam a Matemática para a compreensão de outras áreas:

Levando em consideração a grande importância que esse componente curricular tem nas diferentes áreas do conhecimento, torna-se importante identificar por que os alunos apresentam dificuldades no seu aprendizado. As dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da Matemática são muitas, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores.

De posse dessas análises, para a mudança desse quadro de *déficit* de aprendizagem, é necessária atuação mais efetiva por parte da gestão da escola, professores com metodologias de ensino mais eficazes na superação de deficiências de conteúdos geradas em séries anteriores e uma melhor apropriação de resultados das avaliações internas e externas, para que seja desenvolvidas ações direcionadas a resolução dos problemas de dificuldades de aprendizagem. Essas hipóteses são levantadas a partir da afirmação de Pacheco e Andreis (2018, p. 2): “O estudo das possíveis causas das dificuldades de aprendizagem nesse componente curricular, que podem estar relacionadas a vários fatores envolvendo o aluno, o professor, a família e a escola”.

Ações como estudar os resultados das avaliações externas em larga escala, estão cada vez mais presentes nas administrações que acreditam na necessidade da melhoria dos sistemas educacionais, pois segundo Marques (2017),

Gerir os resultados adequadamente também é um indicativo para a melhoria da aprendizagem, daí surge a necessidade de redirecionar o processo de divulgação e apropriação dos dados das avaliações externas, de modo a levar o sujeito a compreender e interpretar com mais clareza e objetividade tais dados (MARQUES, 2017, p. 131).

Luck (2009) deixa claro, ainda, que uma gestão de resultados tem seu foco principal associado à interpretação dos resultados de aprendizagem obtidos pela escola. Assim, entende-se que a compreensão desses dados do SPAECE pode servir como um instrumento útil para a gestão acompanhar as dificuldades apresentadas pelos alunos e traçar planos que colaborem de maneira significativa nas práticas pedagógicas dos docentes.

Conforme Luck (2009), Marques (2017) também corrobora da mesma ideia em relação a avaliações externas no que se refere a ser um importante instrumento de gestão e acompanhamento de aprendizagem:

Nesse sentido, é relevante que os gestores escolares utilizem mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Nesse campo, as avaliações externas, apesar de suas limitações, constituem-se como um importante mecanismo de gestão, devido à capacidade de traçar um diagnóstico da realidade escolar, podendo contribuir para a melhoria da aprendizagem, uma vez que os dados fornecidos por elas podem desencadear uma reflexão aprofundada dos processos pedagógicos na busca da eficácia escolar. Tais elementos podem possibilitar um diagnóstico da realidade escolar em determinado momento e uma visão mais clara dos aspectos cognitivos e que precisam ser melhorados.

As dificuldades de aprendizagem encontradas na disciplina de Matemática infelizmente não estão presentes apenas nessa escola e município, como já foi investigado. Segundo a avaliação do PISA, essa é a realidade das escolas brasileiras. Na última edição dessa avaliação, constatou-se que 70% dos alunos avaliados estavam abaixo do nível considerado adequado. Segundo Rabelo (2013), o foco das avaliações externas em Matemática é a resolução de problemas, isto é, avalia se o aluno é capaz de associar a teoria dos livros à sua prática diária. Com isso, o estudo de resultados de avaliações externas realizadas por alunos do Ensino Médio

poderá auxiliar a gestão escolar a desenvolver ações em conjunto com todos os componentes da comunidade escolar a partir dos dados obtidos, com o intuito de eliminar as dificuldades de aprendizagem dos alunos na disciplina de Matemática.

Isto posto, é preciso verificar o porquê de esses alunos encontrarem tamanha dificuldade na referida disciplina. Questiona-se, portanto, quais fatores poderiam influenciar mais determinantemente nas dificuldades de aprendizagem, em especial na disciplina de Matemática, no 1º ano do Ensino Médio; a fim de propormos ações e viabilizarmos estratégias em que equipes gestoras consigam promover a redução dos fatores identificados, garantindo, dessa forma, a equidade educacional nessa etapa do ensino médio.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_reestruturacao_ensino_medio.pdf. Acesso em: 21 out. 2018.

CEARÁ. **Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação e dá outras providências. Fortaleza, 2008. Disponível em: <https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/2010/11/LEI.n.14273de2008.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

FAJARDO, Vanessa; FOREQUE, Flavia. 7 de cada 10 alunos do ensino médio têm nível insuficiente em português e matemática, diz MEC, **G1**, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.ghtml>. Acesso em: 10 set. 2018.

FELICETTI, Vera Lúcia. **Um estudo sobre o problema da MATOFOBIA como agente influenciador nos altos índices de reprovação na 1ª série do Ensino Médio**. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp051635.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MARQUES, Maria Vanderli de Souza. **Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de Ensino Médio**: limites e possibilidades de uma ação gestora. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação/ CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/apropriacao-de-resultados-da-avaliacao-em-larga-escala-em-uma-escola-mineira-de-ensino-medio-limites-e-possibilidades-de-aco-es-gestoras/>. Acesso em: 28 set. 2018.

PAIVA, Thais. **Brasil mantém últimas colocações no Pisa. Carta Educação, São Paulo**, 2016. Disponível em: <http://www.cartaeduacao.com.br/reportagens/brasil-mantem-ultimas-colocacoes-no-pisa/>. Acesso em: 09 nov. 2018.

RABELO, Mauro. **Avaliação Educacional**: fundamentos, metodologia e aplicações no contexto brasileiro. Rio de Janeiro: SBM, 2013.

O DESEMPENHO EM MATEMÁTICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA ESTADUAL MINEIRA

*Cecilia Cavedagne Cunha Perdigão**

*Marina Furtado Terra***

*Marcus Bessa de Menezes****

O caso apresentado neste capítulo aborda o desempenho em Matemática dos estudantes de uma escola estadual em Minas Gerais. O texto foi elaborado a partir da dissertação de Cecilia Cavedagne Cunha Perdigão, professora de Matemática e analista de instrumentos de avaliação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), em parceria com Marcus Bessa de Menezes, orientador do trabalho, e Marina Furtado Terra, assistente de orientação no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Avaliar os estudantes é inerente ao processo de ensino-aprendizagem. A avaliação pode ser realizada pelo professor em sala de aula ou por agentes externos à escola, em larga escala. De acordo com Luckesi (2001, p. 70): “O ato de usar a avaliação da aprendizagem dentro da escola, hoje, configura como investigação e intervenção a serviço da obtenção de resultados bem-sucedidos, é um ato revolucionário em relação ao modelo social vigente.”

Nesse sentido, o presente capítulo problematiza o desempenho dos estudantes de Ensino Médio de uma escola estadual mineira em Matemática, no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). O SIMAVE é um sistema de responsabilidade da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), inspirado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Segundo o Inep, o SAEB é:

* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF. Professora de escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Analista de instrumentos de Avaliação do CAEd/UFJF.

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

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

[...] composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado (INEP, 2019).

As primeiras edições do SAEB ocorreram de forma amostral, anualmente, e sob os critérios da Teoria Clássica dos Testes¹ (TCT). Somente em 1995, foi substituída pela Teoria de Resposta ao Item² (TRI), utilizada até os dias de hoje (GATTI, 2009). Essa mudança concede ao teste uma maior capacidade de diagnóstico, uma vez que não se pauta simplesmente nos erros ou acertos dos estudantes e, sim, em um modelo que considera também características dos itens que são utilizados no teste. Fatores como o nível de dificuldade dos itens e o desempenho dos estudantes quando expostos a eles são considerados nos resultados. Além disso, ele torna possível que, tanto os itens, quanto os estudantes a eles expostos, tenham resultados em uma mesma escala, o que faz com que se possa, pelo resultado, prever quais habilidades da escala foram consolidadas pelos estudantes avaliados.

Vale ressaltar que a avaliação em larga escala, da qual trata esse trabalho, é sistêmica e, embora, possivelmente, não possa ter influências sobre o mesmo grupo de alunos que foi avaliado anteriormente, o resultado pode, e deve, ser considerado para se obter um panorama amplo da realidade da escola. Com a consolidação das políticas de avaliação no Brasil, expandiram-se as formas de utilização dos resultados que aos poucos se multiplicaram.

Soares (2015) divide a função da avaliação em larga escala em métrica, analítica e pedagógica. De acordo com o autor, a função métrica funciona como um termômetro, apontando a evolução no passar do tempo e permitindo a comparação entre diversas instâncias, como redes estaduais ou escolas. Soares (2015) aponta, ainda, que essa função é muito bem desempenhada pelo SAEB. A função analítica está relacionada com o trabalho dos pesquisadores em educação. A avaliação, nesse sentido, permite o estudo do impacto das diversas variáveis que influenciam no aprendizado escolar. A terceira função tratada por Soares, a pedagógica, tem

¹ O resultado da avaliação na TCT é calculado “de uma forma muito próxima das notas dadas pelas avaliações realizadas pelo professor. Consiste, basicamente, no percentual de acertos em relação ao total de itens do teste, apresentando também o percentual de acerto para cada descritor avaliado” (CAED, 2017).

² A TRI “produz uma medida mais robusta do desempenho dos estudantes porque leva em consideração características importantes dos itens que compõem o teste, as quais são medidas antes dele, nos chamados pré-testes. A TRI é, portanto, um conjunto de modelos estatísticos capazes de determinar um valor/peso diferenciado para cada item que o estudante respondeu no teste de proficiência” (CAED, 2017).

o importante papel de trazer para dentro das escolas os resultados obtidos de uma forma que possa ser compreendido pelo corpo docente e, assim, dar origem a ações que influenciem diretamente nas falhas detectadas pela avaliação e, por conseguinte, nos resultados futuros das escolas.

A função pedagógica de um sistema de avaliação é a mais importante, mas também a mais difícil. [...] Trata-se do uso da avaliação como instrumento para melhoria do ensino e nossos sistemas de avaliação estão apenas começando a entrar nesse campo (SOARES, 2015, p. 351).

Nesse mesmo sentido, Gatti (2009) coloca que muita ênfase é dada no Brasil para os números por si só, transformando a avaliação uma espécie de *ranking* entre escolas e redes, no qual são identificados os melhores e os piores e não se sabe bem o que fazer com isso. Esse fato acaba por fazer prevalecer a função métrica da avaliação, conforme colocada por Soares (2015). De acordo com Gatti (2009, p. 15): “Os problemas de utilização dos dados por diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores vem ocorrendo tanto na utilização das avaliações estaduais como das avaliações nacionais”. Ela coloca ainda que o melhor direcionamento da divulgação dos resultados, de acordo com o público alvo, se faz indispensável para o melhor aproveitamento das avaliações.

Brooke e Cunha (2011) discutem essas três funções da avaliação e ressaltam que, no cenário brasileiro, pelas declarações dos gestores, os mesmos instrumentos estão sendo utilizados com uma gama de finalidades muito diferentes, e algumas inclusive muito genéricas. Dessa forma, os autores separam o entendimento de finalidade e utilidade, estudando, assim, as diversas formas com que as secretarias de educação lidam e utilizam os resultados dos seus programas locais de avaliação.

Tanto Soares (2015) quanto Brooke e Cunha (2011) ressaltam a importância da utilização pedagógica das avaliações externas. Brooke e Cunha ainda colocam que pesquisas, realizadas em 2006, concluíram que os resultados das avaliações externas, de nível estadual, eram pouco aproveitados pelas secretarias de educação e tinham sua principal função na formação continuada de professores. Eles ressaltam, inclusive, que o Conselho Nacional de Secretários de Educação, em 2005, lançou como desafio para o melhor aproveitamento das avaliações em larga escala o que, de acordo com Gatti (2009), ainda não tinha sido observado em 2009.

É nesse contexto de importância da utilização pedagógica dos resultados das avaliações em larga escala que propomos a análise do desempenho dos estudantes do 3º ano em Matemática da escola Centenário, na avaliação estadual que compõe o SIMAVE. Na tentativa de realizar um breve histórico de sua constituição, o estado de Minas Gerais começa, em 1992, a desenvolver um programa de avaliação das suas escolas públicas que tinha como iniciativa servir de base para a melhoria da qualidade do ensino (SOUZA, 1995). De acordo com Souza (1995), esse programa, inicialmente, avaliou os estudantes da Educação Básica ao final da 3ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 2ª série do Ensino Médio. Em um segundo momento, a avaliação foi aplicada para os estudantes das séries finais dos dois ciclos do Ensino Fundamental. Ainda segundo a autora, o Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais era composto, no primeiro momento, por provas e questionários para os alunos e para escola. Segundo Vianna (1995), em 1995, o processo de avaliação de Minas Gerais já começava a produzir resultados nas modificações curriculares e na disseminação de centros de atualização de professores. Mais adiante, em 1998, foram incluídos questionários para os professores e para os pais ou responsáveis. Esse programa foi extinto no início de 1999.

No ano 2000, surgiu o que hoje é o SIMAVE. O sistema é composto por dois programas: o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), que verifica os níveis de alfabetização dos alunos da rede ao final do 3º ano do Ensino Fundamental; e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), que avalia as escolas da rede, através de testes de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática aplicados aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio. O Proeb, desde 2015, é aplicado aos estudantes no final do 7º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano e 3º ano do Ensino Médio, em anos ímpares, nos quais não há aplicação da Prova Brasil. Nos demais anos, são avaliados os estudantes ao final do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Esses testes, cujos resultados são o foco desse trabalho, desde 2006, acontecem de forma censitária e anual em todas as escolas públicas do estado de Minas Gerais.

É neste cenário que propomos a análise do desempenho dos estudantes da escola Centenário³, uma vez que observamos o crescimento do percentual de alunos no nível baixo de proficiência, de 2011 a 2016, nos resultados do Proeb, em Matemática,

³ Optamos pela utilização de um nome fictício a fim de preservar a identidade da instituição e dos atores envolvidos.

no final do Ensino Médio. Concordamos com Luckesi (2000, s.p.) que afirma: “o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado”. Nesse sentido, conhecer o desempenho dos estudantes para, posteriormente, propor ações, é imprescindível.

A escola Centenário é uma instituição tradicional da cidade de Juiz de Fora, tendo completado 100 anos, em 2017. Localizada em um bairro de classe média alta da cidade, ocupando uma área de aproximadamente 8.400 m², a escola recebe estudantes que são, em sua maioria, do próprio bairro e arredores. Possui um indicador socioeconômico (ISE) alto, de acordo com o sistema de monitoramento do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), com dados de 2015. Esse indicador capta a situação dos estudantes no que diz respeito à posse de bens, acesso a serviços e escolaridade dos pais, sendo, por isso, utilizado para refletir sobre as condições extraescolares dos estudantes. Esse resultado indica que a escola está entre as 40% superiores da rede nesses quesitos.

A escola oferece aos seus 1.463 alunos o Ensino Fundamental completo, incluindo programa de Educação Integral, e Ensino Médio nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, a escola opera com Ensino Médio no turno da manhã, sendo ele composto, em 2018, por cinco turmas de 1º ano, quatro turmas de 2º ano e quatro turmas de 3º ano. Ainda no turno da manhã existem três turmas de 8º e cinco de 9º ano do Ensino Fundamental, ficando o turno da tarde para o funcionamento das vinte e três turmas do 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental. No turno da noite, existem três turmas de EJA de Ensino Médio, uma de 1º ano, uma de 2º ano e uma de 3º ano. As turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola possuem até 30 alunos cada, as de Ensino Fundamental até 35 e as de Ensino Médio até 40 alunos.

Para atender a demanda de aulas de suas 47 turmas, a escola conta com um corpo docente formado por 81 professores. A equipe gestora é formada por um diretor e três vice-diretores. O diretor é professor regente de aulas de Matemática, atualmente cedido pela Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora. A vice-direção é composta por um professor regente de aulas de Matemática, uma regente de aulas de Língua Portuguesa e uma regente de aulas de História. A escola conta, ao todo, com 123 servidores.

A escola possui uma biblioteca, uma sala de vídeo, um laboratório de Ciências, uma quadra coberta, uma cozinha industrial e um refeitório que comporta, simultaneamente, 120 alunos, com um banheiro feminino e um masculino para os estudantes do turno da manhã, equipados inclusive com uma cabine para banho. No turno da tarde, a escola disponibiliza mais dois banheiros para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma a promover uma separação entre eles e os estudantes dos anos finais. A área externa da escola é bem arborizada, sendo inclusive *habitat* de vários micos e possui uma horta na qual são produzidos alguns vegetais utilizados na cozinha da escola e eventualmente oferecidos à comunidade.

A escola recebe muitos novos alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, etapa em que o quantitativo de estudantes quase dobra em relação à etapa anterior. A chegada de novos alunos à escola, nessa etapa, provavelmente, deve-se à prioridade do município na oferta do Ensino Fundamental, tendo o estado, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996), responsabilidade colaborativa nesse sentido. Sendo assim, é mais comum encontrar oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental vinculadas à Secretaria Municipal de Educação.

Como parte da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, os alunos da escola Centenário participam anualmente do SIMAVE através da aplicação dos testes do Proalfa e do Proeb. Os resultados das avaliações do Proeb, cujo processamento se dá de acordo com a Teoria de Resposta ao Item (TRI), são dados em forma de proficiência, na mesma escala utilizada no Saeb, o que permite a comparabilidade dos resultados obtidos através do SIMAVE com aqueles da Prova Brasil.

De acordo com os resultados obtidos no Proeb, os estudantes da rede estadual de Minas Gerais são agrupados em quatro padrões de desempenho: Baixo, Intermediário, Recomendado e Avançado. As divisões entre esses quatro padrões de desempenho, chamadas de cortes, variam de acordo com a etapa avaliada.

No 5º ano de Ensino Fundamental, são considerados no padrão de desempenho Baixo os estudantes que obtêm proficiência de até 175 pontos. Os estudantes cuja proficiência varia de 175 até 225 pontos são alocados no nível Intermediário de proficiência. Com 225 pontos de proficiência até 275, o padrão de desempenho dos estudantes é considerado Recomendado e aqueles que obtêm pontuação acima desse valor são considerados os de padrão Avançado para a etapa.

Como os resultados são dados, todos em uma mesma escala, conforme a caminhada na Educação Básica, espera-se que esses estudantes obtenham progressos em seus resultados nos testes. Assim, no 9º ano do Ensino Fundamental, são considerados de desempenho Baixo os estudantes que obtiverem até 225 pontos; de desempenho Intermediário aqueles que obtiverem de 225 a 300 pontos; de desempenho Recomendado aqueles cuja pontuação obtida esteja entre 300 e 350 pontos; e os que obtiverem pontuação acima de 300 são considerados de desempenho Avançado. Para o 3º ano do Ensino Médio, o recomendado é que os estudantes atinjam uma proficiência de 350 a 375 pontos, sendo os cortes para os padrões de desempenho Baixo e Intermediário, 275 e 350 pontos, nessa ordem.

O recorte de 2011 a 2016 foi considerado para apresentação do problema. A Tabela 1, a seguir, apresenta os resultados obtidos no Proeb pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, na escola Centenário no referido período.

Tabela 1 – Resultados de Matemática do Proeb – Escola Centenário

Ano	Percentual de estudantes no nível baixo no 9EF	Proficiência média do 9EF	Percentual de estudantes no nível baixo no 3EM	Proficiência média do 3EM
2011	25,7	254,7	18,9	307,1
2012	16,3	258,6	54,6	272,2
2013	25,4	254,5	55,3	268,9
2014	19,5	260,7	44,1	289,8
2015	*	*	65,9	257,9
2016	38,9	233,7	72,5	252,5

* Etapas não avaliadas nesse ano.

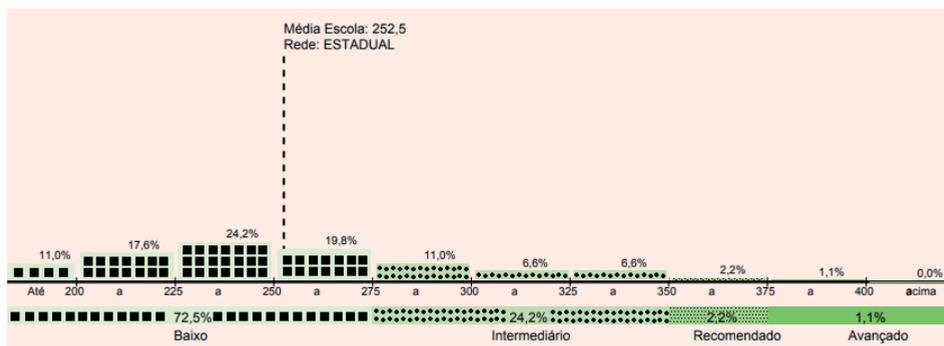
Fonte: SIMAVE/ Caed/UFJF. Tabela elaborada pelos autores.

Analisando os resultados da Tabela 1, a partir de 2011, percebe-se uma queda significativa das médias de proficiência dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio da escola, com exceção do resultado observado em 2014. Uma queda de 54,6 pontos na escala de proficiência, saindo de uma média de 307,1 pontos, com 18,9% dos estudantes avaliados no nível mais baixo do padrão de desempenho, em 2011, para uma média de 252,5 e 72,5% dos estudantes enquadrados no nível mais baixo do padrão de desempenho, em 2016. Essa queda representa dois níveis na escala de proficiência e leva a média da escola do nível Intermediário para o nível Baixo,

de acordo com os cortes do padrão de desempenho do 3º ano do Ensino Médio do Proeb.

Esse resultado está diretamente relacionado com o aumento do percentual de estudantes com baixo desempenho apresentado com 2016, conferindo uma diferença de 53,6% em relação ao percentual obtido em 2011, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 3. Resultado de Matemática do 3º ano EM da escola no Proeb - 2016



Fonte: CAED/ UFJF (2017).

Observando a Figura 1, podemos perceber que o padrão Baixo abrange quatro intervalos da escala, os quais são denominados níveis. O maior percentual dos estudantes alocados nesse padrão está no 3º nível, de 225 a 250 pontos, porém, ao todo, 28,6% dos estudantes encontram-se nos dois níveis mais elementares.

Ter 72,5% dos estudantes no nível mais baixo de proficiência, ao final do 3º ano do Ensino Médio, significa que esses 72,5% apresentam proficiência até 275 pontos, o que faz com que a média da escola esteja no padrão Baixo de desempenho. Mais grave do que isso, é constatar que mais da metade desses estudantes apresentam proficiência até 250 pontos, o que implica estarem no primeiro nível descrito para o 3º ano do Ensino Médio, o equivalente ao padrão recomendado para o 5º ano do Ensino Fundamental. Esse nível abrange habilidades matemáticas elementares dos campos da Geometria, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação. Os estudantes desse nível não são considerados aptos para lidar com problemas cuja resolução envolva procedimentos algébricos, nem no campo das funções.

Recorrendo aos conceitos de Matemática Formativa e Informativa, utilizados por Pavanello e Nogueira (2016), pode-se perceber que, seja qual for a concepção utilizada para justificar o ensino da Matemática no Ensino Médio, os estudantes do

3º ano da escola em questão não estão alcançando os objetivos. De acordo com as autoras,

É importante observar que as razões para a inclusão da matemática no currículo escolar não são aleatórias, nem invenções recentes, mas decorrem dos paradigmas já citados, os quais, por sua vez, estão umbilicalmente ligados a correntes filosóficas que remontam à Antiguidade (PAVANELLO; NOGUEIRA, 2006, p. 33).

Dessa forma, há de se considerar um grande problema que os estudantes concluem a Educação Básica sem os conhecimentos mínimos necessários para a compreensão do mundo a sua volta.

Em termos de conteúdos, a matemática informativa para todos deve abordar, por exemplo, porcentagens, funções e gráficos, a interpretação e confecção de tabelas, a exploração do raciocínio combinatório e do probabilístico, o cálculo aritmético, grandezas e medidas, etc., que são conteúdos essenciais para a compreensão do mundo em que vivemos (PAVANELLO; NOGUEIRA, 2006, p. 35).

Pelos resultados expostos e conhecendo as descrições dos níveis da escala de desempenho, conclui-se que as habilidades citadas por Pavanello e Nogueira (2006) não chegaram nem perto de ser consolidadas por mais da metade dos estudantes da escola ao final do ano de 2016.

Vale ressaltar ainda que, em termos de proficiência média dos alunos avaliados, esse resultado difere muito pouco do resultado apresentado pelo 9º ano do Ensino Fundamental nessa mesma instituição, que teve proficiência média de 233,7 pontos, em 2016, sugerindo que não há um aproveitamento real do Ensino Médio, no que diz respeito à Matemática. Essa observação fica mais concreta quando comparamos o resultado da proficiência média do 9º ano do Ensino Fundamental, em 2013, com o resultado da proficiência média do 3º ano do Ensino Médio, em 2016, uma vez que o grupo de estudantes avaliados deveria ser o mesmo, ou pelo menos, parte dele.

O alto percentual de estudantes no nível baixo de proficiência também é uma realidade nos resultados das escolas da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Juiz de Fora e de todo o estado de Minas Gerais. A Tabela 2 retrata a evolução da proficiência média da escola Centenário em comparação às escolas da SRE Juiz de Fora e de toda a rede estadual.

Tabela 2 – Proficiência média no SIMAVE – comparativo entre a escola Centenário, SRE e Minas Gerais

Ano	Proficiência Média – escola	Proficiência Média – SRE	Proficiência Média – Rede Estadual
2011	307.1	286.6	284.8
2012	272.2	287.3	285.3
2013	268.9	284.2	283.6
2014	289.8	283.1	283.4
2015	257.9	272.7	272.0
2016	252.5	264.2	269.5

Fonte: CAEd/UFJF (2017). Tabela elaborada pelos autores.

Pela análise da Tabela 2, pode-se notar que a proficiência média da escola diminuiu 50 pontos na escala. O decaimento da proficiência média é comum a todas as instâncias destacadas, porém, ocorre de forma mais acentuada na escola em questão, onde ela cai dois níveis, enquanto a queda em outras instâncias fica dentro de um nível só. Com essa redução, a proficiência média da escola está no nível mais baixo de proficiência, de acordo com o padrão de desempenho do 3º ano do Ensino Médio.

Acompanhando a evolução do percentual de estudantes cuja proficiência se encontra no nível mais baixo do Padrão de Desempenho do SIMAVE, pode-se perceber como o crescimento se dá de forma acentuada em comparação com as outras instâncias, que demonstraram um aumento considerável, apenas em 2015 e 2016. Pode-se concluir, portanto, que, nos testes do Proeb, os estudantes da escola Centenário estão apresentando um desempenho inferior ao observado no restante da rede estadual, o que está em desacordo com os objetivos da instituição, conforme exposto no Projeto Político Pedagógico da instituição.

A Escola se propõe a oferecer um ensino de qualidade, tendo o aluno como sujeito da ação pedagógica, interagindo com o conhecimento, dando significado a sua vida e a sua formação. Assim, a Escola tem a função de desenvolver o pensar, o raciocínio crítico e canalizar de maneira a privilegiar a aquisição de um saber com múltiplas dimensões: conhecimento, afetividade, sexualidade, ética, estimulando um entrosamento harmonioso entre escola, família e comunidade, para que o aluno possa atuar ciente de seus direitos e deveres, garantindo uma formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. (PPP, 2008, p. 5).

A escola não é a única a apresentar essa queda de desempenho. As evidências indicam que, no nível da SRE e também de todo estado de Minas Gerais, existem fatores gerando uma resistência à aprendizagem dos estudantes em Matemática.

A partir do cenário apresentado, levantamos algumas questões. Quais são as causas do crescimento do percentual de estudantes dessa escola no nível baixo de proficiência, a partir de 2011, nos resultados do Proeb, em Matemática, no final do Ensino Médio? Por que a evolução da proficiência média dos alunos nessa etapa é tão pouco significativa? Que fatores acompanham os professores diariamente em suas jornadas e podem também influenciar nos resultados da escola?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. **Diário Oficial da União**, República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

BROOKE, N; CUNHA, M. A. de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

CAED. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)** Juiz de Fora, [s.d.]. Disponível em: <http://www.simave.caeduff.net/proeb/resultado-por-escola>. Acesso em: 19 mai. 2017.

GATTI, B. A. Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil. **Sísifo**, Revista de Ciências da Educação, n. 9, p. 7-18, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.ppgp3.caeduff.net/mod/resource/view.php?id=5219>. Acesso em: 19 out. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, [s.d.]. **Saeb**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 30 mai. 2019.

_____. 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.

LUCKESI, C. C. **Pátio**, ARTMED ano 3, n. 12, Porto Alegre, fev./abr. 2000.

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

PAVANELLO, R. M.; NOGUEIRA, C. M. I. Avaliação em Matemática: algumas considerações. **Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 29-42, abr. 2006. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2125>. Acesso em: 13 ago. 2018.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**, 2008.

SOARES, S. **Avaliação Educacional como Instrumento Pedagógico**. In: ALVES, M. T.G.; BROOKE, N.; OLIVEIRA, L. M. de. (orgs.). **A avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 350-353.

A DEFASAGEM EM LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DA E.E. PROFESSOR BENJAMIM ARAÚJO: UM DESAFIO PARA O GESTOR

*Alexander Pereira Frade**

*Laura Silveira Botelho***

*Camila Gonçalves Silva Figueiredo****

O caso de gestão apresentado neste capítulo tem como enfoque a investigação acerca da defasagem em leitura e escrita dos alunos da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo, situada na cidade de Dionísio, Minas Gerais. Este capítulo foi elaborado a partir dissertação de mestrado do aluno Alexander Pereira Frade, mestrando do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a orientadora, Professora Doutora Laura Silveira Botelho, e tem como suporte de orientação Camila Gonçalves Silva Figueiredo, Doutora em História.

No Brasil, a educação básica possui variados entraves, dentre os quais a existência de alunos escolarizados, mas que não são capazes de compreender o que leem. Para analisar a complexidade do problema, é necessário entender a importância da alfabetização e do letramento e suas particularidades no processo educativo e legal. A alfabetização é especificada nos documentos normativos da educação, sendo considerada efetivamente concluída quando o aluno adquire competências e habilidades que o capacitam para desenvolver ações que fazem o uso da leitura e da escrita, como agentes facilitadores de práticas sociais dentro e fora da escola.

Em relação à alfabetização na idade certa, sabemos que é uma das premissas do sistema educacional brasileiro, visto que a etapa de alfabetização é imprescindível para o sucesso na trajetória escolar de qualquer estudante. Se o aluno não adquirir as habilidades necessárias para ler e escrever com fluência na idade certa, ele terá

* Mestrando do PPGP/CAEd/UFJF. Diretor da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo.

** Professora adjunta do curso de Letras da Universidade Federal de São João Del Rei. Professora colaboradora e orientadora no PPGP/CAEd/UFJF.

*** Coordenadora do setor de Inspeção Escolar da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/JF). Doutora em História pela UFJF.

muitas dificuldades no decorrer da sua vida escolar. Por exemplo, um discente que chega ao Ensino Fundamental – anos finais sem ter sido alfabetizado, tende a resultar na “exclusão” desse em sala de aula, pois, neste nível de escolaridade, cada professor além de possuir uma formação voltada a áreas acadêmicas específicas, não possui tempo e condições para realizar o processo de alfabetização de forma consistente e objetiva.

No Brasil, há nos documentos legais a definição em relação à alfabetização em idades estipuladas, isto é, idade certa. Como exemplo, podemos citar a Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, da Secretaria de Estado de Educação (SEE), que esclarece que o aluno deve ser alfabetizado até os oito anos de idade (final do ciclo de alfabetização – 3º ano do Ensino Fundamental – anos finais). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, prevê que o processo de alfabetização deve ocorrer até o final do 2º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, conforme apresentamos no fragmento exposto adiante:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2018a, p. 8).

De acordo com os documentos citados que regulamentam a educação, a questão da alfabetização é apresentada como foco do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes e pela gestão escolar, nos dois primeiros anos da Educação Básica. No entanto, apesar da existência dessas legislações e das ações em prol da consolidação das habilidades de leitura e escrita até os oito anos de idade, a realidade das escolas brasileiras está longe do que prevê os documentos oficiais. Não é incomum depararmos com relatos de alunos que chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental (com no mínimo 11 anos de idade) com defasagem em leitura e escrita. Muitos alunos não conseguem ser alfabetizados na idade certa e isso tem resultado em prejuízos para a vida estudantil na busca pelo conhecimento.

Na Resolução SEE nº 2.197, do estado de Minas Gerais, em seu capítulo V, trata da abordagem dos ciclos da alfabetização, afirmando que ao final do Ciclo de Alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais – 8 anos de idade), o aluno deve ter consolidado as competências básicas de leitura e escrita. Sobre este aspecto, o parágrafo 1º do artigo 61 descreve as habilidades que os discentes

devem ter adquire em Língua Portuguesa até os oito anos de idade, conforme fragmento exposto adiante:

I – 1º ano: a) desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; b) conhecer os usos e funções sociais da escrita; c) compreender o princípio alfabético do sistema da escrita; d) ler e escrever palavras e sentenças.

II – 2º ano: a) ler e compreender pequenos textos; b) produzir pequenos textos escritos; c) compreender o princípio alfabético do sistema da escrita; d) ler e escrever palavras e sentenças.

III – 3º ano: a) ler e compreender textos mais extensos; b) localizar informações no texto; c) ler oralmente com fluência e expressividade; d) produzir frases e pequenos textos com correção ortográfica.

§ 1º Ao final do Ciclo da Alfabetização, todos os alunos devem ter consolidado as capacidades referentes à leitura e à escrita necessárias para expressar-se, comunicar-se e participar das práticas sociais letradas, e ter desenvolvido o gosto e apreço pela leitura (MINAS GERAIS, 2012).

As escolas mineiras têm buscado a partir dos resultados das avaliações externas (SIMAVE/PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica) realizar intervenções pedagógicas para minimizar os problemas de aprendizagem identificados. A rede estadual de ensino de Minas Gerais conta, segundo dados do Censo Escolar/INEP 2017, com 2.162.226 estudantes, distribuídos em 3.622 escolas. Estas ficam sob a jurisdição de 47 superintendências regionais de ensino. Dessa quantidade de alunos, 537 estão matriculados em pré-escolas, 382.472 encontram-se no Ensino Fundamental – anos iniciais, 718.601 estão no Ensino Fundamental – anos finais, 737.613 estão no Ensino Médio, 253.952 estão matriculados na EJA – Educação de Jovens e Adultos e 69.051 frequentam a Educação Especial. A SEE/MG tem buscado melhorar os índices do estado em relação à aprendizagem global dos alunos. No entanto, percebemos nos resultados da instituição escolar examinada que ainda precisa-se buscar alternativas para obter o êxito esperado nos seus resultados.

Parte dos alunos que chegam ao Ensino Fundamental II – anos finais possuem defasagem em leitura e escrita e isso acarreta diversos problemas em sua vida escolar. As autoras Costa, Santos e Henriques (2017, p. 27) defendem que esta constatação não trata de algo específico, mas algo que permeia variadas instituições escolares no Brasil. Segundo elas, esse problema com o processo de aquisição da leitura e escrita

apresenta-se desde o início da alfabetização, mesmo com as legislações vigentes preconizando que os alunos estejam alfabetizados até o quinto ano.

Diante dessa realidade, é importante considerar que alfabetizar vai além de aprender o código. Soares (2004, p. 96 e 97) corrobora com essa afirmação quando estabelece que os comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita tornam-se mais importantes à medida que, no seu dia a dia, os discentes passam a utilizar de forma significativa a língua escrita, identificando a insuficiência de apenas alfabetizar em uma visão mais tradicional. Assim, os alunos com este tipo de dificuldade são classificados como analfabetos e, por isso, não serão capazes de avançar nos estudos. Nesse sentido, é importante ressaltar que essa questão é complexa, sendo necessário compreender as diferenças entre o processo de aquisição da leitura e escrita: a dissociação entre alfabetização e letramento.

De acordo com Soares (2011), para poder ler e escrever, o aluno precisa reconhecer e usar componentes relativos ao domínio do código, como a segmentação em palavras e frases, as correspondências regulares de som-letra, as regras ortográficas, o uso de maiúsculas. No entanto, isso não se torna relevante se o aluno não conseguir também atribuir sentidos aos textos que lê e escreve. A escola deve preparar o aluno para o seu convívio em sociedade. Diante dessa afirmativa, fica evidente que o letramento é essencial nesse processo, visto que busca o aprendizado não só no ambiente escolar, mas também nos diversos espaços frequentados pelos alunos.

Segundo Kleiman (2007, p. 7), o ensino da leitura e da produção de textos representativos de determinada prática social, a facilidade de aprendizagem, dependem, sobretudo, do grau de familiaridade do aluno com os textos pertencentes aos gêneros mobilizados para comunicar-se em eventos que pressupõem essa prática. Percebemos, nessa parcela de alunos da escola cenário desta pesquisa que eles não conseguem atribuir sentido aos textos que leem e escrevem.

Nesse sentido, o caso de gestão ora apresentado circunscreve-se na temática da alfabetização no qual analisamos a Escola Estadual Professor Benjamim Araújo, situada em Dionísio, em Minas Gerais. A cidade de Dionísio é próxima à região do Vale do Aço, localizada a leste da capital do estado, distanciando-se desta cerca de 160 Km. A pecuária e a agricultura representam um dos setores mais relevante na economia do município. A principal fonte de emprego da cidade são as instituições públicas (escola e prefeitura) e os pequenos comércios locais. Em relação à educação,

os níveis de ensino são divididos por escola, visto que a cidade possui apenas três instituições: uma escola municipal, da Educação Infantil até o 5º ano, uma escola estadual, do 6º ao 9º ano, e outra estadual, de Ensino Médio.

A escola cenário desta pesquisa é estadual e atende os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). A instituição possui 210 alunos matriculados em sete turmas: duas turmas de 6º ano, uma de 7º, duas de 8º e duas de 9º ano. Em relação ao quadro de pessoal, é composta por: um diretor, um secretário, um supervisor pedagógico – que atende os dois turnos, 15 professores, dois bibliotecários, dois auxiliares de secretaria e cinco auxiliares de serviços de serviços gerais, totalizando 26 servidores.

Já em relação à estrutura física, a escola é composta por: sete salas de aula, uma sala de direção, uma sala para a secretária, uma sala de especialista, um laboratório de informática com 15 computadores, uma sala de professores, uma biblioteca, uma secretaria, uma cantina, um almoxarifado, uma instalação sanitária masculina, uma feminina e uma quadra. As dependências da instituição são limpas, organizadas, com boa iluminação e ventilação. Possui também TV, DVD, projetor de mídia, internet, máquinas copiadoras, impressoras, bebedouro e ventiladores.

O corpo docente é habilitado para o conteúdo que leciona e a instituição recebe, anualmente, uma parcela dos discentes do 6º ano sem possuírem um nível satisfatório de leitura, escrita e interpretação. Esse dado é obtido, dentre outros, a partir de uma avaliação diagnóstica que a instituição realiza no início de todo ano letivo. A situação se agrava quando identificamos que esses alunos específicos terminam o 9º ano sem consolidar as habilidades de leitura e escrita, ao analisar os relatórios pedagógicos feitos bimestralmente durante sua trajetória escolar.

Diante desse contexto, a partir de avaliações diagnósticas de língua Portuguesa e Matemática, aplicadas aos discentes no início de cada ano letivo, a escola trabalha de forma a suprir a defasagem, sobretudo, por meio da realização de projetos. É importante destacar que, apesar do desenvolvimento desse trabalho, parte dos alunos não conseguem, de forma satisfatória, alcançar as habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, este estudo se justifica tendo em vista a necessidade de realização de uma pesquisa sistematizada a fim de identificar quais fatores dificultam ou influenciam o alcance das habilidades em leitura e escrita. Ademais, este problema resulta em impactos significativos nas atividades pedagógicas desenvolvidas por

todas as disciplinas, além de consequências sociais enfrentadas pelos alunos. Cabe ponderar esta questão, tendo em vista que esta situação pode resultar em baixa autoestima e desestímulo do aluno em prosseguir com os estudos.

Ao realizar a avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa e Matemática, no início de cada ano letivo, percebemos que uma parcela dos alunos do 6º ano que chega à escola ainda não consolidou as habilidades necessárias de leitura e escrita. Muitos discentes leem e escrevem com dificuldade e isso os deixa com limitações, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem em todas as disciplinas do currículo escolar. Os relatórios pedagógicos bimestrais demonstram que esses alunos não progridem de forma satisfatória e, se fizermos um estudo desses relatórios bimestralmente, semestralmente ou anualmente, fica evidente que eles avançam na etapa de ensino, mas não nesse quesito essencial para o desenvolvimento pleno do estudante.

No processo de construção identificação das evidências para a construção deste caso, apresentaremos adiante os resultados obtidos pelos alunos do 6º ano, tanto nas avaliações externas, quanto nas avaliações diagnósticas, realizadas no início dos anos letivos de 2017 e 2018. Em relação à quantidade de alunos que está inserido em cada nível de desempenho estabelecido pelo SIMAVE, referente a um das turmas do 6º ano, no ano de 2018, temos, de acordo com o nível de proficiência, os seguintes dados: nove alunos no nível baixo, oito no nível intermediário, quatro no nível recomendável e quatro no nível avançado.

Conforme os dados mencionados, do total de 25 de uma turma do 6º ano, do ano de 2018, 17 alunos ficaram posicionados com um nível abaixo do recomendável. Esse número corresponde a 68% dos estudantes analisados. É importante ressaltar que há alunos no nível intermediário, o que nos indica que podem passar para o nível recomendado com mais facilidade. Todavia, o nível baixo está maior do que os outros níveis. Em relação aos dados referentes do ano de 2017 dos alunos de 6º ano identificados por nível de proficiência na avaliação externa do SIMAVE, temos: oito alunos no nível baixo, 12 alunos no nível intermediário, quatro alunos no nível recomendável e 12 no nível avançado. Sobre os resultados da avaliação diagnóstica do 6º ano do ano de 2017, percebemos que do total de 36 da turma, 20 alunos ficaram posicionados em um nível abaixo do recomendável, o que corresponde a 55,55% dos discentes.

Ao compararmos os resultados da avaliação diagnóstica realizada com os alunos do 6º ano, nos anos de 2017 e 2018, percebemos que a quantidade de alunos que chegam ao Ensino Fundamental II sem consolidar as habilidades básicas de leitura e escrita é considerável e aumentou de um ano para o outro. Em 2017, apesar do nível baixo ter sido menor do que o de 2018, nos dois anos analisados, mais de 50% dos alunos se encontram em um nível abaixo do recomendável.

Ao realizar um comparativo dos resultados dos alunos do 6º ano entre os anos de 2017 e 2018, faremos uma explanação acerca dos resultados por descritores da avaliação diagnóstica interna, elaborada e aplicada pela escola, de Língua Portuguesa no início do ano letivo. No Quadro 1, elencamos os descritores utilizados para realizar a avaliação diagnóstica da escola. Nele, especificamos cada descritor, com o gabarito e a quantidade de acertos e erros.

Quadro 1 – Descritores analisados na avaliação diagnóstica – ano 2018

Questão	Descritor	Gabarito	Acertos	Erros
01	(D2) Localizar informações explícitas de um texto.	B	16	09
02	(D1) Identificar um texto ou o sentido global de um texto.	D	19	06
03	(D7) Identificar a função de texto de diferentes gêneros.	B	14	11
04	(D19) Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	C	08	17
05	(D 23) Identificar efeitos de ironia ou humor em textos.	D	21	04
06	(D21) Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.	B	11	14
07	(D0) Compreender frases ou partes que compõem um texto.	A	15	10
08	(D7) Identificar a função de texto de diferentes gêneros.	A	19	06
09	(D8) Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.	B	15	10
10	(D13) Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	A	12	13

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos arquivos da escola (2018).

Mediante a análise dos dados do Quadro 1, podemos observar que o descritor D23 foi o que teve o maior número de acertos, 21, o que corresponde a 84%, seguido dos descritores D1 – Identificar um tema ou o sentido global de um texto e D7 – Identificar a função de texto de diferentes gêneros, com 76% de acertos, e D2 – Localizar informações explícitas em um texto, com 64% de acerto. D0 – Compreender frases ou partes que compõem um texto e D8 – Interpretar texto

que conjuga linguagem verbal e não verbal, com 60% de acerto, encontram-se em fase de consolidação. Ficamos, então, com os descritores mais críticos, que são: D13 – Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (48% de acerto), D21 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações (44% de acerto) e D19 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa, o descritor que ainda não foi consolidado pela maioria dos alunos da turma (32% de acerto).

Os resultados, portanto, mostram que um alto número de alunos do 6º ano de 2018 não tem o domínio esperado para muitas das questões apresentadas, ou seja, de dez questões dadas, em seis delas, o índice de erro foi superior a 50%. Isso nos leva a concluir que muitos alunos realmente não possuem, com segurança, os pré-requisitos necessários para a introdução de novos conteúdos, como esperado para o ano/série. Em contrapartida, no ano de 2017, os estudantes apresentaram um resultado um pouco melhor na avaliação diagnóstica da escola do que no ano de 2018.

Quadro 2 – Descritores analisados na avaliação diagnóstica – ano 2017

Questão	Descritor	Gabarito	Acertos	Erros
01	(D13) Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	A	30	6
02	(D5) Distinguir um fato de uma opinião em um texto.	D	28	8
03	(D10) reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	C	23	13
04	(D2) Localizar informações explícitas em um texto.	A	27	9
05	(D9) Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.	D	30	6
06	(D6) Identificar o gênero de um texto.	A	22	14
07	(D1) Identificar o tema ou o sentido global de um texto.	C	26	10
08	(D12) Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.	C	24	12
09	(D14) Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	B	13	23
10	(D3) Inferir informações básicas em um texto.	A	26	10

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos arquivos da escola (2018).

Por meio da tabulação e análise, percebemos que os descritores D2, D9, D1 e D3 tiveram um índice menor de erro, abaixo de 27,7%. Os descritores D3, D6 e D12

tiveram um índice de erro superior a 36%. Já o descritor D9 obteve um índice de erro superior a 63%.

A análise da turma do 6º ano do ano de 2017, no que se refere aos resultados da avaliação diagnóstica do ano em questão, demonstra que os resultados foram melhores do que os da turma de 2018. No entanto, muitos alunos necessitam de intervenção na leitura e interpretação básica, pois tiveram um nível de acerto insatisfatório, se levarmos em consideração que o cobrado pertence ao conhecimento que deveria ter sido adquirido no 5º ano do Ensino Fundamental I. Portanto, os elementos exigidos nesta avaliação são essenciais para os mais básicos objetivos do 6º ano, que envolvem a leitura, a escrita e a interpretação. Em contrapartida, no ano de 2017, os estudantes apresentaram um resultado um pouco melhor na avaliação diagnóstica da escola do que no ano de 2018. Vale salientar que todos os descritores envolvem a aferição do nível de interpretação, que, apenas é alcançada caso o aluno, além de um conhecimento de mundo e gramatical básico, possuir um nível satisfatório em leitura e escrita.

Conforme mencionado anteriormente, a Escola Estadual Professor Benjamim Araújo desenvolve várias ações no decorrer do ano letivo, que buscam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, dentre os quais, podemos fazer menção aos projetos: “Trânsito na Escola”, “Semana de Educação para a Vida”, “Feira de Ciências”, “Projeto de Leitura”, “Projeto soletrando”, “Biblioteca Itinerante” e “Alfabetizar para Vencer”. Estes projetos foram criados/adaptados pela escola para promover a leitura como forma de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, no intuito de estimular o desejo pela leitura, daqueles que já consolidaram essa habilidade, e uma forma de auxiliar no processo de desenvolvimento da leitura, para aqueles que ainda possuem defasagem nesse quesito.

No entanto, apesar da realização dessas ações, por meio dos dados apresentados, é possível identificar que existe uma defasagem em relação às práticas de leitura e escrita cujos fatores precisam ser identificados a fim de elaborar estratégias que possam contribuir com a redução de tais problemas na escola. Enfim, a escola busca com estes projetos minimizar as tais dificuldades, por meio de um desenvolvimento de um trabalho em conjunto, com os recursos que possui. Essa observação se justifica visto que a escola não possui professor alfabetizador ou que tenha formação

nesta área. Os projetos são implementados e acompanhados pelos professores, especialistas e as bibliotecárias.

Para a realização deste estudo será utilizada como metodologia o grupo focal com os docentes e uma sessão reflexiva com os alunos. Com a finalidade de analisar os trabalhos desenvolvidos com os discentes que apresentam defasagem em leitura e escrita, será realizado o grupo com os professores que atuam no apoio pedagógico, com a especialista da escola e com a professora da sala de recursos. Essa coleta de dados foi escolhida para ancorar a análise qualitativa por se tratar de uma possibilidade maior de interesse e reflexão coletiva. Nessa perspectiva, Lervolino e Pelicioni (2001, p. 116) destacam que: “a essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos”. Com a finalidade de analisar os trabalhos desenvolvidos com esses alunos com defasagem em leitura e escrita, realizaremos um grupo focal com os professores que atuam no apoio pedagógico, a especialista da escola e a professora da sala de recursos.

Como segunda etapa do processo de pesquisa, realizaremos uma sessão reflexiva com seis alunos que se encontram no 7º, 8º e 9º anos e ainda não consolidaram as competências e habilidades em leitura e escrita. Nos termos de Santos (2011), a sessão reflexiva (doravante SR) é definida como “um espaço de reflexão colaborativa sobre as práticas de ensino e aprendizagem, buscando descrevê-las, informá-las, confrontá-las e, quiçá, reconstruí-las”. Ao definir a coleta de dados por meio de sessão reflexiva para esta pesquisa, também levamos em consideração que as sessões reflexivas são um espaço de constituição do estudante crítico-reflexivo, capaz de participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a partir das informações supracitadas, temos como questão de pesquisa neste caso de gestão a seguinte indagação: quais têm sido os obstáculos para solucionar o problema da defasagem em leitura e escrita de uma parcela dos alunos da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo?

A partir desta questão, temos como objetivos para o desenvolvimento desta pesquisa: (i) descrever a instituição analisada, por meio da contextualização e apresentação das evidências que comprovem a defasagem em leitura e escrita; (ii) identificar e analisar quais fatores contribuem para que os alunos da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo, com dificuldades em leitura e escrita, não

consigam consolidar essas habilidades, mesmo com um trabalho da escola voltado especificamente para esta questão; (iii) propor estratégias educacionais que possam contribuir para reduzir as dificuldade de leitura e escrita na instituição escolar foco desta investigação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 06 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização**. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 27 ago. 2018

CAED. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave)**. Juiz de Fora, [s.d.]. Disponível em: <http://www.simave.caedufff.net/#>. Acesso em: 15 jan. 2018.

LIBERALLI, F. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 45-56, 2004.

_____. **Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

_____.; MAGALHÃES, M.; ROMERO, T.. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G.. (eds.). **Reflexões e Ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Preciso 'ensinar' o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e Letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Brasília: MEC; Campinas: Cefiel, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2005.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.197**. Belo Horizonte, 2012 Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. Revista de Gestão Escolar. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/06/SIMAVE-RGE-WEB.pdf>. Acesso em: 09 de ago. 2018

_____. **QEdu**. [S.l., s.d.]. Disponível em: http://www.qedu.org.br/estado/113-minas-gerais/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acesso em: 09 ago. 2018.

MORESCO, SuyMey Schumacher. Os eventos de letramento nas práticas de professores do ensino médio. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/741-0.pdf. Acesso em: 17 out. 2018.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

SANTOS, Adriano de Jesus. **Gestão Escolar: Combatendo o fracasso**. [S.l., s.d.]. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1750>. Acesso em: 11 jun. 2018.

A GESTÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: MAPEANDO OS DESAFIOS PARA O USO DOS DADOS

*Lucia Kelly Souza Menezes**
*Luísa Gomes de Almeida Vilardi***
*Marco Aurélio Kistemann Júnior****

O presente capítulo foi construído a partir do estudo de caso delineado pela primeira autora. Trata-se de um caso de gestão que busca compreender de que forma os resultados do SPAECE do 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal podem subsidiar a gestão pedagógica de uma escola de Ensino Médio da rede estadual. Tal caso de gestão foi observado pela mestranda no seu fazer profissional enquanto coordenadora pedagógica de uma Escola Estadual do Ceará pertencente a CREDE 8.

A escola está localizada na zona urbana do município de Aratuba e oferta somente o nível Médio, desde 2001. A instituição possui três anexos, também chamados de extensões de matrícula, que ficam em três localidades rurais do município e são acompanhados pelos coordenadores pedagógicos. Em 2018, havia 600 alunos alocados em sete turmas de 1º ano, sete de 2º e seis turmas de 3º ano, nos turnos manhã e tarde, distribuídas na sede e nos anexos. No turno da noite, na sede da escola, havia uma turma de 47 alunos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) do nível Médio, iniciada no mês de agosto de 2018.

Em relação ao Indicador de Nível Socioeconômico, essa escola pertence ao Grupo 1, que reúne as instituições com nível socioeconômico mais baixo. A sede recebe alunos tanto da cidade quanto das áreas rurais mais próximas e os anexos recebem alunos das localidades rurais circunvizinhas. As turmas são heterogêneas em termos de nível de conhecimento dos alunos, uma vez que não é feita a enturmação dos estudantes mediante a realização de provas, pois a logística de transporte escolar e a localização das turmas impedem o agrupamento dos alunos segundo seus padrões de desempenho.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutoranda em Educação (PUC-Rio).

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

O núcleo gestor é constituído por uma diretora e três coordenadores pedagógicos. Há também uma secretária escolar e uma assessora financeira. O grupo de funcionários é composto por duas merendeiras, dois agentes administrativos, um porteiro e quatro auxiliares de limpeza. O corpo docente é formado por 36 professores, lotados em sala de aula e nos ambientes pedagógicos, sendo nove efetivos e 27 contratados¹ (dados de 2018). Esses professores, em sua maioria, moram em Aratuba e apenas cinco são de municípios vizinhos.

No grupo de docentes, existe a figura do Professor Coordenador de Área (PCA), um professor lotado em sala de aula que possui parte de sua carga horária (dez horas semanais) destinada ao acompanhamento dos planejamentos e das práticas pedagógicas dos professores de sua respectiva área do conhecimento, sob a orientação do coordenador pedagógico, contribuindo para o processo de formação continuada desses professores. Em 2018, a escola contava com três PCAs que acompanhavam as áreas de Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática.

A escola possui mais professores temporários do que efetivos o que poderia prejudicar a continuidade das ações de formação docente e dos demais projetos desenvolvidos pela escola. Entretanto, não há uma grande rotatividade de temporários, de modo que a escola mantém um vínculo mais duradouro com boa parte desses professores.

Outro ponto a ser destacado é que há professores que atuam fora de sua área de formação, o que, infelizmente, ainda é uma situação recorrente no Brasil. O Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018) mostra que, segundo dados do Censo Escolar de 2016, a proporção de docentes do Ensino Médio que possuem formação superior compatível com todas as disciplinas que lecionam é de 54,9% no Brasil e de 41% na região Nordeste. No Ceará, segundo o Censo Escolar de 2012, 35,8% dos professores do Ensino Médio não tinham formação na área de atuação, número que praticamente permaneceu inalterado no Censo Escolar de 2015, que mostrou um percentual de 35,7% de professores sem formação específica nas disciplinas que lecionam (DIÁRIO DO NORDESTE, 2017). Assim, não se trata de uma questão que possa ser resolvida pela escola, uma vez

¹ Os contratos têm validade anual e os professores contratados também são chamados de professores temporários.

que a carência de professores formados em determinadas disciplinas faz com que as redes de ensino adotem medidas para que os alunos não fiquem sem aulas.

A escola trabalha, desde 2011, com o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) nas turmas de 1º ano do Ensino Médio. No PPDT, o professor de uma das disciplinas da base comum² em determinada turma é lotado na disciplina de Formação Cidadã nessa mesma turma, tornando-se o responsável direto por ela. Esse Projeto tem o objetivo de dar aos alunos um acompanhamento mais individualizado, ter maior contato com a realidade do aluno e seus familiares, combater o abandono e ajudar os estudantes em aspectos para além do cognitivo. Para isso, o professor que é Diretor de Turma tem uma carga horária de três horas semanais reservada para a realização de atividades como o atendimento aos alunos e pais e a busca por alunos infrequentes. Atualmente, o desenvolvimento das competências socioemocionais é o foco do PPDT.

Há também os projetos desenvolvidos pelos ambientes pedagógicos, em 2018, quais sejam: oficinas de redação para o ENEM no Laboratório de Informática e no Centro de Multimeios e aulas de Matemática básica e de práticas laboratoriais no Laboratório de Ciências. Além disso, há o projeto “A Minha Escola é da Comunidade”, lançado pela SEDUC, em 2018, que consiste na realização de atividades artísticas, culturais e esportivas nos finais de semana, com o objetivo de promover maior aproximação entre estudantes, familiares, população local e a escola. Essa ação tem como pressupostos a integração entre escola e comunidade e a aprendizagem e a permanência do estudante na escola. Beneficia 200 escolas da rede estadual de ensino, selecionadas mediante a análise, pela SEDUC, dos projetos apresentando propostas de atividades a serem desenvolvidas. As escolas contempladas recebem apoio financeiro da Seduc no valor de até R\$ 30.000,00, de acordo a quantidade de alunos matriculados, para a execução das atividades do projeto (CEARÁ, 2018). Num município pequeno como Aratuba, onde não há opções de cultura e lazer para a população, e que, infelizmente, encontra-se em meio à criminalidade e à violência trazidas pelo tráfico de drogas, esse projeto contribui para que a escola seja uma alternativa de atividades diferenciadas para os jovens.

Dentre os problemas pedagógicos enfrentados nessa escola, destacam-se as dificuldades de aprendizagem e o baixo desempenho dos estudantes do 1º ano

² Matemática, Física, Química, Biologia, Português, Inglês, Espanhol, Arte, Educação Física, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

nas avaliações internas, observando-se um preocupante crescimento nos índices de reprovação nessa série, como mostra o Quadro 1. As turmas de 2º e 3º anos também apresentam problemas relacionados à reprovação, mas não tão acentuados como os do 1º ano, conforme os relatórios anuais de indicadores da escola, considerando-se principalmente os últimos quatro anos (2014 a 2017).

Quadro 1 – Índices de reprovação da EEM José Joacy Pereira de 2014 a 2017

Índices de Reprovação			
Ano	1º ano	2º ano	3º ano
2014	17%	4,1%	9%
2015	19,3%	7,4%	3,3%
2016	20,5%	7%	9,4%
2017	21,4%	15%	4%

Fonte: Elaboração própria com base no Rendimento Escolar (2014-2017).

Vale salientar que a escola adota o sistema de progressão parcial no 1º e no 2º ano. A progressão parcial, prevista no Regimento Escolar, permitindo que o aluno avance de uma série para outra mesmo tendo sido reprovado. É estabelecido o número de até duas disciplinas para a efetivação do processo de progressão parcial para alunos de 1º e 2º anos do Ensino Médio na escola em questão. Os alunos do 3º ano não estão incluídos no sistema de progressão parcial.

Em 2016, por exemplo, 70% dos alunos aprovados com dependência, ou seja, com reprovação em até duas disciplinas, eram do 1º ano. Isso significa que, se não houvesse a progressão parcial, a reprovação nessa série seria bem maior. Além disso, os resultados do 1º ano em avaliações externas confirmam as dificuldades de aprendizagem dos alunos dessa série. No período de 2013 a 2016, nas edições em que o SPAECE avaliou o 1º ano, os padrões de desempenho da escola em Português e Matemática foram Crítico e Muito Crítico, respectivamente. Embora as turmas de 2º e 3º anos estejam no padrão Crítico tanto em Português quanto em Matemática, as proficiências médias dessas turmas nas duas disciplinas são mais elevadas que as do 1º ano, como se vê no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Resultados da EEM José Joacy Pereira no SPAECE de 2013 a 2016

1º ano	2013		2014		2015		2016	
	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão
Português	245,0	Crítico	245,0	Crítico	243,7	Crítico	Não avaliado ³	
Matemática	243,3	Muito Crítico	237,6	Muito Crítico	247,3	Muito Crítico		
2º ano	2013		2014		2015		2016	
	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão
Português	260,0	Crítico	259,0	Crítico	Não avaliado		Não avaliado	
Matemática	273,6	Crítico	260,6	Crítico				
3º ano	2013		2014		2015		2016	
	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão
Português	259,8	Crítico	268,8	Crítico	Não avaliado		267,2	Crítico
Matemática	266,8	Crítico	271,1	Crítico			261,5	Crítico

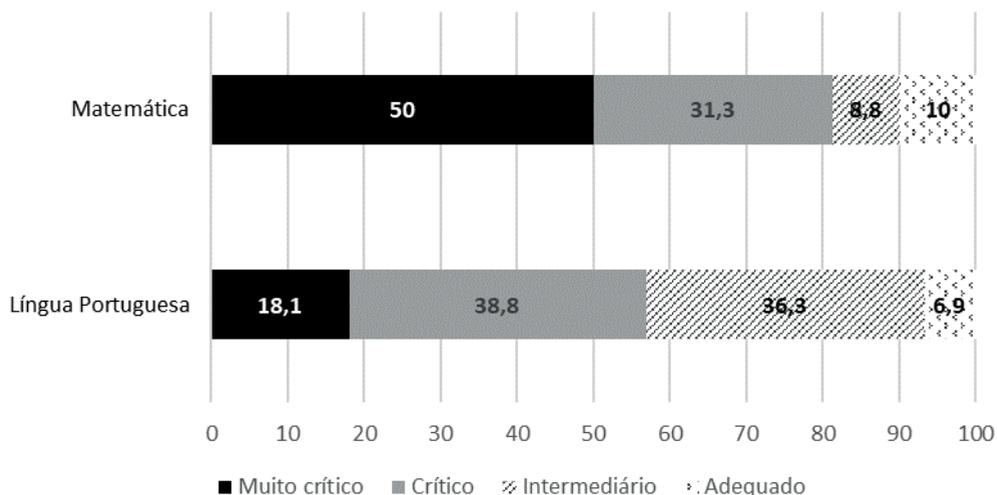
Fonte: Elaboração própria⁴.

Os resultados do SPAECE de 2017 mostram que a escola se mantém no nível de desempenho Crítico tanto em Português quanto em Matemática, tendo atingido, respectivamente, as médias 267,3 e 266,1 nessas disciplinas. De acordo com os dados do Gráfico 1, considerando-se o percentual de estudantes nos padrões de desempenho Muito Crítico e Crítico, observa-se que, em Português, 56,9% dos alunos estão abaixo do nível Intermediário, e, em Matemática, 81,3% dos alunos estão nessa situação.

³ Em 2015, apenas o 1º ano foi avaliado pelo SPAECE no Ensino Médio. A partir de 2016, somente o 3º ano passou a ser avaliado por esse Sistema.

⁴ Elaborado com base nos dados disponíveis em: <http://www.spaece.caedufjf.net>. Acesso em: 25 fev. 2019.

Gráfico 1. Percentuais de alunos do 3º ano da EEM José Joacy Pereira por padrão de desempenho em Português e Matemática no SPAECE de 2017



Fonte: CEARÁ/CREDE 8 (2018).

Ao compararmos esses dados com os percentuais por padrão de desempenho da CREDE 8 e do Ceará, temos um panorama da situação da escola em relação aos contextos regional e estadual, conforme dados do Quadro 3.

Quadro 3 – Percentuais de alunos do 3º ano do Ceará, da CREDE 8 e da EEM José Joacy Pereira por padrão de desempenho em Português e Matemática, no SPAECE de 2017

SPAECE 2017	Muito Crítico (%)		Crítico (%)		Intermediário (%)		Adequado (%)	
	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.
Ceará	16,1	45,0	33,6	31,2	37,5	14,9	12,9	8,9
CREDE 8	18,4	47,5	34,8	32,5	37,1	12,7	9,7	7,3
Escola	18,1	50,0	38,8	31,3	36,3	8,8	6,9	10,0

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do SPAECE 2017 (CEARÁ/CREDE 8, 2018).

A partir das informações do Quadro 3, considerando-se os índices de estudantes nos padrões de desempenho Muito Crítico e Crítico, observa-se que os percentuais de alunos abaixo do nível Intermediário em Português e Matemática na escola são ligeiramente maiores que os da CREDE 8 e do Ceará. Enquanto no Ceará e na CREDE 8 temos, respectivamente, 49,7% e 53,2% dos alunos abaixo do nível Intermediário em Português, na escola, há 56,9%, como mencionado anteriormente. Já em Matemática, no Ceará e na CREDE 8, respectivamente, 76,2% e 80% dos

estudantes do 3º ano têm um padrão de desempenho abaixo do nível *Intermediário*, enquanto a escola tem 81,3% dos alunos abaixo desse mesmo nível.

Isso mostra que grande parte dos alunos dessa escola chega ao 3º ano do Ensino Médio sem o domínio das competências e habilidades básicas em Português e Matemática. Todavia, os problemas de aprendizagem acompanham esses alunos desde o 1º ano do Ensino Médio, sendo necessário que a escola adote medidas já nessa série, de modo a minimizar os efeitos negativos da defasagem nos conhecimentos básicos do Ensino Fundamental para a aprendizagem dos conteúdos do Ensino Médio.

Os alunos do 1º ano chegam na escola com muitas dificuldades de aprendizagem. No primeiro período⁵ de 2017, por exemplo, o índice de reprovação nas turmas de 1º ano foi de 80,4%. Analisando-se os resultados do SPAECE do 9º ano das oito escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Aratuba, em 2016, nas quais estavam os alunos do 1º ano de 2017 da escola pesquisada, verificamos a predominância do padrão de desempenho Crítico em Português e Matemática, como é possível observar no Quadro 5 seguinte.

Quadro 4 – Resultados das escolas municipais de ensino fundamental no SPAECE de 2016

9º ano 2016	Francisco José de Freitas EMEIEF		Francisco Nunes Neto EMEIEF		Isabel Hermínia Pinto EMEF		José Mendes da Cruz EMEIEF	
	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão
Português	252,7	Interme- diário	228,8	Crítico	238,7	Crítico	245,1	Crítico
Matemática	246,8	Crítico	228,6	Crítico	223,6	Muito Crítico	247,4	Crítico
9º ano 2016	Luiz Gervásio Colares EMEF		Norberto Botelho EMEIEF		Professora Maria Julia EMEF		Rural dos Fernandes EMEIEF	
	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão
Português	224,7	Crítico	227,1	Crítico	253,4	Interme- diário	205,6	Crítico
Matemática	231,5	Crítico	227,9	Crítico	247,3	Crítico	230,9	Crítico

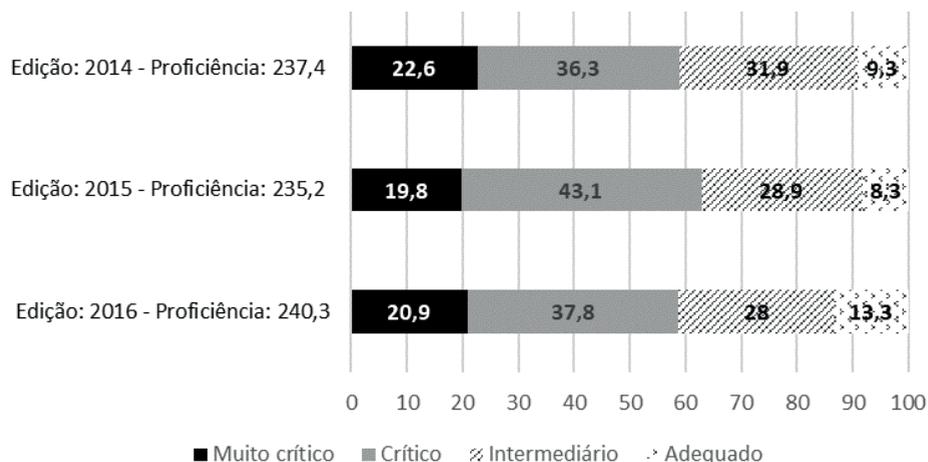
Fonte: Elaboração própria, com base nos dados disponíveis em: <http://www.spaece.caeduff.net>. Acesso em: 25 fev. 2019.

* Observação: EMEF = Escola Municipal de Ensino Fundamental. EMEIEF = Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

⁵ O ano letivo é dividido em quatro períodos de 50 dias cada. Ao final de cada período, são calculadas as médias dos alunos em todas as disciplinas, de modo que um aluno com média abaixo de 6,0 (seis) numa determinada disciplina é considerado reprovado nesta no respectivo período.

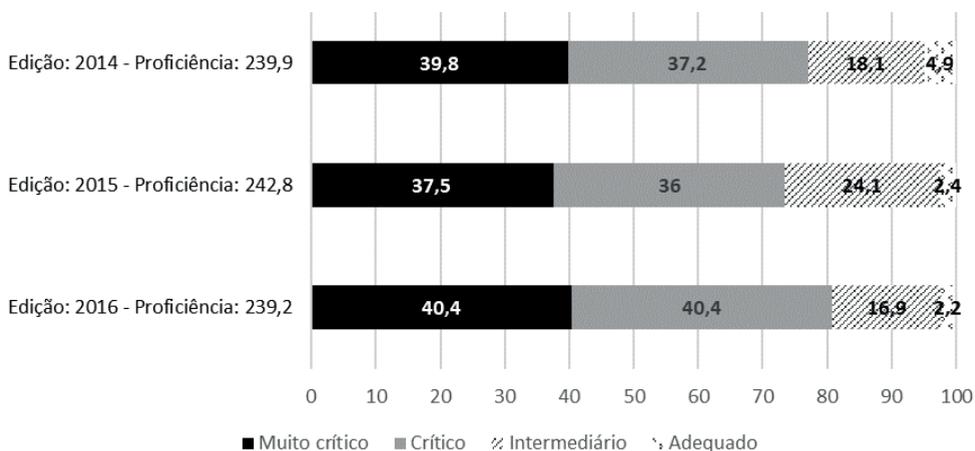
A seguir, nos Gráficos 2 e 3, estão os percentuais de alunos do 9º ano da rede municipal por padrão de desempenho em Português e Matemática nas edições do SPAECE de 2014 a 2016. Considerando os índices de alunos do 9º ano nos níveis Muito Crítico e Crítico em 2016, o percentual de alunos abaixo do nível Intermediário é de 58,7% em Português e 80,8% em Matemática.

Gráfico 2. Percentuais de alunos do 9º ano do município de Aratuba por padrão de desempenho em Português no SPAECE, edições de 2014 a 2016



Fonte: CAEd/UFJF (2017).

Gráfico 3. Percentuais de alunos do 9º ano do município de Aratuba por padrão de desempenho em Matemática no SPAECE, edições de 2014 a 2016



Fonte: CAEd/UFJF (2017).

Esses dados, assim como os resultados individuais dos alunos do 9º ano no SPAECE, evidenciam a necessidade da implementação de ações de intervenção pedagógica nas turmas de 1º ano da escola investigada. Um aluno que foi diagnosticado no 9º ano com um padrão de desempenho Muito Crítico ou Crítico precisa de ajuda, pois as habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental são pré-requisitos para a aprendizagem dos conteúdos da etapa seguinte.

No IDE-Médio de 2017, a meta a ser alcançada pela escola pesquisada era de 3,62. Essa média é calculada considerando-se as taxas de aprovação nas três séries Do Ensino Médio e o desempenho dos estudantes no SPAECE. Entretanto, a média alcançada foi de 3,06. Diante disso, a escola em estudo faz parte do grupo das 80 escolas regulares de Ensino Médio que são classificadas como prioritárias no Ceará em 2018. Vale salientar que os aspectos mais relevantes para a definição das escolas prioritárias pela SEDUC, em 2018, foram o abandono escolar e o alcance da meta do IDE-Médio de 2017.

No plano de ação da escola no Circuito de Gestão, tanto em 2017 quanto em 2018, o grupo gestor considerou como componentes prioritários: a proficiência em Português e Matemática do 3º ano no SPAECE (componente obrigatório) e a taxa de aprovação no 1º ano, que foi identificada como ponto a ser trabalhado porque, como já mencionamos, os índices de reprovação nessa série são os mais altos da escola. Como causa principal para a reprovação nas turmas de 1º ano foi apontada pelo grupo gestor a defasagem nos conteúdos referentes ao Ensino Fundamental, que impacta negativamente o desempenho dos estudantes. Por isso, as ações desse plano voltadas para a melhoria da taxa de aprovação nessa série tiveram como objetivo minimizar tal defasagem. Assim, em 2017, foram realizadas oficinas de leitura e escrita e, em 2018, houve a realização de aulas semanais (uma de Português e uma de Matemática) nas turmas de 1º ano envolvendo conteúdos básicos em que os alunos costumam apresentar dificuldades.

No caso da proficiência em Português e Matemática do 3º ano, a defasagem nas habilidades do Ensino Fundamental também foi indicada como elemento que impede o alcance de patamares mais elevados de desempenho pelos alunos. Essa situação reforça a ideia de que é preciso maior atenção aos alunos do 1º ano, não apenas para diminuir a taxa de reprovação, mas também para melhorar sua aprendizagem ao longo do Ensino Médio, de modo que cheguem ao 3º ano com as habilidades esperadas para essa etapa bem desenvolvidas.

Apesar dos projetos desenvolvidos e do esforço dos professores e do núcleo gestor, os alunos do 1º ano da escola têm apresentado consideráveis problemas de aprendizagem, que se evidenciam nos altos índices de reprovação nessa série. Os indicadores internos e externos da escola, a saber, as taxas anuais de reprovação e os resultados do SPAECE e do IDE-Médio, confirmam a necessidade de ações voltadas para esse público.

A partir da análise dos resultados desses alunos no SPAECE do 9º ano da rede municipal de ensino, percebe-se que muitos deles possuem uma preocupante defasagem em conteúdos básicos do Ensino Fundamental, o que impossibilita o desenvolvimento satisfatório das disciplinas do Ensino Médio. Isso resulta em dificuldades que, além de impactarem negativamente na aprendizagem no 1º ano, acompanham o estudante ao longo de sua jornada nessa etapa da educação básica. Dessa forma, os alunos chegam ao 3º ano ainda com padrões de desempenho considerados inadequados para esse nível. Por isso, é necessário minimizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos desde o momento em que chegam ao Ensino Médio.

À vista disso, os resultados individuais do SPAECE do 9º ano representam uma valiosa fonte de informações, tanto para a coordenação pedagógica da escola, como para os professores das turmas de 1º ano. Embora ainda não haja um trabalho de apropriação e utilização desses dados pela escola, eles podem apontar as necessidades de aprendizagem de cada aluno, subsidiando a elaboração de ações específicas a partir das dificuldades expressas por seus padrões de desempenho no SPAECE.

A partir da descrição do caso de gestão realizada e da apresentação das evidências que o subsidiam, a primeira autora do artigo delineou como objetivo geral da pesquisa: investigar como a utilização pedagógica dos resultados do SPAECE do 9º ano do Ensino Fundamental pode fomentar a gestão pedagógica numa escola de Ensino Médio. Todavia, é possível apontar, para além dessa, outras questões relacionadas ao uso dos dados pela escola, tais como: como realizar a transposição dos dados disponibilizados pelos sistemas de gestão e pelos sistemas de avaliação em ações pedagógicas? Quais as dificuldades do núcleo gestor para lidar com os dados disponibilizados pela Secretaria de Educação? Quais os desafios para integrar os diferentes sujeitos da escola em uma prática que seja embasada pelo uso dos dados? Escolas com gestores com mais tempo de carreira se apropriam mais e

melhor dos dados? O contexto da escola pode influenciar no processo de uso dos dados? Essas são algumas questões que emergem a partir do caso de gestão delineado e que podem embasar futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

CEARÁ. Secretaria da Educação. Edital nº 18/2018, de 05 de abril de 2018. Seleção de projetos escolares para promover a participação da comunidade na escola – A Minha Escola é da Comunidade. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 13 abr. 2018.

DIÁRIO DO NORDESTE. **Um terço dos professores do Ceará não possui formação na área em que ensinam**. Fortaleza, 23 jan. 2017. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/online/um-terco-dos-professores-do-ceara-nao-possui-formacao-na-area-que-ensinam-1.1692010>. Acesso em: 05 mar. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018**. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-/Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite. Acesso em: 25 fev. 2019.

O SIGE ESCOLA E A SALA DE SITUAÇÃO: A APROPRIAÇÃO DE DADOS PELOS NÚCLEOS GESTORES DAS ESCOLAS DA CREDE 14 NO CEARÁ

*Paulo Antônio Nogueira Júnior**
*Camila Benatti***
*Edna Rezende Silveira Alcântara****

O caso apresentado neste capítulo pretende compreender a utilização do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE Escola)¹ e da Sala de Situação² a partir da apropriação de dados pelas Equipes Gestoras das escolas da 14ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 14) do Estado do Ceará. O artigo foi elaborado a partir da dissertação de Paulo Antônio Nogueira Júnior, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com Camila Benatti, analista de formação em EaD do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), e Edna Rezende Silveira Alcântara, Doutora em Prácticas y Análisis de los Lenguajes Artísticos pela Universidad del País Vasco (UPV/EHU) e orientadora da pesquisa.

A presente investigação tem o intuito de analisar como os dados disponíveis nas plataformas de gestão SIGE Escola e Sala de Situação estão sendo utilizados pelos núcleos de gestores da Crede 14. Nesse sentido, buscar-se-á identificar os registros de acessos a essas ferramentas pelos gestores, coordenadores e secretárias escolares da regional, à medida que esses sistemas se apresentam como mecanismos relevantes no processo de tomada de decisões na gestão escolar. De acordo com Tarouco (2008), a utilização de bancos de dados – disponibilizados por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) –, na intermediação dos processos de tomadas de decisões, fortalece as práticas pedagógicas e a realização de atividades colaborativas.

¹ O SIGE Escola está disponível no seguinte domínio: <http://sige.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2018.

² A Sala de Situação está disponível no seguinte domínio: <http://saladesituacao.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2018.

* Mestrando no PPGP/CAEd/UFJF.

** Analista de Formação em EaD do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Geografia (UFC).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Prácticas y Analisis de los Lenguajes Artísticos (UPV/EHU).

A Crede 14 está localizada na cidade de Senador Pompeu, no estado do Ceará. A Regional tem como área de abrangência sete municípios do Sertão Central Cearense: i) Deputado Irapuan Pinheiro; ii) Milhã; iii) Mombaça; iv) Pedra Branca; v) Piquet Carneiro; vi) Senador Pompeu (sede da Crede 14); e vii) Solonópole.

Atualmente, a Crede 14 possui sob sua gerência 14 escolas da rede estadual de ensino, distribuídas de acordo com as seguintes modalidades: nove escolas de Ensino Médio regular; três escolas de Educação Profissional; uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral; e um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Nesse sentido, as unidades escolares que compõem a Regional são: a) CEJA de Senador Pompeu; b) Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Antônio Rodrigues de Oliveira, localizada no município de Pedra Branca; c) EEEP Professor José Augusto Torres, situada em Senador Pompeu; d) EEEP Professor Plácido Aderaldo Castelo, em Mombaça; e) Escola de Ensino Médio (EEM) Professor Ananias do Amaral Vieira, localizada em Mombaça; f) Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) de Mineirolândia, situada em Pedra Branca; g) EEM Elza Gomes Martins, em Pedra Branca; h) EEM Euclides Pinheiro de Andrade, localizada em Milhã; i) EEM Fenelon Rodrigues Pinheiro, situada em Solonópole; j) EEM Francisco Vieira Cavalcante, em Pedra Branca; k) EEM Joaquim Josué da Costa, localizada em Deputado Irapuan Pinheiro; l) EEM Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, situada em Piquet Carneiro; m) EEM Professor Pedro Jaime, em Mombaça; e, n) Liceu de Senador Pompeu Marcionílio Gomes de Freitas (CREDE 14, 2017).

As competências legais da Crede 14 abrangem também as escolas das redes municipais do Ceará. Dessa forma, desde o ano de 2009, o SIGE Escola contempla as unidades escolares das redes de ensino estadual e municipais dessa coordenadoria. Isso quer dizer que todas as escolas da Crede 14 têm acesso à plataforma atualmente. Entretanto, é importante ressaltar que o presente trabalho visa investigar apenas o quadro das escolas estaduais da regional (CREDE 14, 2017).

O SIGE Escola e o portal Sala de Situação foram criados pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), com intuito de gerir os dados das escolas públicas do estado. O SIGE Escola e a Sala de Situação disponibilizam uma variedade de sistemas *on-line* com a finalidade de acompanhar os processos de gestão das instituições estaduais de ensino básico do estado cearense.

O SIGE Escola foi criado em 2007, com a iniciativa de conectar três sistemas já existentes na Secretaria de Educação do Ceará: o Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGE); o Sistema de Acompanhamento do Desempenho e da Rotina Escolar (Sadre); e o Sistema Ceará-Escola. Cada um possuía linguagens específicas, objetivos particulares, e bancos de dados diferenciados. No entanto, nenhum desses sistemas possibilitavam uma integração apropriada e eficaz dos dados em tempo hábil.

Nesse sentido, o SIGE Escola tinha como objetivos centrais atuar na manutenção e melhoria dos serviços prestados aos usuários da rede pública de ensino do estado do Ceará e auxiliar nos processos de tomada de decisões e delineamentos de políticas públicas estaduais direcionadas para a educação. No fim do ano de 2007, o sistema de integração foi utilizado para realizar os processos de matrículas para o ano de 2008 em toda a rede pública do Ceará. Durante os anos posteriores, o sistema foi passando por manutenção constante buscando a melhoria e aprimoração de seus serviços.

Em 2017, o SIGE Escola contemplava a associação de 11 módulos de serviços: Acadêmico; Enem; Professor On-line; Aluno On-line; Lotação; Diretor de Turma; Rede Física, CEJA; Alimentação Escolar; Organismos Colegiados; e, Terceirizados. Em 2018, houve a criação de mais um módulo incorporado ao sistema, o módulo SIGE Remoção. A página inicial de acesso do SIGE Escola está ilustrada na Figura 1, a seguir:

Figura 1. Página Inicial de Acesso ao SIGE Escola (atual)



Fonte: SIGE Escola, 2018³.

Em 2010, os dados do SIGE Escola foram integrados ao Sistema Educacenso do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o intuito de auxiliar o trabalho das secretárias escolares na inserção dos dados do Censo Escolar. Outra otimização implantada foi a integração do sistema à rede municipal de ensino, de modo que as redes estadual e municipais tivessem todos os seus dados conectados. Atualmente, o SIGE Escola está presente em 184 municípios do estado do Ceará.

A abrangência do número de módulos disponibilizados pelo SIGE Escola, direcionados para atender funções, programas e projetos educacionais altamente relevantes e diversificados, denota um sistema de gestão amplo e multifocal, ao passo que possibilita atender demandas tanto pedagógicas como administrativas. Diante da relevância que o SIGE Escola desempenhou para a educação no estado cearense, em 2013, o sistema foi premiado em 1º lugar, na categoria e-Administração, do Prêmio Ceará de Cidadani@ Eletrônica (CEARÁ, 2013).

³ Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 02 set. 2018.

Seguindo essa trajetória de sistematização eletrônica voltada para a educação, no ano de 2017 – dez anos após a criação do SIGE Escola –, a Seduc disponibilizou a Sala de Situação⁴ na rede mundial de computadores. O desenvolvimento da Sala de Situação surge no âmbito da valorização e implementação de políticas voltadas para o aprimoramento dos indicadores educacionais, no estado do Ceará, tanto sob o viés das avaliações internas, como das avaliações externas.

A Figura 2 mostra a página inicial de acesso à Sala de Situação:

Figura 2. Página de Acesso à Sala de Situação



Fonte: Sala de Situação, 2018⁵.

Apesar de pertencer a um domínio independente, a Sala de Situação utiliza os bancos de dados produzidos pelo SIGE Escola. A Sala de Situação faz uso desses dados para poder gerar informações atualizadas sobre o sistema educacional do estado. Assim, por meio de uma linguagem acessível, a Sala de Situação disponibiliza informações à respeito da situação do IDEB estadual e das avaliações diagnósticas feitas pela SEDUC, bem como dados sobre matrícula, enturmação, rendimento escolar, infrequência, Enem, alunos ingressos em Instituições de Ensino Superior (IES), entre outros indicadores educacionais de relevância administrativa e pedagógica.

Nessa conjuntura, é importante ressaltar que todas as escolas da rede estadual possuem acesso a essas plataformas virtuais. Portanto, todos os gestores, coordenadores e secretárias escolares, professores e alunos podem entrar nesses

⁴ O endereço para acesso à Sala de Situação é: <http://saladesituacao.seduc.ce.gov.br/>.

⁵ Disponível em: <http://saladesituacao.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 02 set. 2018.

sistemas por meio de seus nomes de usuários e senhas. Todo utilizador possui acesso restrito aos dados e funcionalidades de cada módulo de acordo com o seu perfil. Apesar do acesso a essas plataformas estar disponível para todos os atores do sistema educacional do estado, a partir das evidências verificadas por meio desta investigação, observou-se que o SIGE Escola, por exemplo, é usado quase que exclusivamente pelas secretárias escolares. Inclusive, atualmente, são raros os registros de acesso ao SIGE e à Sala Situação por parte da Equipe Gestora.

Como foi proposto, esta pesquisa tem a intenção de analisar o uso dos dados disponíveis nessas plataformas pelas Equipes Gestoras das escolas da 14ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. Nesse contexto, de acordo com as evidências encontradas sobre o cenário das Escolas da Crede 14, algumas premissas podem ser colocadas: quanto mais os gestores escolares são treinados e habilitados para o uso dessas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), maiores são as probabilidades desses utilizarem os sistemas; nas escolas que possuem equipamentos de informática mais modernos, seus gestores acessam de maneira mais ativa e presente os sistemas de gestão; as escolas com maior número de matrículas e/ou que possuem apenas um coordenador escolar, possuem um registro menor no número de acesso a essas plataformas por parte dos seus gestores; por fim, gestores mais antigos e que estão em sua última gestão também acessam poucas vezes esses sistemas.

Todas as escolas pertencentes à Crede 14 possuem computadores nos Laboratórios de Informática e outros específicos para os serviços administrativos e pedagógicos dessas instituições. Além disso, todas as unidades escolares contam com pelo menos um *link* de acesso à internet. Entre as 14 escolas da Crede 14, nove delas têm como único *link* de acesso à internet disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), ofertado por meio do Programa Banda Larga nas Escolas (BRASIL, 2008). Das instituições contempladas por esse programa, cinco possuem conexão com velocidade para *download* de apenas 2Mbps. Sobre as escolas que possuem este tamanho de conexão, três delas são consideradas as unidades cujo a equipe gestora nunca acessou o SIGE Escola.

As escolas que contam com menor velocidade de conexão possuem muitos computadores nos laboratórios e nos setores administrativos que compartilham o mesmo *link* de internet. Este quadro gera grandes problemas para as unidades

escolares no que diz respeito ao atendimento das demandas externas que são encaminhadas pelo MEC, pela SEDUC e pela Crede. Ademais, encontram-se também alguns contratempos de origens internas, advindas, sobretudo, dos planejamentos de atividades dos professores, de pesquisas feitas pelos alunos, de registros das secretarias e os Diários On-line, dos preenchimentos e consultas ao SIGE Escola.

Dentre as escolas localizadas na região por onde passa o Cinturão Digital do Ceará⁶, as que estão situadas nos municípios de Senador Pompeu e Mombaça são as que dispõem de internet com maior velocidade de *download*. No entanto, mesmo conservando uma qualidade melhor de conexão, devido às diversas demandas que necessitam de uso à internet, essas escolas também acabam por enfrentar problemas relativos ao seu acesso.

No conjunto de escolas do quadro pertencente à Crede 14, quatro possuem velocidade de internet igual ou superior a 10Mbps. Neste grupo, somente em uma escola a equipe de gestores acessaram o SIGE Escola no ano de 2017, e apenas duas a Sala de Situação (ASTIN/SEDUC, 2018). Diante desse cenário, é possível apreender que a limitação do acesso ao uso dessas plataformas educacionais ultrapassa a questão da velocidade de internet disponível nas unidades escolares.

A Tabela 1, a seguir, apresenta a quantidade de acessos realizados pelos grupos de usuários da Crede 14 ao módulo SIGE Acadêmico e à Sala de Situação. De acordo com os dados expostos, é possível observar que o número de acessos ao SIGE Acadêmico, realizados pelo núcleo gestor, é muito pequeno. Nota-se, contudo, que a utilização mais ativa deste sistema é feita pelas secretárias escolares.

Tabela 1 – Quantidade de Acesso ao SIGE Acadêmico por Grupo de Usuários da CREDE

ANO	ESCOLA	ACESSOS
2017	NÚCLEO GESTOR (Diretor e Coordenador Escolar)	606
2017	SECRETÁRIA ESCOLAR	72.037
2017	OUTROS ACESSOS (Demais usuários das escolas e da CREDE 14)	39.195

Fonte: ASTIN/SEDUC, 2018.

⁶ Projeto desenvolvido pela Empresa de Tecnologia da Informação do Estado do Ceará – ETICE, vinculada à Secretaria do Planejamento e Gestão – SEPLAG, com o intuito de disponibilizar internet com alta velocidade para os municípios do interior do estado.

No que se refere à Sala de Situação, há uma proximidade no número de acessos em relação à equipe gestora e às secretárias escolares. No entanto, conforme a Tabela 2, o registro de acessos por parte das secretárias ainda é mais expressivo.

Tabela 2 – Quantidade de Acesso à Sala de Situação por Grupo de Usuários da CREDE

ANO	ESCOLA	ACESSOS
2017/2018	NÚCLEO GESTOR (Diretor e Coordenador Escolar)	594
2017/2018	SECRETÁRIA ESCOLAR	688
2017/2018	OUTROS ACESSOS (Demais usuários das escolas e da CREDE 14)	2776

Fonte: ASTIN/SEDUC, 2018⁷.

Ao observar a quantidade bruta de acessos ao SIGE Escola por grupos, identifica-se uma notória diferença entre o grupo do Núcleo Gestor e os grupos de Secretárias Escolares e demais usuários. Esse cenário reverbera o pensamento comum entre as unidades escolares de que o acesso ao SIGE seria responsabilidade das secretarias escolares, tendo como único papel a inserção dos dados acadêmicos dos estudantes.

A partir de 2017, esse quadro ganha maior intensidade com a individualização dos dados de acesso ao SIGE Acadêmico por escola. Essa individualização foi disponibilizada pela Assessoria de Tecnologia da Informação (ASTIN) da Secretaria de Educação do Ceará (ASTIN/SEDUC, 2018). Entre as 14 escolas da Crede 14, apenas cinco tiveram registros de acesso ao SIGE Escola por parte de cada equipe gestora. Isso quer dizer que somente 36% dos núcleos gestores das instituições escolares da Crede 14 utilizaram o SIGE por meio de seus perfis de usuários.

Paralelamente, ao observar os registros de acessos à Sala de Situação pelos Núcleos Gestores, a situação se mostra semelhante. Segundo um relatório realizado pela ASTIN da SEDUC, em novembro de 2017, a equipe gestora das escolas da Crede 14 acessaram a Sala de Situação 216 vezes – isso equivale à média de 16 acessos por cada gestor. No entanto, ao verificarmos o acesso de cada diretor, foi possível notar algumas discrepâncias nos registros publicados: seis diretores tiveram o número de acessos acima da média (16 vezes), variando de 19 a 38 vezes; enquanto isso, um outro grupo de seis diretores tiveram um número de acessos muito abaixo da média, sendo dois deles com sete acessos, dois com cinco acessos e dois com somente dois acessos (ASTIN/SEDUC, 2017).

⁷ Dados disponibilizados pela ASTIN, considerando o recorte até 10 de abril de 2018.

Diante desse quadro, é possível afirmar que tanto no acesso ao SIGE Acadêmico quanto à Sala de Situação, há pouca participação ativa por parte dos Núcleos de Gestores de cada escola. De acordo com os dados levantados, entre as quatro escolas que acessaram mais vezes a Sala de Situação, três são de ensino regular e uma de ensino profissionalizante. Duas dessas quatro escolas que apresentam os maiores registros de acesso à Sala, suas equipes gestoras nunca acessaram o SIGE Escola. Isso acontece por causa do pensamento comum, e equivocado, de que o SIGE Escola é uma ferramenta de gestão de responsabilidade exclusiva dos membros da Secretaria Escolar, para a inserção de dados de matrícula, registros de faltas e notas.

Considera-se que a melhor aceitação e proximidade dos gestores com a Sala de Situação se dá pela facilidade de acesso e compreensão dos dados disponibilizados na plataforma. Os dados disponíveis são essenciais para o acompanhamento das práticas pedagógicas e planejamento dos professores e gestores, à medida que trazem informações sobre a frequência e o rendimento escolar, matrículas e enturmação, lançamentos e médias e avaliação diagnóstica interna das escolas.

Diante do cenário apresentado, nota-se a importância de incentivar o uso dessas importantes ferramentas *on-line* pelos núcleos gestores da rede estadual e municipal de ensino e, nesse caso, sobretudo, pelas equipes gestoras das escolas estaduais da Crede 14. Desse modo, com intuito de alcançar o objetivo proposto por esta pesquisa, buscar-se-á desenvolver uma investigação qualitativa com a finalidade de compreender como engajar as escolas pertencentes à 14^a Coordenadora Regional de Desenvolvimento da Educação a se apropriarem de maneira efetiva dos dados e ferramentas disponíveis no SIGE Escola e na Sala de Situação, no processo de tomada de decisão de suas ações e planejamentos pedagógicos. Para isso, serão realizadas entrevistas de grupos focais com 14 gestores e 32 coordenadores escolares das escolas da Crede 14, além da organização e discussão de um aprofundamento teórico-bibliográfico a respeito da problemática tratada.

Assim, a partir do contexto apresentado, algumas considerações se tornam relevantes: i) como os sistemas de gestão SIGE Escola e Sala de Situação têm sido utilizados pelos Núcleos Gestores da Crede 14?; ii) como incentivar a utilização dessas ferramentas escolares pelas Equipes Gestoras da Regional?; e iii) como a apropriação desses dados podem se repercutir na tomada de decisões dos gestores e coordenadores escolares?

REFERÊNCIAS

ASTIN/SEDUC. **Relatório de Acessos ao SIGE Escola e à Sala de Situação em 2017 da Assessoria de Tecnologia da Informação**. Ceará: Secretaria de Educação, 2017.

ASTIN/SEDUC. **Relatório de Acessos ao SIGE Escola e à Sala de Situação em 2018 da Assessoria de Tecnologia da Informação**. Ceará: Secretaria de Educação, 2018.

BRASIL. **Projeto Banda Larga nas Escolas**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CEARÁ. Decreto nº 24.139, 26 de dezembro de 2007. Aprova o regulamento, altera a estrutura organizacional, dispõe sobre a distribuição e denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da Secretaria da Educação (SEDUC), e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, série 2, ano X, n. 27, caderno 1/5, p. 1-8, Fortaleza, 28 dez. 2007.

_____. Decreto nº 30.865, de 03 de abril de 2012. Regulamenta os artigos 2º e 3º da Lei 14.273, de 19 de dezembro de 2008, dispendo sobre a estrutura organizacional, a constituição das equipes docentes e o provimento dos cargos em comissão das escolas estaduais de Educação Profissional – EEEP, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, série 3, ano IV, n. 65, caderno 1/1, p. 1, Fortaleza, 04 abr. 2012.

_____. Decreto nº 31.221, de 03 de junho de 2013. Altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a distribuição e a denominação dos cargos de direção e assessoramento da Secretaria da Educação (SEDUC). **Diário Oficial do Estado**, série 3, ano V, n. 104, caderno 1/2, p. 1-14, Fortaleza, 06 jun. 2013.

_____. **Programa de Melhoria da Educação desenvolve ações na capital e no interior** Fortaleza, 2002. Disponível em: http://www25.ceara.gov.br/noticias/noticias_detalhes.asp?nCodigoNoticia=7537. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Histórico**. Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/historico>. Acesso em: 02 set. 2018.

_____. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Pensamento estratégico**. Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/identidade-organizacional/pensamentoestrategico>. Acesso em: 02 set. 2018.

_____. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Prêmio Ceará de Cidadani@ Eletrônica 2013**. Fortaleza, 2013. Disponível em: http://www2.seplag.ce.gov.br/premio/projetos_filtro_detalhes_2013.asp?cdProjeto=395. Acesso em: 19 fev. 2018.

CEJA DE SENADOR POMPEU. **Projeto Político Pedagógico**. Senador Pompeu – CE, 2018.

CETIC. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC educação 2016. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017.

CREDE 14. Superintendência Escolar. **Registro Analítico de Visita Técnica à EEM Prof.º Pedro Jaime, em 03/10/2017**. Senador Pompeu, 2017. Disponível em: <https://sgp.jovemdefuturo.org.br/>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. Superintendência Escolar. **Registro Analítico de Visita Técnica à EEM Elza Gomes Martins em 04/10/2017**. Senador Pompeu, 2017. Disponível em: <https://sgp.jovemdefuturo.org.br/>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. Superintendência Escolar. **Registro Analítico de Visita Técnica à EEM Joaquim Josué da Costa em 15/08/2017**. Senador Pompeu, 2017. Disponível em: <https://sgp.jovemdefuturo.org.br/>. Acesso em: 14 out. 2018.

EEEP ANTONIO RODRIGUES DE OLIVEIRA. **Projeto Político Pedagógico**. Senador Pompeu – CE, 2017.

EEEP PROFESSOR JOSÉ AUGUSTO TORRES. **Projeto Político Pedagógico**. Senador Pompeu – CE, 2015.

EEM DE MINEIROLÂNDIA. **Projeto Político Pedagógico**. Senador Pompeu – CE, 2017.

EEM ELZA GOMES MARTINS. **Projeto Político Pedagógico**. Pedra Branca – CE, 2016.

EEM FENELON RODRIGUES PINHEIRO. **Projeto Político Pedagógico**. Solonópole – CE, 2017.

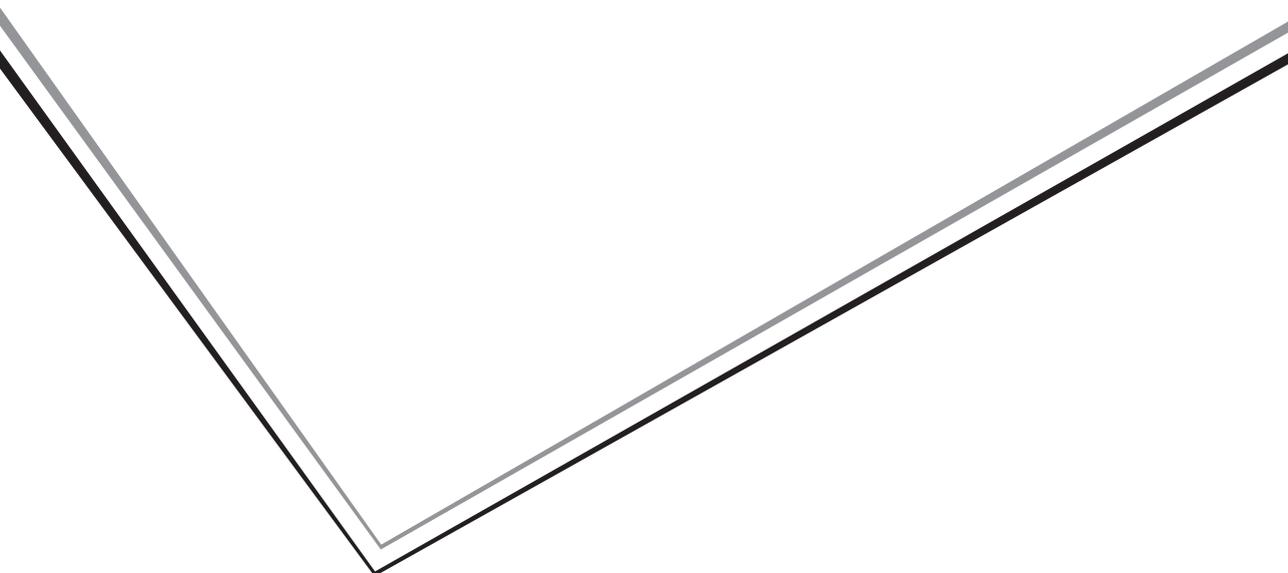
EEM MARECHAL HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO. **Projeto Político Pedagógico**. Piquet Carneiro – CE, 2017.

EEM PROFESSOR ANANIAS DO AMARAL VIEIRA. **Projeto Político Pedagógico**. Mombaça – CE, 2017.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. **Gestão/Administração educacional no cenário apoiado pelas TICs**. UFRGS, 2008. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/animacoes/TICsGestaoEscolar/>. Acesso em: 28 ago. 2018.

SEÇÃO 4

Gestão Universitária



EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO: AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

*Cassiano Caon Amorim**

Consequência da alta demanda por acesso ao ensino superior, o expressivo número de Instituições de Ensino Superior (IES) torna-se objeto de investigação de pesquisadores, das mais diversas áreas do conhecimento, que buscam compreender as causas e os impactos desse fenômeno socioespacial. No entanto, pela perspectiva geográfica, elaboramos a interpretação da expansão das IES a partir dos elementos que passam a constituir e engendrar o funcionamento do território brasileiro: a ciência, a técnica e a informação que, paulatinamente, vão compondo, como atributos, os usos do território nacional.

Para a compreensão de como as IES manifestam-se como eventos constituintes do cotidiano dos lugares que compõem o território brasileiro, remetemo-nos ao passado em busca da origem dessas instituições, de seus lugares, de suas ideias e concepções, enfim, dos agentes preponderantes no processo de seletividade espacial, de suas contradições e de suas geografias.

As transformações observadas no território brasileiro, a partir das primeiras décadas do século XX, estão associadas às complexas transformações nas interações espaciais, resultantes da significativa invasão tecnológica gerada no âmbito dessa complexa teia de intercasualidades, que foi a Revolução Industrial. O navio a vapor, a ferrovia e o telégrafo foram as primeiras dessas modernizações correlatas às alterações. Também foram cruciais as transformações observadas no âmbito da agricultura, nas atividades industriais, no setor terciário, na organização social e política, na urbanização e no cotidiano da população, entre outros, como apontam Santos e Silveira (2001) e Hobsbawn (1977).

* Pró-reitor Adjunto de Graduação da UFJF. Professor Associado da Faculdade de Educação da UFJF. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Doutor em Ciências - Geografia Humana (USP).

De acordo com Ribeiro (2002), as redes e equipamentos constituem a face material mais imediata dos impulsos à modernização seletiva da vida social nos espaços. A transformação do meio geográfico de aderência técnica vai, aos poucos, transformando-se pela incorporação do pensamento sobre a técnica, ou seja, pela incorporação da ciência. É o meio técnico transformando-se em meio técnico-científico, consolidando-se o processo de modernização em grande parte do mundo. Esse processo terá como sustentáculos o surgimento e a disseminação das técnicas de comunicação, informação e transportes, os quais, pela sua intensa capacidade de circulação de mensagens, fazem com que as conexões entre os lugares se deem em ritmo cada vez mais intenso.

No intuito de compreender “as conexões de lugares do espaço, totais, singulares”, Souza (1993) trabalha com o conceito de conexões geográficas. Nesse período em que se observa a organização das primeiras universidades brasileiras, o território brasileiro vai sendo preenchido tanto por diferentes e desiguais densidades técnicas, quanto por atividades científicas. Os lugares ‘selecionados’ para ampliação da rede de ensino superior no país participam mais intensamente da lógica de funcionamento do mundo, onde técnica e ciência começam a fazer parte da vida cotidiana de um número maior de cidadãos.

Concomitantemente à expansão do mercado, são desenvolvidas novas tarefas, novas sequências e especializações. Essa expansão, que é também geográfica, implica nova divisão do trabalho: “especialização de funções, aumento de produtividade, controle do processo de trabalho e, o que é importante também para a compreensão da urbanização, a reposição do trabalhador nesse processo” (SOUZA, 1993, p. 10). As observações de Corrêa (1997) permitem dizer que, no mundo, intensificam-se e ampliam-se as interações espaciais que, adicionalmente, tornaram-se mais rápidas e mais complexas:

Rompem-se as amarras de horizontes espaciais limitados e fortemente fechados, submetidos a uma economia preponderantemente autárquica. Estabelece-se uma crescente divisão territorial do trabalho que leva a uma necessária articulação entre áreas e cidades através de uma rede urbana cada vez mais importante e fortemente articulada (CORREA, 1997, p. 282).

A sobreposição dos tempos sociais aos tempos da natureza faz-se presente em parcelas crescentes do território brasileiro. Santos (1996) esclarece que o componente internacional da divisão do trabalho tende a aumentar exponencialmente no Brasil. Isso impulsiona a aderência de sistemas técnicos muitas vezes estranhos às lógicas locais e

mesmo nacionais. Podemos afirmar que a expansão do sistema de circulação e das áreas de produção agrícola para exportação reforçou o crescimento do número de empregos.

Contel (2001), ao elaborar detalhada investigação sobre os sistemas de movimento no território brasileiro, afirma que, até os anos de 1940, havia dois principais tipos de sistema de movimentos no Brasil: o ferroviário, que cuidava dos deslocamentos 'latitudinais', conectando áreas produtoras aos portos; e o hidroviário, responsável pelo transporte 'longitudinal' de pessoas e mercadorias, conectando os diversos portos da ampla costa brasileira, pelo transporte de cabotagem. O crescimento do transporte rodoviário dá-se somente a partir dos anos de 1920, com o avanço das 'frentes pioneiras', no Estado de São Paulo, e depois para o norte do Paraná:

Em função da intensificação de sua base produtiva e do conseqüente aumento da divisão territorial do trabalho, a vida do território vai-se pautando por um aumento considerável na quantidade e na qualidade dos respectivos fluxos (CONTEL, 2001, p. 364).

Ao pesquisar sobre a nova divisão territorial do trabalho no Brasil, Bernardes (2001) baseia-se na proposição de uma modernização seletiva do território nacional. A pesquisadora enfatiza que os planos de desenvolvimento implementados, a partir do início do século XX, integraram a economia e o território, provocando a expansão do meio técnico, até então restrito a São Paulo e sua área de influência, além de espaços desarticulados no território, principalmente algumas capitais localizadas no litoral. A transformação do meio técnico em técnico-científico expandiu-se para o Sul e para o restante do Sudeste brasileiro.

No Brasil, após a Revolução de 1930, período favorável, em face da queda do poder de pressão dos países industrializados que, na ocasião, passavam por problemas com os desdobramentos da crise de 1929, o Estado passou a ter uma intervenção mais ostensiva na vida econômica. A política brasileira procurou não só garantir as atividades agroexportadoras tradicionais – café, cacau, cana-de-açúcar, fumo, algodão, entre outros –, mas também desenvolver indústrias de bens de consumo. Além disso, o Estado intensificou a sua intervenção na economia, criando empresas estatais para atuar nos setores vitais, como a siderurgia, procurando, assim, adquirir maior independência em face dos grandes trustes internacionais.

Nas primeiras décadas do século XX, a população brasileira aumentou continuamente e uma relativa melhoria nas condições de vida da população fez os números da demografia brasileira crescerem. Desde o início do século até a segunda década, a

população saltou de 17,4 milhões para 30,6 milhões, como se pode perceber, na Tabela 1, com a sequência histórica da contagem da população brasileira e os respectivos dados demográficos desse período:

Tabela 1 – A evolução da população brasileira

ANO	POPULAÇÃO	% CRESCIMENTO
1872	9930478	-
1890	14333915	44,3
1900	17438434	21,6
1920	30635605	75,6
1940	41236315	34,6
1950	51944397	25,9
1960	70119071	35,1

Fonte: Anuário Estatístico do IBGE, 1990.

O aumento populacional teve como consequência não somente um aumento das densidades demográficas em cada região, mas também sua redistribuição. Se as populações do Nordeste, do Sudeste e do Sul dobraram nesses anos, o aumento foi ainda mais significativo na Amazônia. Essa redistribuição manifestou-se por um novo equilíbrio demográfico regional, principalmente com o início do abandono do campo, aumentando o número de cidades e de sua população.

Em 1940, aproximadamente um terço da população brasileira era urbana. Grande parte dos brasileiros que viviam no Norte e Nordeste abandonou essas regiões e dirigiu-se para as cidades do Sul. Para efeitos de melhor análise, basta lembrar que, no final do século XIX, as duas regiões representavam mais de um terço da população nacional, e, em 1960, ainda que seus índices de natalidade fossem os mais altos do país, correspondiam, segundo dados do IBGE, a apenas um quarto da população total.

A região Sudeste, alavancada pelo crescimento econômico do estado de São Paulo, passa a concentrar os principais sistemas de engenharia do território. A implantação de estradas de ferro e de rodovias, a melhoria dos portos, a criação de novos meios de comunicação atribuem uma nova fluidez potencial a essa parte do território. Santos (2005) observa que é exatamente nesses pontos que se instalam, sob os influxos do comércio internacional, formas capitalistas de produção, trabalho, intercâmbio, consumo, os quais vão tornar efetiva a fluidez. A partir de 1930, quando novas condições políticas e organizacionais permitem que a industrialização conheça, de um lado, uma nova

impulsão, vinda do poder público e, de outro, comece a permitir que o mercado interno ganhe um papel crescente, que se mostrará uma lógica econômica e territorial no país.

Milton Santos, ao estudar a urbanização brasileira, elabora uma leitura a partir do avanço das transformações advindas do crescimento da população urbana e das novas dinâmicas do território:

A partir dos anos 1940-1950, e a lógica da industrialização que prevalece: o termo industrialização não pode ser tomado, aqui, em seu sentido estrito, isto é, como criação de atividades industriais nos lugares, mas em sua mais ampla significação, como processo social complexo, que tanto incluiu a formação de um mercado nacional, quanto os esforços de equipamento do território para torná-lo integrado, como a expansão do consumo em formas diversas, o que impulsiona a vida das relações (leia-se terceirização) e ativo o próprio processo de urbanização. Essa nova base econômica ultrapassa o nível regional, para situar-se na escala do país; por isso, a partir daí, uma urbanização cada vez mais envolvente e mais presente no território dá-se com o crescimento demográfico sustentado das cidades médias e maiores, incluídas, naturalmente, as capitais de estado (SANTOS, 2005, p. 30).

Do seio dessas transformações, entre os anos de 1940 e 1960, observa-se um aumento de 2,2 vezes no total das matrículas de alunos do Ensino Fundamental. Embora se trate de um significativo crescimento, com expansão nas diferentes regiões do país, não é suficiente para atender a toda demanda educacional desse momento da escolarização. Comparando com o crescimento do que hoje denominamos Ensino Médio, embora haja evidências de aumento, o número de alunos ainda é consideravelmente baixo. As IES, que somavam, em 1908, 28, aumentaram para mais de 50, em 1912, e para 248, em 1935 (CUNHA, 1980). O Sudeste, o Nordeste e, mais tarde, o Sul, foram as regiões que apresentaram maior número de instituições, tanto públicas quanto particulares. Paralelamente, verifica-se um acelerado aumento do número de matrículas. O principal centro universitário, reunindo cerca da metade dos alunos do país, nas primeiras décadas do século, era o Rio de Janeiro. Alguns anos mais tarde, São Paulo despontou como um centro educacional importante, sobretudo quando se generalizou a demanda da cultura industrial orientada para a transformação material do território.

Nesse primeiro momento de um longo processo de integração nacional, com o crescimento industrial do país, com a formação de um esboço de mercado territorial no Centro-Sul, dando-se o início da hegemonia de São Paulo, vão ser criadas as primeiras universidades no país. O período cuja análise esboçamos tem como marco inicial, portanto, a segunda década do século XX, com a criação da Universidade do

Rio de Janeiro, estendendo-se até a década de 1960, quando um conjunto de fatores promovem significativas mudanças tanto na base material do território quanto na estrutura, organização e localização das IES.

DINÂMICAS TERRITORIAIS E O SURGIMENTO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

Por entender o caráter ordenador do território brasileiro, verificado no Decreto 11.530, cujo texto foi organizado por Carlos Maximiliano (CUNHA, 1980), Ministro da Justiça e do Interior, do Governo de Venceslau Brás, daremos especial destaque a atributos normativos que antecedem essa época, apesar de as primeiras universidades no Brasil surgirem a partir dos anos de 1920. Em virtude da proliferação de escolas superiores no território brasileiro, o Decreto supracitado procurava controlar, em certo sentido, a expansão de tais escolas e, dessa forma, resguardar os direitos e o *status* dos detentores de cursos superiores no Brasil, segundo Cunha (1980, p. 168):

Foram colocadas barreiras à multiplicação das escolas que postulavam equiparação. Essa possibilidade seria negada às que funcionassem em cidades com menos de 100 mil habitantes, a não ser no caso de serem capitais de estados de mais de um milhão de habitantes. Não podiam ser equiparadas às federais mais de duas escolas de direito, engenharia ou medicina, em cada unidade da Federação. Onde houvesse uma escola oficial, apenas uma particular podia a ela ser equiparada, na mesma área de ensino.

Observamos que o Estado, a partir da edição de um Decreto, passa, através da norma, a promover intervenções diretas na localização dos cursos superiores no território brasileiro, privilegiando alguns espaços em detrimento de outros. Do mesmo Decreto também surge, no Brasil, a figura do Professor Catedrático, cargo vitalício e promovido por concurso, cuja concorrência se dava pela redação de uma tese e cuja posterior nomeação era feita pelo governo. O vestibular também é instituído como forma de seleção ao ensino superior, além dos certificados de aprovação das matérias do curso ginasial.

Nesse contexto de seguidas edições de decretos que visavam à normatização e, por conseguinte, o controle do ensino superior, funda-se a primeira universidade a funcionar efetivamente: a Universidade do Rio de Janeiro. Embora, anteriormente a essa época, a adoção do sistema federativo tenha propiciado algumas iniciativas de criação de universidades, em alguns estados, como a Universidade de Manaus (1909), a Universidade de São Paulo (1911) e a Universidade do Paraná (1912), estas tiveram

vida efêmera, de modo que a primeira instituição a assumir essa denominação, de forma duradoura, foi a Universidade do Rio de Janeiro. A primeira universidade brasileira, instituída pelo Decreto 13.343, de 07 de setembro de 1920, regulamenta a união de algumas faculdades isoladas pré-existentes no Rio de Janeiro: a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito, resultando da junção de duas escolas livres já anteriormente constituídas.

Mendonça (2000), entretanto, argumenta que a reunião dessas instituições em universidade não foi significativa, de forma que elas continuaram a funcionar de maneira isolada, como um mero conglomerado de escolas, sem nenhuma articulação entre si e sem qualquer alteração tanto nos seus currículos quanto nas práticas desenvolvidas no seu interior. Não passou muito tempo e, em 7 de setembro de 1927, sob os moldes da Universidade do Rio de Janeiro, ou seja, aglutinando-se as faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia, já existentes em Belo Horizonte, outra universidade foi criada: a Universidade de Minas Gerais.

Como já destacamos anteriormente, a criação da Universidade do Rio de Janeiro vincula-se à intenção de controle do governo federal sobre a autonomia dos estados para criação das suas universidades. Dessa forma, a criação da Universidade de Minas Gerais demonstrou a necessidade de uma regulamentação maior, por parte do governo central, como estratégia de lhes impor certas condições de funcionamento e, por essa via, controlar seu 'produto'.

Exatamente dessa época, surge a política de controle federal sobre a instalação de cursos superiores, sobre a criação de faculdades, de centros universitários e de universidades em território brasileiro. Em dezembro de 1928, segundo Cunha (1980), embora o Decreto 5.616 promulgasse que as universidades criadas nos estados gozariam de "perfeita autonomia administrativa, econômica e didática", contraditoriamente, por um conjunto explícito de normas, estabelecia-se que a admissão dos alunos deveria estar sujeita aos mesmos requisitos legais exigidos nos estabelecimentos federais de ensino, determinando ainda que a fiscalização das universidades seria efetuada pelo Departamento Nacional de Ensino, por meio de um inspetor para cada escola constituinte das universidades. Além dessas normas, outras foram impostas, sendo a mais significativa a que proibia a criação de universidades particulares.

Um aspecto relevante na criação das universidades no território brasileiro é a inserção da pesquisa, do desenvolvimento científico no país. Apesar de Fernando de Azevedo

não reconhecer a Escola de Engenharia de Porto Alegre como universidade, nesta instituição a pesquisa tecnológica foi desenvolvida em âmbito universitário.

Isso não significa a inexistência da pesquisa no Brasil, tanto que Stepan (1976) apresenta um histórico do desenvolvimento científico brasileiro, atrelando o desenvolvimento da pesquisa aplicada em estabelecimentos criados para fazer frente a problemas concretos e imediatos, entre os quais destacam-se: Estação Experimental de Campinas, em 1887; Instituto Bacteriológico de São Paulo, em 1892; o Instituto Butantã, em 1899; o Instituto Soroterápico Federal, depois Instituto Manguinhos, em 1901, entre outros. Esses centros de pesquisas surgiram de necessidades imediatas, geralmente vinculadas a algum apelo econômico, estando no centro dessa dinâmica, como se observa pelo citado o Estado de São Paulo.

Transcorre, no contexto da criação das primeiras universidades, um amplo debate quanto aos objetivos da criação de tais instituições. De acordo com Nagle (1976), no âmbito da sociedade civil, os grupos que lideravam essa discussão, atribuíam diferentes tarefas à universidade, entre as quais o preparo das classes dirigentes, a formação do professorado secundário e superior e o desenvolvimento de uma obra nacionalizadora da mocidade. Essas preocupações, no entender de Mendonça (2000), refletem as mudanças que ocorriam, no período, no tocante à economia, à política e à sociedade em geral.

O período que vai de meados dos anos de 1920 até 1945 constitui-se um momento bastante complexo da vida brasileira, marcado principalmente pela crise do sistema oligárquico tradicional, resultando na transferência do foco de poder dos governos estaduais para o âmbito nacional. Podemos dizer que, a partir dos anos de 1930, houve um fortalecimento do governo central e, em 1931, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, entendido aqui como parte fundamental do processo de consolidação do Estado Nacional, tendo, como marca desse período a experimentação no ensino superior (OLIVEN, 1990). Na luta para estabelecer a quem caberia a hegemonia quanto à definição do modelo de universidade brasileira, debatem-se vários grupos: católicos e liberais, governo federal e governos estaduais, entre outros.

Na cena política, esse momento pode ainda ser caracterizado pela emergência das massas urbanas que se expandem e se diferenciam de forma acelerada. Essa expansão resulta tanto da industrialização e da urbanização (produto indireto da própria dinâmica da economia exportadora), quanto do processo de burocratização, decorrência, por

um lado, da própria ampliação das funções do Estado, e, por outro, da incipiente industrialização do país.

É importante destacar que é de longa data as influências de paradigmas educacionais estrangeiros no sistema de ensino do Brasil. O prestígio gozado pelos Estados Unidos, na mente dos construtores do regime republicano no Brasil, e a separação entre a Igreja Católica e o Estado, em 1889, propiciaram a vinda de numerosos missionários protestantes, daquele país. Eles abriram colégios para ensino secundário, os quais imediatamente ganharam prestígio pela qualidade e modernidade da educação neles desenvolvida. Cunha discute, por exemplo, a influência dos filmes, das empresas de comunicação de massa e das empresas multinacionais como produtoras do que o país importava. No campo educacional, cabe destaque à criação da Escola de Enfermagem Ana Nery, no Rio de Janeiro, com auxílio da Fundação Ford e a contratação de 11 professores norte-americanos (CUNHA, 1980, p. 198).

Podemos dizer que nenhuma lei anterior a 1930 havia previsto e definido situações objetivas para a atividade de pesquisa no Brasil em relação ao espaço das IES. A Reforma Francisco Campos, de 1931, tampouco enveredou-se por esse aspecto, pelo menos não explicitamente. Em termos administrativos, porém, buscou-se detalhamento. A reforma dispunha sobre reitorias, conselhos universitários, assembleias universitárias e diretorias de escolas ou faculdades. O corpo docente foi categorizado em catedráticos, livres-docentes e auxiliares de ensino.

O estatuto das universidades brasileiras, traçado no Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, foi adotado como regra de organização do ensino superior da República: para a fundação de qualquer universidade no país, exigia-se a incorporação de pelo menos três institutos de ensino superior, incluindo-se o de Direito, o de Medicina e o de Engenharia, ou ainda a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Esta última é destacada por Francisco Campos como essencial à nova organização da Universidade do Rio de Janeiro, pela alta função que exerce na vida cultural, permitindo que a vida universitária transcenda os limites do interesse puramente profissional. Não se instalou a Faculdade de Ciências, Letras e Educação como espinha dorsal da Universidade do Rio de Janeiro, ficando limitada ao ensino do Direito, Medicina e Engenharia (AZEVEDO, 1958, p. 656).

Caracterizando as ideologias educacionais da época, Luiz Antonio Cunha (1980; 1988) identifica a emergência de duas correntes políticas divergentes em relação ao pensamento educacional brasileiro e, particularmente, em relação ao sistema de ensino

superior que se desenha no Brasil, na era Vargas: a liberal e a autoritária. O liberalismo foi submetido, no Brasil, a toda sorte de arranjos ideológicos, correspondendo a um conjunto de ideias e práticas, em várias situações políticas: conviveu com as ideias que defendiam a monarquia e a escravidão, associou-se ao positivismo e, na primeira República, serviu admiravelmente bem para legitimar a ditadura das oligarquias e a repressão aos trabalhadores. No campo educacional, o liberalismo foi evocado, no tempo do Império, quer seja para legitimar a igualdade das escolas particulares às escolas estatais, quer seja para justificar a frequência livre dos estudantes das escolas superiores, quer seja para a introdução da livre-docência. Enfim, em todos os tempos, o liberalismo foi evocado para fundamentar a necessidade de se estender a instrução elementar a todos os cidadãos (CUNHA, 1988).

No período em que Getúlio Vargas presidiu a República, as ideias de Fernando de Azevedo e outros liberais forneceram a mais importante referência da vertente liberal: a elitista. Suas propostas legitimavam a preocupação com a formação escolar das classes médias e das classes dirigentes:

Estaria intimamente articulado com o secundário, por duas vias. A primeira via [...] era a formação, no ensino secundário, da cultura geral e da disciplina intelectual, ambos indispensáveis ao superior. A outra via a da formação, em escolas superiores, de professores para as escolas secundárias, condição para que a primeira fosse cumprida (CUNHA, 1980, p. 231).

O saber produzido e transmitido no ensino superior deveria ser o de:

[...] uma cultura verdadeiramente superior, livre e desinteressada, desenvolvida em todas as direções e capaz de contribuir, pela sua força orientadora e pelo seu poder criador, não só para o progresso da nacionalidade em formação, como para o enriquecimento do ser humano (AZEVEDO, 1971, p. 268).

Dessa forma, era necessária a organização do ensino superior em universidades. Não em modelos como a Universidade do Rio de Janeiro ou a Universidade de Minas Gerais, 'universidades de fachada', simples aglomeração de escolas profissionais. Na perspectiva de Azevedo, as universidades perfiladas deveriam ter "uma rigorosa articulação entre as instituições de ensino", que promovessem a "mútua comunicação entre os professores", formassem docentes para o ensino secundário e, principalmente, contivessem institutos onde se desenvolvesse a "cultura livre e desinteressada".

De acordo com Schwartzman (2001), embora o debate sobre as mudanças na educação geral no Brasil, em particular sobre a educação superior, ocorresse desde os anos

de 1920, articulados, principalmente, pela Academia Brasileira de Ciências e pela Associação Brasileira de Educação, somente em 1931, é formulada a primeira legislação federal, delineando as características específicas de uma instituição universitária. Visivelmente elaborada com o intuito de obter legitimidade para o governo de Getúlio Vargas, a legislação foi apresentada como resultado de amplo debate entre as diversas correntes de pensamento, polarizadas pelo grupo identificado como “os pioneiros da educação nova”¹: Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, entre outros, e um grupo de intelectuais católicos, liderados por Alceu Amoroso Lima.

Em 1931, o movimento pela Escola Nova publicaria o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional, que ajudaria a redefinir o papel do Estado na educação. Os escolanovistas, como ficaram conhecidos, inspiravam-se principalmente nas ideias do professor e filósofo norte-americano John Dewey, do Teachers College, da Universidade de Columbia, o qual chamava a atenção para a ligação imanente entre democracia e educação na prática da cidadania.

O manifesto propôs a unificação de toda a estrutura nacional, da pré-escola à universidade, para acabar com a duplicidade do sistema de ensino, que dividia o ensino primário e profissional para os pobres, e o ensino secundário e superior para os ricos. Os ideais da Escola Nova ganham campo somente a partir da década de 1930, com os novos ares na política e na economia do país.

Na perspectiva apontada por Azevedo (1958, p. 74-75), a universidade que desponta do manifesto dos escolanovistas é concebida numa tríplice função de “criadora de ciências (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes”. Defende-se a centralidade da pesquisa, como “sistema nervoso da Universidade, que estimula e domina qualquer outra função” (AZEVEDO, 1958, p. 75), assumindo a crítica às IES existentes no Brasil, que nunca teriam ultrapassado os limites e as ambições da formação das elites para a atuação meramente profissional.

Mendonça (2000, p. 138) complementa enfatizando que:

¹ O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, datado de 1932, consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, o texto foi assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O movimento reformador foi alvo da crítica forte e continuada da Igreja Católica, que naquela conjuntura era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população, e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada.

À Universidade assim concebida competiria o estudo científico dos grandes problemas nacionais, gerando um estado de ânimo nacional capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens, independentemente das suas divergências e diversidades de pontos de vista. Nessa instituição seriam formadas as elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e os educadores – aí entendidos os professores para todos os graus de ensino.

Essa função cultural da universidade permitiria o desempenho, concomitante, de uma função ainda mais relevante para a sociedade: a formação, nessa cultura livre e desinteressada, das elites intelectuais, ou seja, das classes dirigentes:

Instituição essencialmente cultural e educativa, os centros universitários não servem apenas às mais altas necessidades espirituais da nação. Se considerarmos, de um lado, a influência cada vez mais pronunciada das ciências na direção das sociedades modernas e, por outro lado, a complexidade crescente de que se revestem os problemas técnicos que os governos são obrigados a enfrentar, compreende-se a função política que desempenham os institutos de cultura superior, onde se terão de formar as nossas classes dirigentes (AZEVEDO, 1958, p. 270).

Quanto às políticas educacionais autoritárias vigentes, a partir de 1930, o que chama a atenção é o caráter controlador adquirido a partir da Reforma de 1931: o Estado centralizador pretendia controlar rigidamente a função político-ideológica do ensino superior. Por outro lado, essa mesma política autoritária permite a fundação de Faculdades Católicas, no Rio de Janeiro, conscientes de que a instituição era portadora de ideologias que integravam o vasto repertório autoritário estatal. Não reformando as bases do que seria um verdadeiro sistema universitário, o Decreto que instituiu o regime universitário no Brasil e se constituiu no Estatuto das Universidades Brasileiras fixou os fins do ensino universitário e permitiu que “o velho sobrevivesse no novo” (ROMANELLI, 2003, p. 134).

Ao contrário do que acontecia nas duas últimas décadas da Primeira República, quando o governo federal era resistente à criação de universidades pelos governos estaduais e por particulares, no período de Governo de Getúlio Vargas, houve decidido apoio para a criação da Universidade Católica, uma instituição particular, segundo Cunha:

Para esse apoio concorreu, certamente, o pacto informal de ‘colaboração recíproca’, proclamada do lado do Estado pelos discursos de Francisco Campos e Capanema; pela política favorável ao ensino religioso, isto é, da religião católica, nas escolas estatais; pelo favorecimento do ensino secundário particular, que passou a ser predominantemente ministrado por colégios católicos; pela distinção de líderes

católicos no aparelho educacional escolar estatal, como a nomeação de Alceu de Amoroso Lima para reitor da Universidade do Distrito Federal, após a saída de Anísio Teixeira. Do lado da Igreja, a difusão da ideologia da ordem, na versão corporativa, reforçava a doutrina do Estado Novo, contribuindo para a produção de sua legitimidade (CUNHA, 1980, p. 279).

Podemos dizer que, no período Vargas, houve significativo aumento das IES privadas no território brasileiro, instituindo, inclusive, imunidade fiscal para esta categoria. No que se refere ao setor público do ensino superior, a atuação varguista foi predominantemente de caráter controlador. Centralista ao extremo, transformou a Universidade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil, com a pretensão de torná-la parâmetro para as iniciativas federalistas que despontavam em São Paulo, no Rio Grande do Sul e no próprio Distrito Federal, com a criação da Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira, então Secretário da Educação da cidade do Rio de Janeiro (CUNHA, 2004).

Quanto à organização da USP (Universidade de São Paulo), em 1934, imbuída de ideais liberais da Escola Nova, é o resultado de um projeto educacional elaborado pela burguesia agroexportadora paulista, concebido desde os primeiros anos da República (NADAI, 1987). Após discussões travadas ao longo da década de 1920, envolvendo diferentes correntes de opinião, a proposta de criação de uma universidade é concluída e abraçada pelo governo do Estado. Sua concretização, porém, só é possível em 1934, quando a burguesia paulistana, vencida pelas armas, vê-se diante da urgência de preparar uma elite intelectual em condições de reconquistar a hegemonia paulista na vida pública do país, através da 'ciência' em lugar das armas (MENDONÇA, 1993).

Como já enfatizamos, a USP surge como um projeto de formação de elites intelectuais e de dirigentes modernos para assegurar a hegemonia paulista no plano nacional. Embora o modelo da nova universidade tenha sido gestado por intelectuais e políticos paulistas, boa parte do seu desenvolvimento coube aos intelectuais franceses. Isso atendia a interesses de ambas as partes, como afirma Paula (2002, p. 43):

A criação da USP com a contribuição das missões francesas atende a um duplo objetivo: por um lado, o interesse francês na 'conquista da América' (e do Brasil), e por outro lado, a demanda da elite local brasileira no sentido de modernizar-se, de formar quadros.

A concepção humboldtiana estava presente na forma e nas ideias: tratava-se de uma instituição que objetivava "promover, pela pesquisa, o progresso da ciência", como condição fundamental da construção de uma nação moderna. A pesquisa tem valor

central, como professado no Decreto 6.283, de 25 de janeiro de 1934, que funda a USP: “somente por seus institutos de investigação científica de altos estudos, de cultura livre, desinteressada, pode uma nação moderna adquirir a consciência de si mesma, de seus recursos, de seus destinos”. Paula (2002) ainda destaca o papel central que exerceu, nesse projeto de criação da USP, a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na formação crítica e reflexiva, como “área própria de autonomia intelectual”, segundo expressão de Florestan Fernandes.

Como a centralidade da filosofia e das humanidades em geral inspira-se na concepção humboldtiana, na Universidade de São Paulo. Ela não teve uma tranquila convivência com as faculdades profissionais: o equilíbrio entre a valorização das ciências básicas e da pesquisa, dominante da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e uma concepção profissionalizante, centrada no prestígio das escolas tradicionais foi instável, observa a autora. Mesmo assim, a área de humanidade teve relevante presença cultural, “povoando o cenário acadêmico com nomes de peso em todas as áreas do conhecimento e provocando um surto cultural sem paralelos na história intelectual do país” (PAULA, 2002).

Constatamos que a Universidade do Distrito Federal (UDF) também planejava ser uma instituição integrada, e não uma simples agregação de escolas. Ela incorporava as ideias dos pioneiros da Educação Nova, para os quais a universidade deveria ser um instrumento capaz de impulsionar a investigação científica. Para cumprir tal intenção, concebe-se uma estrutura constituída por cinco faculdades: de Filosofia, de Ciências, de Economia, de Direito e de Educação, além do Instituto de Artes (YAZBECK, 1999). Ou seja, não se trata mais de escolas profissionais tradicionais formando a base das demais universidades, mas sim as faculdades. Segundo Mendonça, as diretrizes da nova universidade, determinadas por seu mentor Anísio Teixeira, valorizam o desenvolvimento de uma cultura e de uma ciência brasileira:

A proposta da UDF é a que leva à sua maior radicalidade e a ideia de uma universidade voltada para o desenvolvimento da pesquisa e da produção do conhecimento técnico e científico tão cara ao grupo da seção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação e incorporada ao ideário dos renovadores, e isso se expressa na sua própria estrutura de organização (MENDONÇA, 1993, p. 29).

Swartzman (1981) enfatiza que tanto a USP quanto a UDF não conseguem implementar um projeto de universidade a partir de uma perspectiva integrada. A primeira, de caráter inovador e progressista, é dominada pelo conservadorismo em relação aos novos cursos de ciências, mantendo-se a opção pelas carreiras tradicionais e inviabilizando a sua

imediate expansão como um centro de pesquisa científica e tecnológica. Já a UDF sofre os reflexos das mudanças ocorridas na política nacional, que resultam no golpe de Estado, de 1937, e que a colocam sob intervenção, culminando na sua incorporação à Universidade do Brasil, em 1939, constituindo o núcleo original da Faculdade Nacional de Filosofia (YAZBECK, 1999).

Reproduzindo um modelo que vem do período colonial, as características da política nacional que se estendem até 1945 legaram um modelo de universidade organizado com base em faculdades tradicionais que ofereciam cursos profissionalizantes, altamente seletivos, para a formação da elite dirigente. Algumas das recém-criadas universidades tentaram promover a integração entres suas unidades, num nível mais acadêmico do que simplesmente administrativo, sem, contudo, atingir os objetivos desejados. Na arena em que se enfrentavam vários grupos, impôs-se, em toda a nação, a tendência centralizadora de um padrão rígido de universidade e a influência nova, porém, crescente, da Igreja Católica (OLIVEN, 1990).

Anísio Teixeira (1976) expõe sua crítica perante as “reformas não reformadoras” que o sistema de ensino superior vivenciava:

A reforma do ensino superior brasileiro, reforma que o país está a solicitar desde 1920, é a dessa introdução do espírito do método e do programa de pesquisa, graças ao qual a universidade se irá fazer o centro de estudos do professor, tanto quanto para os alunos e não, simples centro de ensino para transmissão do saber existente (TEIXEIRA, 1976, p. 240).

Mesmo depois da transformação da Universidade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil, na década de 1930, cujas finalidades proclamadas incluíam o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística, a ênfase era dada tanto à formação profissional quanto à formação de quadros para o exercício de funções públicas. Recrutados para ministrar cursos na Universidade do Rio de Janeiro, os franceses implantaram o modelo organizacional napoleônico: escolas profissionalizantes, valorização dos estudos denominados ‘úteis’, ausência de uma área de humanidades como centro integrador, dissociação entre ensino e pesquisa, fraca preocupação com a produção de conhecimentos, centralização estatal e vínculos com os interesses governamentais.

Por outro lado, destacados por Cunha (1980), apontam para um crescimento da oferta do número de cursos superiores pelas IES. Observamos que, nesse período, as Instituições de Ensino Superior iniciam um processo de descentralização da oferta de cursos em

direção a áreas selecionadas do interior do território nacional. Alguns municípios do interior começam a dotar-se de infraestrutura básica para o funcionamento das forças produtivas. Os sistemas técnicos de engenharia passam a fixar-se em pedaços maiores e mais contínuos do território brasileiro, expandindo as áreas de influência das tradicionais capitais centralizadoras do comércio, serviço e indústria nascente. Outra dinâmica territorial percebida nesse período é a formação dos espaços regionais e a consolidação e expansão de influência de outros. As décadas de 1940 e de 1950 marcam o início da centralidade econômica fabril de São Paulo, impulsionando várias dinâmicas territoriais.

Sampaio (2000) chama a atenção para a ampliação do sistema de ensino superior no Brasil, entre os anos de 1945 a 1960, abordando o representativo mapeamento de um incipiente processo de interiorização das IES, alavancado pelas instituições privadas. A autora menciona que “a partir de 1945 nota-se o início de uma desconcentração regional” das IES particulares, que passaram a se instalar em cidades do interior da Bahia, de Minas Gerais, do Paraná e de Goiás. Além disso, as instituições interiorizavam-se nas áreas de maior concentração de cursos, de forma que Sampaio (1991) observou a instalação de cursos no interior de São Paulo (Marília, Sorocaba e Bauru), Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Em levantamento feito pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP), indica a criação de 26 IES em São Paulo, no período de 1924 a 1960.

Outra observação relevante de Sampaio (1991) diz respeito aos lugares de origem dos cursos superiores em território brasileiro. A pesquisadora constatou que a década de 1950 pode ser dividida em dois momentos em relação aos cursos autorizados a funcionar e à sua localização. Na primeira metade da década, os cursos que fundam as instituições, principalmente as privadas, tendem a ser voltados para a formação de profissões liberais (medicina, direito, odontologia) e para a área de ciências econômicas. Estes, por sua vez, têm sua concentração nas capitais e, a partir de então, são criados no interior. Nos anos de 1955 a 1960, “os cursos são fundamentalmente voltados para a formação de professores, em faculdades de filosofia, ciência, letras, em geral, essas faculdades tendem a se instalar no interior dos Estados”, estando em maior número de instituições do que nas capitais. Nesse contexto, Fernando de Azevedo (1958a), interpretando o seu tempo, escreve sobre o perigo da “inflação de faculdades”, que mais se assemelha àquilo que, contemporaneamente, ocorre com as “universidades e faculdades de ensino”, que se multiplicam em território nacional:

[...] Não ignoramos os perigos que por várias vezes ameaçaram a nossa Faculdade de Filosofia e as duras situações que teve que enfrentar, quer pelas hostilidades resultantes da incompreensão do seu verdadeiro papel que dela constitui a base e a cúpula da Universidade, quer em face de dificuldades perturbadoras, nascidas de mudanças bruscas e frequentes na administração pública do Estado. Mas nenhum perigo se anos afigura maior nem mais grave do que esse a que a expõe a alarmante inflação de Faculdades de Filosofia que, multiplicando-se por toda parte, sem critério e sem recursos de qualquer ordem (orçam já por cerca de 30 no país, das quais sete no Estado de São Paulo) só poderão concorrer, salvo honrosas exceções, para degradar a instituição ao nível de simples escolas normais, para formação de professores de ensino secundário, ou mesmo de modestos liceus, substituindo a pesquisa e a criação pela ciência feita, a solidez de estudos pela superficialidade, a disciplina pela improvisação, a seriedade pelo diletantismo, e a formação de espíritos abertos mas refratários à dispersão intelectual, pela de mentalidades primárias e fechadas (AZEVEDO, 1958a, p 122-123).

No início da década de 1950, existiam dez universidades funcionando no território brasileiro. Só em 1955, Potsch (1956) afirma existir um total de 344 estabelecimentos de ensino superior. O crescimento econômico do país e a necessidade de novos quadros técnicos administrativos impulsionam a abertura de novas instituições de modo que, nos primeiros anos da década de 1960, já eram 20 universidades em território brasileiro (MORHY, 2004). Tomava corpo um movimento de intelectuais e pesquisadores das mais variadas instituições de pesquisa do país, ao qual se somava o movimento estudantil, que se organizava em associações. Esse movimento, iniciado nos últimos anos de 1950, reivindicava mudanças na educação, principalmente a universitária.

Como observou Clark Kerr (1982, p. 24), na Idade Média, a universidade desenvolveu muitas das características que ainda hoje prevalecem em quase todas as universidades mundo afora, e que são observadas nas jovens universidades brasileiras: “um nome e uma localização centralizada, mestres com certo grau de autonomia, estudantes, um sistema de conferências, um procedimento para exames e outorga de diplomas e até uma estrutura administrativa com as suas faculdades”. Em relação à localização centralizada das universidades brasileiras, as capitais dos Estados, detentoras do poder político e com algum desenvolvimento econômico, são os primeiros lugares a terem o privilégio de receberem as universidades no Brasil.

No momento em que observamos a centralidade das IES nas capitais brasileiras, constatamos que as indústrias de bens de consumo, sobretudo as de beneficiamento de produtos alimentícios e a têxtil, começaram a se desenvolver muito pontualmente

no território. Esse desenvolvimento teve grande estímulo do governo que não só criou tarifas promocionais, como nas observadas pela Lei Alves Branco, como também deu garantias de lucros a empresas estrangeiras que aqui criassem engenhos centrais (ANDRADE, 1965). Essas indústrias cresceram e dissiparam-se pelo território com franco desenvolvimento, durante a Primeira Guerra Mundial, quando os nossos fornecedores de bens de consumo ficaram impedidos de atender à demanda do nosso mercado, por estarem envolvidos no conflito.

A indústria pesada, empregadora de grande mão-de-obra tecnicamente qualificada, porém, começaria a se desenvolver durante a Segunda Grande Guerra, apresentando maior dinamismo, após a conclusão do armistício. São notáveis, no desenvolvimento da indústria pesada brasileira, duas criações: a Usina Siderúrgica de Volta Redonda, graças a empréstimos obtidos durante o conflito; a Petrobras, com uma série de refinarias, nos anos de 1950-60, ampliando a rede de distribuição de combustíveis, suporte à vindoura indústria automobilística. Ressalta-se ainda a instalação de grandes usinas hidrelétricas – Paulo Afonso, Furnas, Peixoto, Três Marias, Boa Esperança, Urubupungá, entre outras, – aproveitando o potencial subutilizado da vazão dos rios brasileiros e aumentando a densidade de redes distribuidoras de energia elétrica; e como a instalação da indústria petroquímica e pesada, automobilística e naval, entre outras.

A Segunda Guerra Mundial serve como referência para expor os problemas relacionados a uma maior fluidez nos territórios. No Brasil, revelam-se as carências do sistema de transportes e, com isso, a necessidade de um planejamento nacional que se preocupasse com os sistemas infra estruturais. Nesse caso, é a demanda de mão-de-obra que impulsiona a oferta de vagas no ensino superior, verificada no significativo crescimento do número de estudantes de Engenharia no país que carece de engenheiros e técnicos para um território em integração.

Fatores fundamentais impulsionaram o desenvolvimento de São Paulo: a riqueza gerada pelo sistema cafeicultor; o aporte de força de trabalho e alguma apropriação técnica difundida pelos imigrantes europeus e japoneses; o fortalecimento de uma rede de cidades no interior do Estado com maior concentração populacional; a indústria que se firma no território, a partir da Primeira Guerra Mundial; a ampliação no sistema público de instrução básica.

As necessidades de abastecimento das indústrias paulistas e outras localizadas no Sul do país e em outras áreas do Sudeste, com equipamentos e matérias-primas, e

o fornecimento de alimentação e outros gêneros para uma população crescente intensificaram as trocas pelo território nacional, impulsionando e dinamizando a circulação territorial. Os intercâmbios foram favorecidos pela nova base material que se constituiu e por políticas públicas específicas, tendo no mercado o elemento que ditava o ritmo de integração do espaço nacional. O país constituído até o início do século XX, por 'ilhas' de povoamento e produção, vai sendo transformado pela força da fluidez, das interconexões e das necessidades.

A população brasileira, que era de aproximadamente 30 milhões, em 1920, chega próximo aos 80 milhões, na década de 1960. A população cresce em ritmo acelerado, provocando um forte adensamento em áreas de povoamento tradicional, como as capitais litorâneas. No entanto, nesse período, constata-se a redistribuição territorial do efetivo demográfico, com novas fronteiras de povoamento consolidando-se numa intensa dinâmica urbana. Pelo Tabela 2, observa-se um decréscimo contínuo do percentual relativo ao número de pessoas ocupadas no setor primário, enquanto se constata o crescimento dos outros dois setores, principalmente o terciário, manifestadamente concentrado em áreas urbanizadas.

Tabela 2 – Brasil: População Economicamente Ativa por setores de atividade – 1940 a 1960

SETORES	1940	1950	1960
PRIMÁRIO	65,9%	59,9%	53,7%
SECUNDÁRIO	10,3%	13,1%	13,7%
TERCIÁRIO	23,8%	26,4%	33,2%

Fonte: Fundação IBGE – VIII Recenseamento Geral – Tabulações avançadas do censo demográfico – 1970.

A redistribuição da população pelo território brasileiro manifestou-se por um novo equilíbrio demográfico regional e por um abandono progressivo do campo, com o aumento do número de cidades e da respectiva população. O Nordeste e o Norte representavam mais de um terço, cerca de 34,4% da população total em 1872 (SANTOS; SILVEIRA, 2000). Em 1960, essas regiões concentravam apenas 25,8% da população brasileira, mesmo considerando as taxas de natalidade como as mais elevadas do país. Esse fato ilustra o fenômeno referido acima: grande parte desses brasileiros que se deslocaram do Nordeste e Norte foram incorporados como força de trabalho às lavouras e às indústrias em expansão, em áreas mais ao Sul do território nacional.

Para Milton Santos e Maria Laura Silveira (2000), a modernização do país, já iniciada sob o regime de Getúlio Vargas, facilitaria a concentração econômica e espacial no Brasil.

A rápida expansão da indústria no 'centro' passava a exigir mais mercados, não apenas exteriores, mas também dentro do país:

Em 1950, registravam-se mais de 70 mil estabelecimentos industriais e cerca de 1,3 milhão de pessoas ocupadas. Era uma época em que as micro e pequenas empresas representavam 96,7% dos estabelecimentos e eram responsáveis por 42,3% dos empregos do setor. Com 3 milhões de habitantes, São Paulo concentrava mais de um terço dos estabelecimentos industriais e do emprego industrial do país, o que evidencia também o crescimento da região do ABC (SILVEIRA, 2006, p. 149).

Tabela 3 a seguir evidencia a formação da 'Região Concentrada' (SANTOS; SILVEIRA, 2001), permitindo concluir que a região Sudeste lidera de maneira absoluta o cenário nacional da formação da renda interna. A partir de dados apontados por Cassimiro (1974), constatamos que, no Sudeste, sobressai o Estado de São Paulo, que participava com 56,02% da renda interna regional e com 35,23% da nacional, no ano de 1965.

Tabela 3 – Brasil – Grandes regiões fisiográficas. Participação na formação da renda interna nacional, 1965

REGIÕES	PARTICIPAÇÃO
SUDESTE	68,89%
SUL	17,34%
NORDESTE	14,43%
CENTRO-OESTE	3,27%
NORTE	2,07%
BRASIL	100%

Fontes: Fundação IBGE – Anuário Estatístico do Brasil – 1971 / Fundação Getúlio Vargas – Instituto Brasileiro de Economia.

A conformação de um mercado nacional promove a ruptura da estrutura do território em 'arquipélago' herdada do passado agrário-exportador em que parte expressiva da demanda por produtos industrializados era atendida pela importação. Os novos usos do território nacional acompanharam as modificações substanciais do modo de inserção do país nas dinâmicas econômicas mundiais. É a força das verticalidades que atinge o Brasil como resultado da expansão do sistema capitalista mundial no pós-guerra. Nesse contexto, o país não é mais somente exportador de matérias-primas agrícolas, pelo contrário, devido à marcante presença do Estado na oferta de infraestruturas, como proprietário de meios de produção e como financiador de projetos empresariais nacionais e multinacionais, inicia-se um processo de exportação de alguns produtos já industrializados.

O território foi tanto um instrumento quanto um produto do capitalismo nacional, através das estratégias espaciais implícitas e explícitas do Estado (BECKER; EGLER, 1993). A ideologia e as práticas do planejamento regional são desenvolvidas pelo governo federal, alterando as formas e os conteúdos dos lugares. Nesse sentido, o desenvolvimentismo reforçou o papel da urbanização como base para a industrialização, favorecendo a concentração econômica no Sudeste. Enquanto, no Rio de Janeiro, observa-se uma estagnação da produção, em São Paulo, a centralidade metropolitana é adquirida à medida que ocorre um processo de diversificação industrial na capital. A criação de uma indústria automobilística e a construção de Brasília confluíram, também, para favorecer São Paulo e aumentar o desequilíbrio econômico. Forma-se um parque industrial diverso e com grandes indústrias de base nessa cidade cujo enorme mercado é constituído pelo esforço de equipamentos de todo o território e mesmo pelo abastecimento normal da população brasileira. Maria Laura Silveira (2006, p. 150) salienta que:

Pouco a pouco, Brasília vai retirando do Rio de Janeiro a centralidade do poder, isto é, das ordens de natureza pública com as quais o território deveria ser regulado. São Paulo, por sua vez, vai subtraindo ao Rio de Janeiro o comando da economia, atribuindo-se, por meio de uma indústria capaz de abastecer e equipar um Brasil relativamente unificado pelos transportes, a produção das ordens econômicas e da regulação econômica do território.

São inegáveis a importância da industrialização de São Paulo e a construção de Brasília no contexto de ampliação do espaço de produção e do consumo no Brasil. Cada uma dessas dinâmicas reforça as demais, enquanto as bases econômicas e a própria sociedade se renovam, conduzindo o país a sucessivas crises políticas. As bases materiais também se modificam, mediante a possibilidade da circulação mais intensa e veloz por um território que vai sendo expandido à medida que é integrado ao restante do país pelas lógicas da apropriação e do uso: "Apropriar-se do território e utilizá-lo efetivamente implica construir um sistema de comunicações e transportes que permita à sociedade o livre movimento das idéias e das coisas" (LEITE, 2001). A possibilidade de 'solidariedades' entre os elementos das diversas parcelas do território nacional favorece a constituição de um meio que, aos poucos, amplia a densidade em técnica, ciência e informação.

O ritmo acelerado da urbanização da sociedade, que se inicia no momento de ampliação da rede de ensino superior no Brasil, é resultado das modernizações seletivas do território. A intensificação dos fluxos de mercadorias, bens, pessoas, dinheiro e informações é resultado de transformações dialéticas que se concentram e dispersam, contraditoriamente, no território brasileiro.

Os acréscimos de novas ações e novos objetos ao território brasileiro são prenúncios de um outro meio que se formata: nesse outro meio em que a aderência da técnica, da ciência e da informação são portadoras do movimento totalizante, as universidades e outras IES constituem-se eventos das dinâmicas do mundo, agora mais intensamente verificados no conjunto dos lugares do território nacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia de. **A terra e o homem no nordeste**. São Paulo, Brasiliense: 1965.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

_____. **A educação entre dois mundos** – Problemas, perspectivas e orientações. São Paulo: Edições Melhoramentos, [S.d.].

_____. **A educação na encruzilhada**. Problemas e discussões. 2ª Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BECKER, Bertha K.; EGLER, Claudio A. G. **Brasil, uma potência regional na economia mundo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

BERNARDES, Adriana. A Nova Divisão Territorial do Trabalho Brasileira e a Produção de Informações na cidade de São Paulo (empresas de consultoria). In: SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L (orgs.). **O Brasil** – território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

CONTEL, Fabio B. Os sistemas de movimento do território brasileiro. In.: SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil** – território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

CORREA, Roberto Lobato. **Trajatórias Geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **A Universidade Temporã**. O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. Desenvolvimento Desigual e Combinado no Ensino Superior – Estado e Mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004.

_____. O Ensino Superior e a Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Maria T. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

HOBBSAWM, Eric. **A Era do Capital: 1848-1875**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

KERR, Clark. **Os usos da Universidade**. Fortaleza: UFC, 1982.

LEITE, Maria Ângela Faggin Pereira. Uma história de movimentos. In: SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil – Território e sociedade no início do século XXI**. São Paulo: Record, 2001.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, mai./ago. 2000.

_____. **Universidade e Formação de Professores**. Uma perspectiva integradora. A universidade de educação de Anísio Teixeira. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 1993.

MORHY, Lauro. Brasil – Universidade e Educação Superior. In: MORHY, Lauro (org.). **Universidade no Mundo – Universidade em questão**. Brasília: Editora da UNB, 2004.

NADAI, Elza. **Ideologia do Progresso e Ensino Superior** (São Paulo 1891-1934). São Paulo: Loyola, 1987.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris. **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil Republicano. Vol. 2. Sociedade e Instituições (1889-1930). 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

PAULA, Maria de Fátima. **A modernização da Universidade e a transformação da intelligentzia universitária**. Florianópolis: Insular, 2002.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Lugares dos saberes: diálogos abertos. In: BRANDÃO, Maria A. (org.). **Milton Santos e o Brasil**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

_____. Mutações na sociedade brasileira: seletividade em atualizações técnicas da cultura. In: SANTOS, Milton et al. (orgs.). **Fim de Século e Globalização**. Coleção O novo Mapa do Mundo. São Paulo: Hucitec, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil** (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 2003.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do Ensino Superior brasileiro: 1808-1990**. São Paulo: NUPES/USP, Documento de trabalho, n. 12/98, 1991.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 2005.

_____. **O Brasil** – território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. Por uma Geografia Cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 21, 1996.

_____.; SILVEIRA, Maria L. **O Ensino Superior Público e Particular e o Território Brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. **Um espaço para a ciência**: a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001.

SILVEIRA, Maria Laura. Por que há tantas desigualdades sociais no Brasil? In: ALBUQUERQUE, Edu Silvestre de. (org.). **Que país é esse?** Pensando o Brasil contemporâneo. São Paulo: Globo, 2006

SOUZA, Maria Adelia A. de. Conexões Geográficas: um ensaio metodológico. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 71, p. 113-127, 1º sem. 1993.

STEPAN, Nancy. **Gênese e evolução da ciência no Brasil**. Rio de Janeiro: Artenova, 1976.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

YAZBECK, Dalva Carolina de M. Lola. **As origens da Universidade Federal de Juiz de Fora**. Juiz de Fora: EdUFJF, 1999.

ACOLHIDA E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS GRADUAÇÕES DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

*Karoline Machado Innocencio Martins**

*Amanda Sangy Quiossa***

*Elisabeth Gonçalves de Souza****

Este capítulo foi escrito a partir da pesquisa de dissertação desenvolvida por Karoline Machado Innocencio Martins, em parceria com Amanda Sangy Quiossa, mestre em Educação e assistente do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), e com a orientadora Elisabeth Gonçalves de Souza, doutora em Educação. A relação da primeira autora com a temática se dá na medida em que ela atua como Técnica-Administrativa em Educação (TAE), na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e é lotada na Secretaria Geral do Instituto de Ciências Humanas (ICH).

A pesquisa desenvolvida trata do processo de acolhida e permanência dos alunos com deficiência que estudam no ICH, localizado na UFJF, e busca responder à seguinte questão: quais as principais barreiras no processo de acolhimento e de inclusão dos alunos com deficiência, no ICH/UFJF? Nosso objetivo foi investigar as principais barreiras no processo de acolhimento e permanência dos alunos com deficiência no ICH e propor um plano de ação para saná-las.

Dessa forma, o acolhimento, neste caso de gestão, é entendido como algo maior do que somente o acesso, mas, sobretudo uma maneira de promoção da acessibilidade físico-arquitetônica, acessibilidade atitudinal e acessibilidade pedagógica para os alunos com deficiência. Destacamos, ainda, que, neste estudo, entendemos a inclusão por permanência como a superação de barreiras relativas à participação e à aprendizagem no espaço acadêmico.

* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF. TAE no ICH-UFJF.

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

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, campus Petrópolis.

A pesquisa realizada tem cunho qualitativo e foi construída em acordo com a perspectiva de Duarte (2005), que destaca que a pesquisa qualitativa é ótima para criar uma base de conhecimentos para chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. Nestes casos, a definição de critérios segundo os quais serão relacionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, haja vista que interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise. Sendo assim, a presente dissertação constitui um caso de gestão, tendo usado como metodologia, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo.

Na pesquisa documental, utilizamos o aparato normativo, além de informações extraídas do portal da UFJF. Nesse sentido, é válido enfatizarmos a dificuldade em realizar o levantamento dos dados estatísticos referentes ao quantitativo de alunos com deficiência na UFJF/ICH, uma vez que tais dados não estão disponíveis no censo da educação superior, nem no portal da UFJF. Sendo assim, a pesquisadora recorreu ao Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), Diretoria de Ações Afirmativas (DIAAF) e Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) para a obtenção destes dados.

Após o levantamento de dados, consideramos que o ICH possui¹ treze alunos com deficiência matriculados nas graduações. Infelizmente, nota-se que podem existir alunos com deficiência que não ingressaram pelo sistema de cotas e, por não terem realizado nenhuma solicitação específica nas coordenações, ainda estão na invisibilidade.

O instrumento utilizado na pesquisa de campo foi a entrevista semiestruturada, que, segundo Gatti (2004), é válida para evidenciar as crenças e valores de universos sociais específicos, bem como para explicitar os conflitos e tradições. Estas foram realizadas em salas do ICH, envolvendo os seguintes sujeitos: dois gestores superiores da PROGRAD; oito coordenadores de graduação ICH; três Técnicos Administrativos em Educação; e cinco alunos com deficiência matriculados em graduações do ICH.

Algumas situações ligadas à atuação da primeira autora deste texto no ICH-UFJF evidenciaram a existência de um problema com relação à inclusão de alunos com deficiência, que depois veio se tornar central na pesquisa realizada. Uma delas é referente ao recebimento de um *e-mail* institucional, em junho de 2017, da coordenação de um dos cursos de graduação do ICH. A mensagem endereçada ao diretor/secretaria dizia o seguinte: “na próxima semana receberemos estudantes que ingressaram na UFJF pelo sistema de cotas para portadores de necessidades especiais; esse curso, por exemplo,

¹ Dados coletados no segundo semestre de 2018.

receberá estudantes [...] há algum planejamento, no âmbito do ICH, para a acolhida destes estudantes?”. Para tal questionamento, a resposta do diretor, à época, foi: “Não temos posição, por enquanto estamos no aguardo do posicionamento das Ações Afirmativas”. Esta situação deixou claro que não ocorre planejamento por parte da secretaria ou direção ICH para a acolhida e permanência para as pessoas com deficiência dos cursos de graduações. Desde então, identificamos que outros docentes e coordenadores do ICH têm questionado a secretaria sobre como atender esses alunos.

Conforme dados disponibilizados pela Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional (CAEFI) (substituída em 2018 pelo NAI) e pela PROGRAD, foi possível perceber que a área de Ciências Humanas é a que possui o maior percentual de alunos com deficiência, perfazendo uma média de 47%, nos sete últimos anos. Esse valor demonstra a expressividade desse perfil discente no ICH e a importância deste estudo.

Neste ínterim, foi verificado que, na secretaria do ICH, existe um livro de ocorrências, onde são registrados por servidores ou demais usuários do ICH, sugestões, críticas e infortúnios que ocorrem no Instituto. Sendo assim, foi possível identificar ocorrências envolvendo pessoas com deficiência e o empenho por parte dos servidores da secretaria em atender aos alunos com deficiência. No entanto, muitos dos problemas que surgem em função da inclusão no ICH precisam de repostas imediatas, o que demonstra a necessidade de haver capacitação dos servidores e um plano de ação para melhorar o atendimento.

Diante do exposto, após o Decreto 9.034/2017 entrar em vigor na UFJF, houve melhoria nas condições de acesso ao ensino superior para esse perfil discente. Porém, destacamos que a política de cotas propicia o ingresso ao ensino superior, mas cabe ao ICH/UFJF possibilitar que estes estudantes sejam bem acolhidos e permaneçam na universidade. Embora a UFJF já possua setores direcionados a prestar atendimento e apoio aos alunos com deficiência da UFJF, como a Diretoria de Ações Afirmativas da UFJF (DIAAF) e o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), é necessário que os Institutos também sejam inclusivos e trabalhem de maneira integrada com estes setores, de modo a dar continuidade às ações já desenvolvidas e também criar novas ações que se adequem à realidade da unidade.

Nesse sentido, verificamos ser importante que se evidenciem as necessidades dos alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduações do ICH e que ocorra o planejamento de ações que resultem em estratégias para sanar com eficiência, eficácia e efetividade os infortúnios que possam ocorrer, evitando a evasão destes alunos. Além

disso, ressaltamos a importância de que sejam promovidas discussões, reflexões e ações afirmativas, no ICH, no sentido de promover mudanças atitudinais por parte dos TAE's, docentes, discentes e funcionários terceirizados.

Frente a esta situação, está o direito à educação, garantido a todos os brasileiros, pela CF/88, a LDB/1996, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 13.146/15, e, no caso do ensino superior, o Decreto 9.034/2017 que democratiza o acesso às universidades por meio de cotas para pessoas com deficiência.

A educação como direito de todos é resguardada no artigo 205 da Constituição Federal/1988, o que implica em garantir a educação para qualquer estudante, com todas as suas especificidades. De forma mais direcionada, o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146/2015 – reservou um capítulo exclusivo sobre o Direito à Educação, em conformidade com o artigo 27, enfatizando que a educação constitui direito da pessoa com deficiência em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, de modo a alcançar o maior desenvolvimento possível de talentos, habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

No âmbito do ensino superior, o Decreto 9.034/2017 reserva cotas para pessoas com deficiência nas universidades e institutos federais. Este documento prevê que a quantidade de vagas seja, no mínimo, “igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição”, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2017).

Assim, notamos que é inegável o papel das universidades como instituição social que deve democratizar o acesso ao saber, e, especialmente, assegurar a inclusão de todos os discentes com a devida qualidade e equidade. Isso quer dizer que não basta a universidade permitir que o aluno ingresse, mas que forneça a estrutura necessária para o pleno desenvolvimento do aluno, já que a educação inclusiva requer que todo o sistema educacional seja inclusivo.

Quando se aborda a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro é necessário contextualizar as raízes históricas da inclusão, já que pensar na educação dessa população implica em conhecê-la. Assim, apresenta-se a trajetória da legislação em torno da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil, a partir de marcos legais e também pelas ideias de teóricos como Antunes (2012) e Mantoan (2003) que pesquisam e refletem sobre a temática.

Antunes (2012) salienta que devem ser analisados os referenciais históricos e filosóficos referentes à escola e sua função social, bem como a relação exclusão/inclusão dentro e fora do espaço escolar. A autora destaca ser relevante primar pela adoção de políticas e estratégias educacionais que assegurem a plenitude da escolarização e do desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Ademais, Antunes (2012) identifica o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência no Brasil por meio de um grande número de políticas e iniciativas que visam atender aos princípios da inclusão escolar das pessoas com deficiência, da consolidação da cidadania e luta pelos direitos constitucionais desta parcela da população. Ressalta, ainda que, nos últimos anos, ocorreu um aumento significativo no número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Entretanto, diferentes maneiras de se pensar e fazer a inclusão dá norte às políticas públicas, bem como à prática pedagógica das escolas. Assim, as reformas ocorridas privilegiaram temas que envolviam a gestão educacional, o financiamento, a avaliação, a formação de professores, o currículo e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Sasaki (1999) salienta que no caso das escolas, quando ocorre a valorização da diversidade, produzem-se relações de respeito mútuo, aprendizado e amizade em que todos os discentes, docentes, familiares e funcionários saem ganhando.

Destacamos que, embora Antunes (2012) e Sasaki (1999) se refiram à importância do processo de inclusão na educação básica, nota-se a mesma relevância de refletir e discutir a inclusão no que concerne ao ensino superior. Neste ínterim, identificamos que o aumento da diversidade em sala de aula tem efeitos positivos na construção do conhecimento e desenvolvimento social dos discentes, tanto na educação básica, quanto no ensino superior promovendo-se, a melhor empatia e aceitação entre docentes e discentes nos ambientes educacionais.

Nesta mesma linha de pensamento, Mantoan (2003) ressalta que a inclusão pode ser considerada produto de uma educação plural, democrática e transgressora, que é capaz de promover mudanças positivas na identidade institucional, abalando o senso identitário dos docentes, conduzindo a uma ressignificação da identidade dos discentes. Sendo assim, “o aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais” (MANTOAN, 2003, p. 32).

A seguir, enfatizamos a legislação em torno das políticas educacionais inclusivas. No artigo terceiro da Declaração originada na Conferência de Jomtien, intitulada Educação para Todos, em 1990, trouxe-se para o cenário educacional a importância de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, destacando:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Salientamos, ainda, no texto final desta declaração que:

As necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas. Não há modo mais significativo do que este para iniciar o Ano Internacional da Alfabetização e avançar rumo às metas da Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiências (1983-1992).

Já o documento Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, determinando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas (BRASIL, 1997, p. 17-18).

Partindo da premissa de Antunes (2012, p. 24) que “não se pode falar de inclusão sem nos reportarmos a história da cidadania e da consolidação dos direitos humanos”, enfatizamos que o reconhecimento da deficiência como questão de direitos humanos ocorreu na Convenção Internacional da Pessoa Com Deficiência – CDPD, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, e ratificada no Brasil, em 2008, por meio do Decreto nº 186/2008.

Evidenciamos por meio do Decreto Presidencial nº 6.949/2009, o Decreto Legislativo nº 186/2008, que foi sancionado e assim cumpriu o procedimento aplicável aos tratados internacionais. Este documento abarca estudos e debates mundiais promovidos na última década do séc. XX e nos primeiros anos do século XXI, auxiliando na definição de políticas públicas de cunho social. Esse tratado internacional altera o conceito de

deficiência que, até então, representava o paradigma integracionista, baseado no modelo clínico de deficiência, em que a condição física, sensorial ou intelectual da pessoa se caracterizava como obstáculo à sua integração social e fazia com que a pessoa com deficiência precisasse se adaptar às condições existentes na sociedade (BRASIL, 2016).

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, artigo 1º:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade e igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

No que concerne à inclusão, percebemos que cabe ao Estado e à sociedade promover as condições de acessibilidade necessárias, com o intuito de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e poderem participar da vida plenamente. Portanto, nota-se, diante da legislação apresentada, que a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional. Assim, destacamos o artigo 24 sobre o direito da pessoa com deficiência à educação: “[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (ONU, 2006).

A Constituição Federal de 1988 – CF/88 dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência. No artigo 208, o inciso III estabelece que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve se dar “preferencialmente na rede regular de ensino”. A CF/88, no artigo 3º, inciso IV, determinam-se os objetivos fundamentais: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. E o artigo 205 diz: “A educação como um direito de todos” e no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Entretanto, apesar do texto da lei ser bem claro, ainda nos deparamos com situações de exclusão de pessoas com deficiência, uma vez que, segundo Antunes (2012), as pessoas com deficiência são submetidas a uma educação que não atende suas necessidades específicas e, mais do que isso, a benesses daqueles que encaram o atendimento educacional das pessoas com deficiência como uma medida meramente assistencialista. Já o artigo 3º, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, concebe a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

No Fórum Nacional de Pró-Reitores sobre Assuntos Estudantis, realizado no Cine Teatro Central, dia 17 de abril de 2018, a coordenadora do Núcleo de Direitos das Pessoas com Deficiência da UFJF, Professora Dr.^a Aline Araújo Passos, salienta que, no Código Civil, o artigo 3, previa-se que eram absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil: os menores de 16 anos; os que, por enfermidade ou deficiência mental, não tiverem os necessários discernimento para a prática desses atos; os que, mesmo por causa transitória, não puderem exprimir sua vontade. Todavia, após a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência, apenas os menores de 16 anos constam no rol do referido artigo do Código Civil como sendo absolutamente incapazes, sendo possível notar que não existe mais maiores de idade considerados absolutamente incapazes por conta da deficiência.

No que concerne à aplicação da Lei 13.146/15 no ensino superior, notamos que no Capítulo 4 – Do direito à educação, no artigo 27, é enfatizado que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Além disso, identifica-se neste artigo que “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; [...] X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; XII – oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; XIII – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; XIV – inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; XV – acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; XVI – acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da

comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (BRASIL, 2015).

Observamos que a educação de pessoas com deficiência atua sob a ótica da inclusão escolar e esta, por sua vez, constitui-se em uma modalidade educacional com intuito de atender às pessoas com deficiência, pretos, indígenas, ou seja, pessoas que historicamente tiveram seus direitos cerceados e, por esse sentido, ficaram em situação de vulnerabilidade na sociedade.

No âmbito do ensino superior, temos o Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017, que regulamenta a Lei nº 13.409/2016 e alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Conforme o Decreto, as instituições federais de educação superior e as instituições federais de ensino técnico de nível médio precisam reservar, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para discentes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (BRASIL, 2017). As vagas devem ser preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e também por pessoas com deficiência, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, de acordo com o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2017).

Sendo assim, a UFJF destinou cotas para pessoas com deficiência desde o segundo semestre letivo de 2017. Contudo, destaca-se que somente as pessoas com deficiência que estudaram em escolas públicas na educação básica são contempladas por estas cotas. O discente com deficiência que estudou na educação básica em colégios particulares deverá ingressar pelas vagas de ampla concorrência. Nesse contexto, é relevante ressaltar que, se a UFJF pretende ser um espaço para todos, é necessário também propiciar o ingresso no ensino superior para as pessoas com deficiência que estudaram a educação básica em escolas particulares, e não somente para aquelas que estudaram em escolas públicas. Um exemplo disso ocorre na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que, por meio do sistema de ações afirmativas existentes desde 2007, já disponibilizava o ingresso para pessoas com deficiência independente de ter estudado no sistema público ou privado de ensino.

Antunes (2012) salienta que a partir da análise da situação das pessoas com deficiência na história e, especialmente no Brasil, é possível afirmar que estas pessoas têm uma vida muito mais digna em virtude das garantias estabelecidas em lei e da conscientização social acerca de suas capacidades e potencialidades. Contudo, apesar dessa significativa evolução, tanto no âmbito jurídico quanto no social, na prática, ainda não se verificou uma efetiva inclusão social das pessoas com deficiência. Na verdade, para que isso ocorra é preciso muito mais do que a tutela jurídica dos seus interesses, sendo imprescindível que a sociedade abandone as condutas preconceituosas e discriminatórias, tratando os deficientes com respeito e dignidade.

Neste mesmo entendimento, Mantoan (2003) ressalta que a inclusão das pessoas com deficiência está relacionada com ações realistas e coerentes, bem como na aceitação de que o intuito das instituições de ensino deveria ser formar as novas gerações e não somente os membros mais capacitados e privilegiados. Segundo a autora, apenas a lei não é garantia de inclusão: “mesmo sob a garantia da lei, podemos encaminhar o conceito de diferença para a vala dos preconceitos, da discriminação, da exclusão, como tem acontecido com a maioria de nossas políticas públicas educacionais” (MANTOAN, 2003, p. 21).

Sendo assim, a abertura para a acolhida e permanência das pessoas com deficiência que fazem parte do quadro de discentes, na Instituição de Ensino Superior, tornou-se essencial, para o cumprimento da legislação vigente e educação humanizadora. Como foi evidenciado pelos marcos legais que apresentamos e, em concordância com as ideias de Antunes (2012) e Mantoan (2003), concluímos que, embora no Brasil exista legislação que conceba a educação como direito de todos, identificamos que ainda há um longo caminho a ser percorrido, especialmente, no que se refere ao ensino superior. Desse modo, é relevante destacarmos ser necessário que os brasileiros tenham igualdade de condições e de oportunidades e as políticas públicas saiam da teoria e sejam efetivadas na prática.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Kátiuscia C. Vargas. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2012. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/KatiusciaAntunes_Tese_2012.pdf. Acesso em: 24 abr. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017**. Dispõe sobre o ingresso de estudantes com deficiência nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Decreto-9034-2017-04-20.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2018.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-pl.html>. Acesso em: 23 abr. 2018.

DUARTE, Geraldo. **Dicionário de Administração**. 2. ed. Fortaleza: CRA/CE; Realce, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, [S.l.], 2006.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 3. edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. [S.l.], 1994. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 20 mai. 2018.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. [S.l.], 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 16 mai. 2018.

WCEFA. Conferência Mundial de Educação Para Todos. **Declaração mundial sobre a educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: mar. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.

ENTRAVES PARA A ADEÇÃO À EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NAS UNIDADES ACADÊMICAS DA UFJF

*Diogo Mendes Rodrigues**
*Diovana Paula de Jesus Bertolotti***
*Tarcísio Jorge Santos Pinto****

Este capítulo foi escrito a partir da pesquisa de mestrado de Diogo Mendes Rodrigues, Técnico Administrativo em Educação (TAE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com Diovana Paula de Jesus Bertolotti, analista de formação em EaD do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), e com o orientador da pesquisa Tarcísio Jorge Santos Pinto, docente da Faculdade de Educação da UFJF. O presente estudo de caso propõe discutir questões referentes ao exercício da prática extensionista na UFJF, com atenção específica à distribuição desigual de projetos e programas entre as unidades acadêmicas que compõem a instituição.

A escolha deste objeto de estudo está diretamente relacionada com a trajetória e experiência profissional do primeiro autor deste trabalho que, no âmbito do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP/CAEd/UFJF, é provocado a pensar em sua prática profissional na Gerência de Ações de Extensão (GAE) da Proex, setor responsável por institucionalizar, acompanhar e fomentar os programas e projetos de extensão desenvolvidos no âmbito da universidade.

A escolha do tema para pesquisa está relacionada à característica da extensão de possibilitar às universidades cumprirem seu papel social, isto é, a promoção de uma interação com a sociedade que transforma tanto as Instituições de Ensino Superior (IES), como os setores sociais com os quais ela se relaciona, ao incorporar as demandas sociais a seus currículos e ações pedagógicas. Nesse sentido, seguiremos o seguinte plano de apresentação: (i) faremos um breve panorama a respeito da inserção da extensão no

* Mestrando do PPGP/CAEd/UFJF. TAE na PROEX-UFJF.

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

*** Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Professor do PPGP e do PPGE (FACED/UFJF).

contexto das IES, com atenção especial à recente institucionalização de mecanismos indutores à extensão na universidade, como o Forproex; (ii) contextualizaremos o desenvolvimento e fortalecimento das ações de extensão no cenário específico da UFJF; e (iii) traremos um mapeamento da distribuição das atividades de extensão na instituição, buscando demonstrar a existência de fragilidades na incorporação dessa demanda pelas unidades acadêmicas de maneira similar às dificuldades que incidem na incorporação institucional dessa missão universitária.

Os principais estudos sobre a universidade como instituição de ensino superior no Brasil refletem a lenta configuração da universidade historicamente. As primeiras instituições universitárias brasileiras datam do início do século passado e, até fins da década de 1960, eram reconhecidas quase exclusivamente como uma instituição de ensino. Hunger et al (2014, p. 336) ponderam que “a sala de aula, a relação professor e aluno, era o espaço por excelência dessa atividade acadêmica”. A pesquisa e, principalmente, a extensão, não recebiam o devido reconhecimento como função acadêmica essencial para o ensino superior. É neste período de 1960 que a preocupação com a função social que uma universidade deveria exercer começou a ganhar espaço na academia brasileira, a partir das reformas sociais que o Brasil vivenciava no início dessa década. Desse modo, professores e discentes passaram a discutir e refletir sobre como as IES poderiam contribuir para o desenvolvimento social da comunidade ao seu redor. Começaram a surgir atividades de extensão nas universidades procurando atender as principais demandas sociais. Entretanto, é importante ponderar que estas ações de extensão até então ocorriam de forma isolada sem o devido reconhecimento no âmbito acadêmico e eram inspiradas nos formatos estrangeiros.

O debate sobre a extensão universitária só começou a ser ampliado no Brasil posteriormente, quando estudantes e docentes começaram a refletir sobre o papel social que estas instituições poderiam desempenhar em favor da sociedade. Sousa (2000, p. 86) pondera que “começa a ser observada a existência de algumas tentativas, por parte das próprias IES, no sentido de exercitar alguma função que fosse diferente da prática do ensino e mesmo da pesquisa”. A redemocratização do país, no final dos anos 1980, traz a promulgação da Constituição de 1988, que é um marco no reconhecimento da extensão como função acadêmica na medida em que esta adquiri aí um respaldo legal e obrigatório. O texto constitucional definiu, em seu artigo 207, que as universidades deverão obedecer “ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, s.p.).

Adicionalmente, a criação de instâncias para o debate da extensão nos últimos 15 anos, como o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex), e a consolidação das pró-reitorias de extensão nas universidades também foram fundamentais para que a extensão confirmasse seu espaço na agenda universitária. A Política Nacional de Extensão Universitária, lançada pelo Forproex, em 2012, também estabelece diretrizes a serem seguidas pelas IES, visando o fortalecimento da extensão nas universidades públicas e reafirmando a extensão como processo acadêmico aliado ao papel indispensável na formação do estudante. A política também defende o financiamento público e transparente das ações de extensão, além de prioriza práticas voltadas para o atendimento das necessidades sociais (FORPROEX, 2012). Nesta pesquisa, optou-se por utilizar o conceito de extensão adotado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Brasileiras de 2012:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 28).

A demanda de estruturação das ações da universidade, tendo em vista a questão da extensão, ganhou outra dimensão a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, que definiu em sua meta 12.7 que até o término de sua vigência todos os estudantes de graduação tenham 10% de sua carga preenchida com a participação em programas e projetos de extensão (BRASIL, 2014).

Os anos seguintes foram marcados por expressivo apoio às ações de extensão no cenário nacional, a partir de uma possibilidade de financiamento externo: o edital do “Programa de Extensão Universitária” (Proext) foi implementado pelo Ministério da Educação (MEC) para disponibilização de recursos para programas e projetos de extensão de variadas áreas e linhas temáticas e com ênfase na inclusão social (BRASIL, 2016). No cenário de Minas Gerais, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais lançou edital que contemplava com apoio financeiro projetos de extensão que apresentassem algum tipo de interface com a pesquisa (FAPEMIG, 2014). A escassez de recursos, a crise econômica e a mudança de governos, a partir de 2016, culminaram no encerramento de ambas as iniciativas. Assim, o setor da extensão retorna a um cenário de dificuldade de valorização dentro das universidades, principalmente, em comparação com as já tradicionais missões de ensino e pesquisa.

A própria relação da UFJF com a extensão demonstra esse caminho de dificuldades de consolidação da área e expressivo progresso da situação nos últimos anos. Criada em 1960, a UFJF foi resultado da federalização de cinco escolas de ensino superior existentes em Juiz de Fora, e até o final de sua primeira década de funcionamento ela se organizava por meio dessas faculdades federalizadas. Com a Reforma do Ensino Superior de 1968, sua organização passou a ser feita por meio de institutos básicos e de departamentos, sendo criados o Instituto de Ciências Humanas e Letras, o Instituto de Ciências Biológicas e Geociências e o Instituto de Ciências Exatas, no mesmo ano (UFJF, 2019a). No que se refere à organização e à gestão das atividades em prol da sociedade realizadas no âmbito da UFJF, o ano de 1980 ficou marcado pela criação da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários na instituição e a universidade passou a desenvolver um programa institucional e estratégico à sociedade. A extensão na UFJF ganharia um novo impulso a partir da participação no I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, de 1987, em que se desenvolveram debates sobre a organização e o estabelecimento de uma política própria para a área e foram aprovadas, ainda em 1988, as primeiras resoluções referentes a uma política de extensão e à criação do programa de bolsas de extensão para acadêmicos.

Em 1999, uma nova unidade é criada – o Centro de Ciências da Saúde (CCS). Já em 2006, surge o Instituto de Artes e Design (IAD) (UFJF, 2019a). A partir da adesão ao Reuni, em 2007, a UFJF passou por um novo período de transformação, onde o número de cursos de graduação e de pós-graduação cresceu exponencialmente, as instalações físicas foram ampliadas e o número de bolsas aumentaram consideravelmente.

No que se refere à estrutura, desde 1980, a Pró-Reitoria responsável pela relação da UFJF com a sociedade recebeu outras diferentes atribuições e nomenclaturas. Atualmente, cabe à Proex institucionalizar, financiar, acompanhar, monitorar, certificar e prestar contas das ações de extensão desenvolvidas em diferentes áreas de atuação, bem como realizar toda a tramitação necessária dos termos de cooperação não onerosos entre a UFJF e outras instituições (UFJF, 2019b).

A atuação da UFJF no contexto da extensão vem ganhando espaço e consistência há alguns anos. Em comparação com outras universidades mineiras é possível perceber que a UFJF já é a terceira instituição com maior número de programas e projetos de extensão (403), ficando atrás apenas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com 1.271 ações de extensão, e de Uberlândia (UFU), com 425. O caso aqui apresentado chega à consideração de que a atuação da instituição merece atenção e

pesquisa porque essas ações de extensão são distribuídas de forma desigual entre as faculdades e institutos, assim como concentram um pequeno percentual de graduandos atuantes nessa missão universitária.

A situação apresentada motivou a formulação do seguinte questionamento: quais as principais dificuldades para a implementação e o desenvolvimento dos programas e projetos de extensão nas unidades acadêmicas da UFJF? Esta questão direciona o caso de gestão apresentado neste capítulo.

Dessa forma, este caso apresenta como objetivo geral de pesquisa estudar os motivos que têm dificultado a implementação e o desenvolvimento de ações de extensão nas unidades acadêmicas da UFJF. Para isso, também são propostos como objetivos específicos: (i) descrever o panorama da extensão universitária no país, na UFJF, em seus institutos e faculdades, (ii) analisar os motivos que levaram à baixa adesão à extensão em algumas unidades, identificando elementos de resistências e dificuldades; e, por fim, (iii) propor à Proex ferramentas para auxiliar e assessorar essas unidades acadêmicas no crescimento do quantitativo de programas e projetos e, conseqüentemente, da participação discente na extensão, sem que este crescimento represente perda da qualidade das atividades de extensão.

No que diz respeito à metodologia, a pesquisa apresentada se configura como um estudo de caso. A escolha de tal metodologia se deu devido ao fato deste trabalho buscar investigar em profundidade um evento atual, delimitado a uma determinada área de uma instituição na qual o pesquisador atua. Já a abordagem adotada na pesquisa para formulação do caso aqui apresentado foi a pesquisa qualitativa porque, em consonância com o que André (2013) apresenta, a pesquisa qualitativa leva em consideração as particularidades e as experiências individuais e permite compreender o comportamento de determinados atores.

Adotou-se, então, o estudo exploratório para levantar informações que descrevessem o cenário do caso e nos trouxessem dados para refletir sobre o problema delineado para pesquisa. Bastos (2009) pondera que o estudo exploratório tem a finalidade de ampliar o quantitativo de dados e informações sobre o tema investigado, auxiliando na delimitação da questão-problema. Nesse sentido, foram levantadas, por meio de pesquisa bibliográfica, informações prévias sobre o histórico da extensão universitária no país e sobre a difusão de suas diferentes práticas. Adicionalmente, foi realizado um levantamento de dados na Pró-Reitoria de Extensão da UFJF, com o objetivo de mapear o grau de inserção das atividades de extensão no âmbito das unidades acadêmicas da UFJF.

Um dos dados recolhidos na Proex da UFJF diz respeito ao percentual de cada segmento da comunidade acadêmica que estava inserido em atividades de extensão no primeiro semestre de 2018, demonstrado na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Inserção da comunidade acadêmica da UFJF na extensão

Vínculo	Total na UFJF	Extensionistas na UFJF	Percentual
Docentes	1.768	549	31,1%
TAE	1.592	90	5,7%
Graduandos	18.122	1.332	7,4%
Total	21.482	1.971	9,2%

Fonte: SIGA-Recursos Humanos, GAE/Proex e site institucional da UFJF, 2017.

Os dados da Tabela 1 demonstram que a participação mais expressiva nas atividades de extensão é do corpo docente. Dos 1.768 professores da UFJF, 549 participam das ações extensionistas registradas na Proex como coordenadores, vice-coordenadores, colaboradores docentes ou coordenadores de área. Esse quantitativo indica que quase um terço dos professores da instituição desenvolvem a extensão em sua prática profissional. Já o percentual de discentes atuantes nos projetos de extensão é de 7,4%, quantitativo baixo para uma instituição que precisa garantir que todos os seus graduandos tenham 10% de sua grade preenchida pela extensão, conforme Resolução nº 07/2018 do CNE/CES (BRASIL, 2018).

Essa situação de participação diminuída do corpo discente nas ações de extensão também é percebida na maioria das universidades federais mineiras. Conforme dados obtidos por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC), das 11 universidades mineiras apenas duas apresentam percentual de participação de graduandos na extensão acima de 10%, a saber: as universidades federais de Alfenas (UNIFAL) e de Itajubá (UNIFEI). Mesmo com um menor número de programas e projetos, as duas universidades apresentam mais graduandos extensionistas que a UFJF, alcançando o percentual de 22,1% e 28,2%, respectivamente, de participação de graduandos na extensão. Já UFJF é a quinta no percentual de graduandos extensionistas, com índice acima destacado de 7,4%, enquanto outras instituições têm um percentual de participação discente bem pouco expressivo, como as universidades federais de Uberlândia (UFU), dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e do Triângulo Mineiro (UFTM), que apresentaram percentual de 1,7%, 1,3% e 1,1%, respectivamente. Ainda no âmbito da UFJF, a categoria dos servidores Técnico-Administrativos em Educação

(TAE) possui percentual de participação ainda menos expressivo: apenas 5,7% dos TAEs da instituição desempenham atividades de coordenador ou de colaborador técnico nas ações de extensão.

Outro dado importante na configuração do caso aqui apresentado é a implicação do princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão nas práticas acadêmicas, conforme informado acima através da Carta Constitucional de 1988 (BRASIL, 1988). Adicionalmente, Dias (2009) também pondera que a política institucional de uma universidade deve tratar o ensino, a pesquisa e a extensão com igualdade e equilíbrio e não de forma hierarquizada, na qual um dos pilares da instituição se sobressai sobre os demais. Os dados apresentados na Tabela 2, que sintetiza o panorama de atividades de ensino, pesquisa e extensão na UFJF, demonstram que o equilíbrio ainda é uma realidade distante na instituição.

Tabela 2 – Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão na UFJF

Tipo de programa/projeto	Número de programas/projetos	Bolsas financiadas pela UFJF	Vagas de voluntários	Graduandos participantes
Ensino	1.492	1.608	2.475	4.083
Pesquisa	736	530	523	1.053
Extensão	403	750	582	1.332

Fonte: GAE/Proex/UFJF, PROPP/UFJF, PROGRAD/UFJF e informações obtidas via sistema e-SIC, 2017.

Ao analisarmos a tabela, percebemos que a área de ensino apresenta números bem mais expressivos no que diz respeito ao quantitativo de programas e projetos ativos na instituição. Como consequência, o número de bolsas instituídas para esta área é significativamente maior que para as outras, assim como de graduandos participantes inseridos em relação à pesquisa e à extensão. As informações do quadro acima também nos permitem refletir sobre os avanços na ampliação das atividades de extensão na UFJF, pois desde 2015 a Proex tem buscado incentivar a institucionalização de programas e projetos de extensão a partir da realização de diferentes editais. Foram lançados editais para ações de extensão de demanda espontânea com e sem solicitação de bolsas. Além disso, a partir de 2016, a Proex passou a oferecer novas modalidades de editais inéditos no âmbito da UFJF, como o edital de 2016 para projetos de extensão em interface com a pesquisa, que intencionou aproximar pesquisadores da extensão e fortalecer a indissociabilidade entre extensão e pesquisa, e os editais de demanda estimulada do Programa Boa Vizinhança, lançados a partir de 2017.

Outra novidade implementada foi a criação de um edital para financiamento dos programas e projetos de extensão. Até então, a Proex oferecia apenas bolsas para graduandos aos coordenadores de programas e projetos. No entanto, a partir de 2017, tendo em vista a escassez de editais de órgãos de fomento para financiamento da extensão, a Proex passou a também financiar passagens, diárias, uso de veículo oficial e materiais de consumo. Em 2018, tal edital também incluiu a compra de equipamentos, que serão emprestados aos coordenadores durante a vigência de suas ações de extensão.

Ainda que essas tentativas de ampliação do quantitativo e da qualidade da extensão universitária na UFJF tenham aumentado, observa-se que a adesão à extensão universitária em algumas unidades acadêmicas ainda é tímida, havendo uma distribuição desigual dessas atividades entre as diferentes unidades acadêmicas, evidenciada quando estudamos os dados atuais sobre a extensão universitária na UFJF. Ao fazer a distribuição das iniciativas de extensão da universidade, levando em consideração o estabelecido pelo Forproex como área de extensão, a área temática de Comunicação na UFJF possuía, em 2017, 19 programas e projetos ativos; a área de cultura contava com 36, a de Meio Ambiente com 21 e a área de Direitos Humanos e Justiça com 27 iniciativas. As áreas extensionistas da Saúde e da Educação concentram, juntas, quase 70% dos projetos e programas de extensão registrados na instituição: a Saúde com 179 iniciativas e a Educação com 98. As áreas temáticas que têm menor representatividade na distribuição dos programas e projetos da instituição são as áreas de Tecnologia e Produção, com nove iniciativas, e de Trabalho, com 14. Em um contexto no qual as ações de extensão da UFJF estão concentradas nas áreas temáticas da Saúde e da Educação, também é possível detectar discrepâncias na adesão à extensão universitária nas diferentes unidades acadêmicas da instituição, conforme exposto na Tabela 3:

Tabela 3 – Ações de Extensão por unidades da UFJF

Unidade Acadêmica/Setor Administrativo	Total de programas e projetos de extensão	Cursos de graduação ofertados	Comunidade Acadêmica		
			Prof.	TAE	Graduandos
Adm. e Ciências Contábeis	6	3	48	11	1.331
Arquitetura e Urbanismo	8	1	29	8	720
Campus Governador Valadares	65	10	298	193	2.656
Centro de Ciências	2	-	1	9	-
Comunicação	11	2	35	12	474
Direito	11	1	54	10	980
Economia	5	1	26	10	439
Educação	16	2	69	12	942
Educação Física e Desportos	22	2	29	17	923
Enfermagem	22	1	45	8	352
Engenharia	7	9	141	57	2.551
Farmácia	7	1	29	36	490
Fisioterapia	4	1	21	6	204
Hospital Universitário	4	-	-	274	-
IAD	5	6	65	21	1.220
ICB	43	2	130	56	1.091
ICE	12	12	194	52	2.836
ICH	34	8	161	25	2.544
João XXIII	22	-	107	35	-
Letras	16	2	59	12	651
Medicina	55	2	174	38	1.040
Reitoria	4	-	ND	ND	-
Odontologia	11	1	50	54	455
Serviço Social	11	1	25	16	262
Total	403	68			

Fonte: GAE/Proex, SIGA-Recursos Humanos e site institucional da UFJF, 2017.

Os dados evidenciados na Tabela 3 indicam que institutos como o de Artes e Design (IAD) e o de Ciências Exatas (ICE) apresentam baixo número de programas e projetos, mesmo com elevado número de graduandos. A Faculdade de Engenharia merece análise especial porque conta com 2.551 estudantes, um dos maiores quantitativos de UFJF, e sua equipe é composta por 141 professores e 57 TAEs, também entre as maiores da instituição. Ainda assim, a Faculdade de Engenharia possui apenas sete ações

extensionistas para 11 cursos de graduação oferecidos, um quantitativo muito pequeno em comparação à Faculdade de Medicina que, com 174 docentes e 38 TAEs, possui 55 ações de extensão, mesmo oferecendo apenas dois cursos de graduação e contando com um quantitativo menor de graduandos (1.040).

A partir das considerações aqui colocadas, é possível constatar que há elementos relativos à gestão da extensão universitárias que podem ser aprimorados no contexto da UFJF, considerando especialmente a distribuição desigual das ações de extensão dentro dos institutos. Dessa forma, estudantes de unidades em que a extensão possui menor adesão estariam tendo menos oportunidades de desempenhar a prática extensionista durante suas graduações. Esse é um problema importante se considerarmos a determinação da Resolução nº 07/2018 que indica que 10% da grade curricular de todos os discentes seja preenchida pela extensão universitária. Nesse contexto, o presente caso de gestão ainda nos permite debater algumas questões: i) como propiciar a incorporação da missão universitária de extensão de forma institucional sem limitadores de aderência temática dos institutos e faculdades? ii) como viabilizar a inserção das atividades de extensão na grade curricular de todos os cursos da instituição?

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/753/526>. Acesso em: 25 nov. 2018.

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

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização.

Diário Oficial da União, Brasília, 08 jun. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf. Acesso em: 06 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. **PROEXT: Editais**, Brasília, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12243&ativo=488&Itemid=30891. Acesso em: 09 mar. 2019.

FAPEMIG. **Edital FAPEMIG 07/2014: Apoio a projetos de extensão em interface com a pesquisa**, jan. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://fapemig.br/media/edital_07-2014__extensao.pdf. Acesso em: 09 mar. 2019.

HUNGER, D.; ROSSI, F.; PEREIRA, J. M.; NOZAKI, J. M. O dilema Extensão Universitária. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 335-354. jul./set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-46982014000300015&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 14 abr. 2018.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. Campinas: Ed. Alínea, 2000.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2018.

UFJF. **História da UFJF**. Juiz de Fora, 2019a. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ufjf/sobre/historia/>. Acesso em: 09 mar. 2019.

UFJF. Pró-reitoria de Extensão. **Institucional**. Juiz de Fora, 2019b. Disponível em: <http://www.ufjf.br/proex/institucional/>. Acesso em: 06 abr. 2019.

A CONTRATAÇÃO DE OBRAS PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA NO CONTEXTO DA EXPANSÃO OCORRIDA A PARTIR DE 2007

*Vicente dos Santos Guilherme Júnior**

*Leonardo Ostwald Vilardi***

*Marcus Tanure Sanabio****

O caso apresentado neste capítulo aborda os problemas relativos à contratação e execução de obras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no período compreendido entre 2007 e 2017. O capítulo decorre da dissertação de Vicente dos Santos Guilherme Júnior, aluno do mestrado do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), em parceria com Leonardo Ostwald Vilardi, assistente de orientação do PPGP, e Marcus Tanure Sanabio, orientador da pesquisa.

A pesquisa investigou quais elementos impactaram negativamente a contratação e execução de obras pela UFJF, entre 2007 e 2017, para propor ações que possam contribuir para mitigar os problemas em processos de contratação e execução de obras futuras. A eleição de 2007 como marco inicial da pesquisa se justifica uma vez que foi o ano inicial da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). E a escolha de 2017 como ano final se deu por ser esse o período mais recente com dados oficiais disponíveis sobre o objeto de estudo.

O presente capítulo para cumprir com o seu objetivo de expor o caso de gestão acima mencionado irá primeiramente apresentar o cenário de expansão vivenciado pelas universidades federais a partir de 2007. Feito isso será caracterizado como tal panorama repercutiu na UFJF, principalmente na contratação e execução de obras que viessem a subsidiar a ampliação da instituição.

* Mestrando do PPGP/CAEd/UFJF. TAE na UFJF.

** Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Ciências Sociais pela PUC-Rio.

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Administração pela UFLA.

Para a construção do texto foram utilizados dados e informações obtidos em documentos como Plano de Desenvolvimento Institucional da UFJF; Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), do Ministério da Educação; Leis e Decretos que regulamentam a educação brasileira e as respectivas políticas públicas. Também foram utilizados dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e relatórios do Ministério da Educação sobre a ampliação da educação superior brasileira, ocorrida a partir de 2007.

Nos últimos anos, observaram-se investimentos significativos do governo federal brasileiro na educação superior. A partir de 2003, o governo implantou políticas públicas voltadas, principalmente, para diminuir o déficit histórico desse nível de ensino, lançando programas para aumentar a oferta de vagas nas universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia (GENTIL; LACERDA, 2016).

Tendo em vista esse cenário, a partir de 2003, teve início a implementação de políticas de expansão voltadas especificamente à rede federal de ensino superior. Durante a primeira, denominada Fase 1, foram criadas dez universidades federais, conforme demonstrado no Quadro 1. É importante observar que, na prática, das dez universidades federais criadas no período compreendido entre 2003 e 2007, nenhuma pertence à região Norte do Brasil e apenas duas estão localizadas na região Nordeste.

Quadro 1 – Universidades Federais criadas entre 2003 e 2007

Instituição	Região	Lei de Criação
Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL	Sudeste (MG)	Lei nº 11.154, de 29/07/2005
Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM	Sudeste (MG)	Lei nº 11.173, de 06/09/2005
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	Sudeste (MG)	Lei nº 11.152, de 29/07/2005
Universidade Federal do ABC – UFABC	Sudeste (SP)	L/ei nº 11.145, de 26/07/2005
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR	Sul (PR)	Lei nº 11.184, de 07/01/2005
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA	Sul (RS)	Lei nº 11.641, de 11/01/2008
Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA	Sul (RS)	Lei nº 11.640, de 11/01/2008
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA	Nordeste (RN)	Lei nº 11.155, de 29/07/2005
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB	Nordeste (BA)	Lei nº 11.151, de 29/07/2005
Universidade Federal de Grande Dourados – UFGD	Centro-Oeste (MS)	Lei nº 11.153, de 29/07/2005

Em síntese, o programa Expansão – Fase I teve como saldo a criação de dez novas universidades federais e a implantação de 79 *campi* universitários, distribuídos em todas as cinco regiões brasileiras, no período entre 2003 e 2007.

O segundo momento da expansão das universidades federais ocorreu no período compreendido entre 2008 e 2012. Neste período, foram instituídos dois importantes programas para a presente trabalho, quais sejam, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Nacional de Reestruturação dos Hospitais Universitários Federais (REHUF).

O REUNI foi instituído pelo Decreto 6.096/2007, focando na criação de condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, otimização do uso da estrutura física e de recursos humanos das universidades federais existentes, bem como a criação de novos *campi* no interior do país, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI das universidades (BRASIL, 2012). Na prática, a implementação do REUNI traduziu-se na ampliação do orçamento destinado às universidades federais em mais de 121%, já que, em 2007 (ano de adesão ao programa), o orçamento dessas instituições era de R\$ 11,7 bilhões, passando para R\$ 25,9 bilhões, em 2012 (BRASIL, 2012), em valores correntes. Se for considerada a expansão orçamentária ocorrida desde a primeira fase de expansão das universidades federais, iniciada em 2003, pelo programa Expansão – Fase 1, o crescimento é ainda maior, saltando de R\$ 6,4 bilhões, em 2003, para R\$ 25,9 bilhões, em 2012 (BRASIL, 2012), representando um crescimento de mais de 300% em valores correntes.

Entre 2008 e 2012, no âmbito do REUNI, foram criadas quatro novas universidades federais. Na região sul, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); na região norte, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); na região nordeste, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) (BRASIL, s.d.). Concomitantemente, no sentido de promover a interiorização do ensino superior público federal, foram criados, entre 2008 e 2012, 78 novos *campi* de universidades federais já existentes, distribuídos por todas as regiões do país (BRASIL, s.d.).

No período compreendido entre 2007 e 2014, foram executadas e contratadas 2.440 obras (BRASIL, s.d.), com a construção de salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços multifuncionais e administrativos, bem como obras de infraestrutura em geral. É importante destacar, no entanto, que, em 2014, já após o término do prazo de vigência

do REUNI, 18,7% das obras ainda não haviam sido concluídas, o que corresponde a um total de 456 obras não finalizadas, ante 1.984 concluídas (BRASIL, s.d.).

Já o REHUF foi criado por meio do Decreto 7.082 de 27 de janeiro de 2010. O objetivo central que norteou a criação do REHUF consistiu em criar condições materiais e institucionais para que os hospitais universitários federais pudessem desempenhar plenamente suas funções em relação às dimensões de ensino, pesquisa, extensão e à dimensão da assistência à saúde (BRASIL, 2010). Nesse contexto, é importante destacar que o Decreto 7.082/2010 estabelece o financiamento compartilhado dos hospitais universitários federais, por meio de pactuação global de metas entre os Ministérios da Educação, da Saúde, do Planejamento Orçamento e Gestão (MPOG), bem como gestores do Sistema Único de Saúde – SUS (BRASIL, 2010). Apenas entre 2014 e 2018, o governo federal destinou um orçamento de mais de R\$ 1,8 bilhões ao REHUF, por meio do programa orçamentário Educação Superior – Graduação, Pós-graduação, Ensino e Pesquisa (BRASIL, 2018a).

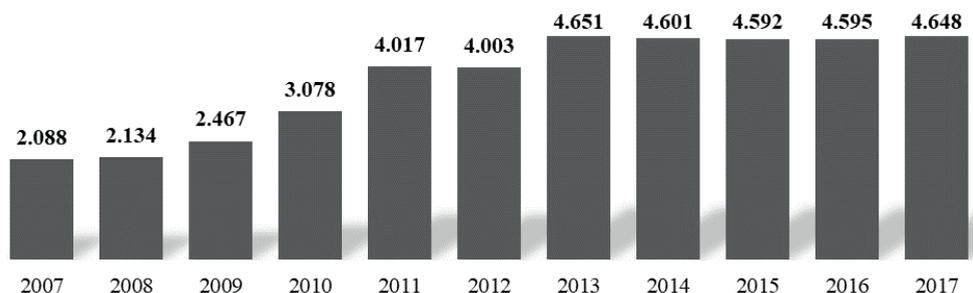
No período compreendido entre 2007 e 2017, a Universidade Federal de Juiz de Fora experimentou um processo contínuo de expansão, tanto no âmbito acadêmico quanto nos aspectos relacionados à estrutura física. Paulatinamente, novos cursos foram criados e novas unidades acadêmicas implantadas, além de, em 2012, ter sido aprovada a criação do *Campus Avançado* de Governador Valadares, cujo processo de implantação ainda está em andamento, principalmente no que se refere à estrutura física (UFJF, 2015).

Na atualidade, a Universidade Federal de Juiz de Fora oferece 64 cursos/habilitações de graduação em diversas áreas do conhecimento, nas modalidades presencial e a distância (EAD). Possui ainda programas de pós-graduação que congregam 71 cursos de especialização, 36 de mestrado e 17 de doutorado (UFJF, 2015).

Em março de 2018, a instituição contava com 1.735 docentes e 1.585 servidores técnico-administrativos, totalizando 3.320 funcionários, atuando nas 20 unidades acadêmicas, bem como nas Pró-Reitorias, Diretorias e unidades administrativas para atender a um público de mais de 23 mil alunos, em Juiz de Fora e Governador Valadares (UFJF, 2018).

O Gráfico 1 apresenta a evolução do número de vagas ofertadas para a graduação, na UFJF, no período compreendido entre 2007 (ano anterior à adesão ao REUNI) e 2017, com base nos dados do Censo da Educação Superior do INEP para o respectivo período.

Gráfico 1 – Evolução do número de vagas ofertadas para a graduação da UFJF entre 2007 e 2017



Fonte: Adaptado de INEP, 2018¹.

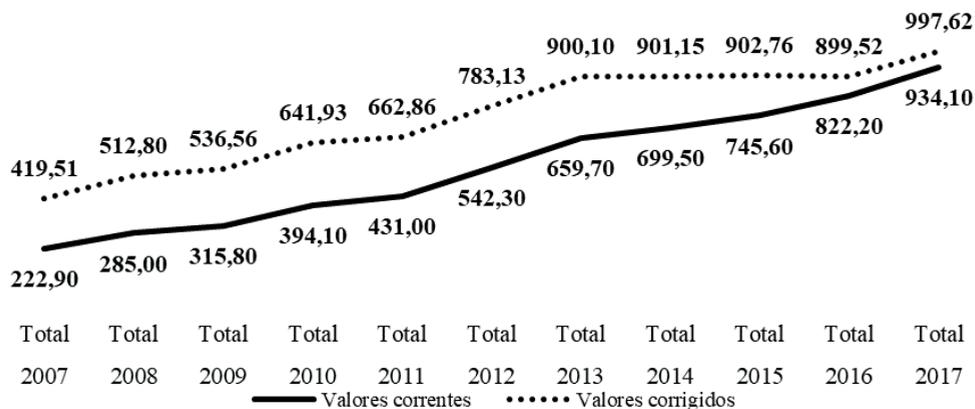
Constata-se que o número de vagas ofertadas para ingresso na graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora saltou de 2.088, em 2007, para 4.648, em 2017, representando um crescimento no período da ordem de 122%, considerando as vagas ofertadas no *campus* e em Governador Valadares.

Paralelamente, o número de matrículas na UFJF também teve expressivo crescimento no período, superando a previsão inicial contida no Plano de Expansão. A previsão pactuada junto ao MEC era expandir as matrículas na universidade até alcançar o total de 18.426 alunos na graduação e 1.350 na pós-graduação (UFJF, 2007), totalizando 19.776 matrículas. Em 2017, entretanto, a Universidade Federal de Juiz de Fora contava com 18.703 matrículas na graduação presencial (INEP, 2017) e 2.352 matrículas na pós-graduação (BRASIL, 2017), totalizando 21.055 matrículas.

Entre 2007 e 2017, o crescimento do número de docentes na Universidade Federal de Juiz de Fora foi de aproximadamente 77,3%, segundo dados do Censo da Educação Superior do INEP dos respectivos anos considerados. No caso do número de servidores técnicos-administrativos, a despeito de pequenas oscilações, houve um crescimento de 41,5% no mesmo período. Tal crescimento teve reflexos diretos nas despesas de custeio da UFJF, que saltaram de cerca de R\$ 222 milhões, em 2007, para mais de R\$934 milhões, em 2017, em valores correntes (BRASIL, 2018c), conforme demonstrado no Gráfico 2.

¹ Os dados do INEP utilizados para caracterizar a expansão vivenciada pela UFJF são referentes aos Censos da Educação Superior dos anos de 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017. Por praticidade, optou-se por referenciar esses dados com base na data de coleta dos mesmos, no caso, o ano de 2018.

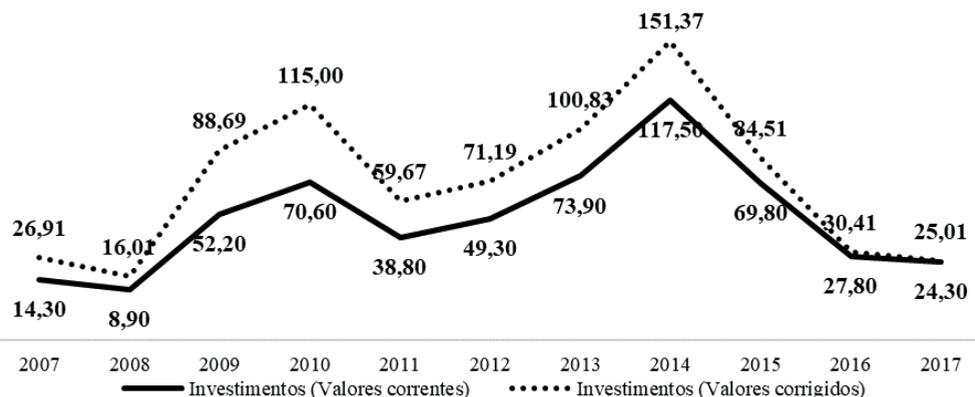
Gráfico 2 – Despesas de custeio da UFJF entre 2007 e 2017 (em milhões de reais)



Fonte: Adaptado de BRASIL, 2018c.

Para subsidiar a expansão foram necessários significativos investimentos em obras de reforma e ampliação da estrutura física existente, bem como a construção de novas unidades acadêmicas, unidades administrativas, além de obras de infraestrutura e aquisição de equipamentos. Nesse sentido, entre 2007 e 2017, a despesa de capital na UFJF foi de cerca de R\$ 547,40 milhões² (BRASIL, 2018c), sendo que o ápice dos investimentos foi entre 2013 e 2015, ano em que o contingenciamento das despesas de capital freou o ritmo de expansão que vigorava até então. O Gráfico 3 ilustra a evolução das despesas de capital na Universidade Federal de Juiz de Fora entre 2007 e 2017.

Gráfico 3 – Despesas de capital da UFJF entre 2007 e 2017 (em milhões de reais)

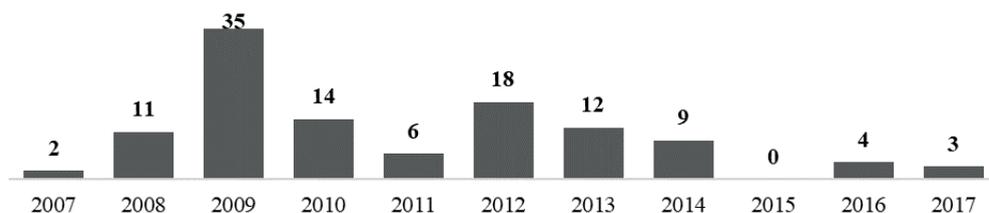


Fonte: Adaptado de BRASIL, 2018c.

² Conforme dados do Portal da Transparência do Governo Federal. Corresponde aos valores efetivamente liquidados (não considera os valores empenhados e restos a pagar). Contempla valores referentes à execução de obras e aquisição de equipamentos.

Dessa forma, o período compreendido entre 2007 e 2017 foi marcado por um ritmo intenso de execução de obras na UFJF, quer seja de reforma, de ampliação ou de construção, tanto no campus sede, quanto fora dele. O Gráfico 4 demonstra o número de obras contratadas pela UFJF no período.

Gráfico 4 – Número de obras contratadas pela UFJF entre 2007 e 2017



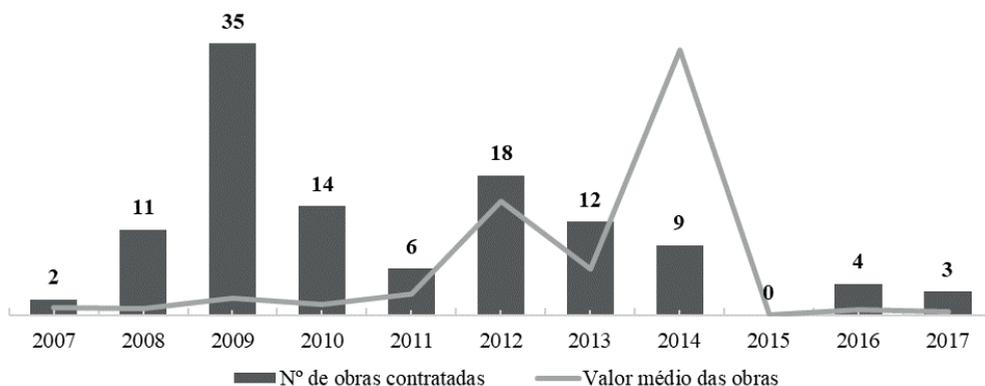
Fonte: Adaptado de BRASIL, 2018b.

É importante destacar que a adesão da Universidade ao REUNI ocorreu em outubro de 2007 (UFJF, 2007), ou seja, imediatamente após a adesão ao Programa teve início a realização de obras no sentido de subsidiar a ampliação universitária. Nos anos que se seguiram, a despeito de algumas oscilações, o ritmo de contratação manteve-se elevado até 2015.

Segundo dados extraídos do SIMEC/MEC foram contratadas 114 obras, cujos valores alcançaram mais de R\$ 766 milhões (BRASIL, 2018b), em valores correntes. Corrigidos monetariamente pelo IPCA para dezembro de 2018, o total contratado ultrapassa a casa de R\$ 1,2 bilhões. Importante destacar que esses valores correspondem ao valor no ato da contratação e, portanto, não contemplam eventuais acréscimos ou decréscimos ocorridos ao longo da execução contratual e, nem tampouco significa que esse montante tenha sido efetivamente executado.

O Gráfico 5 estabelece uma relação entre o número de obras contratadas pela Universidade e o valor médio das obras.

Gráfico 5 – Número de obras contratadas x Valor médio das obras



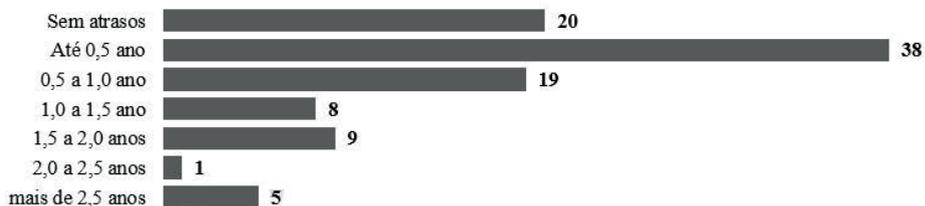
Fonte: Adaptado de BRASIL, 2018b.

Verifica-se que, embora 2009 tenha sido o ano com maior número de contratações, o valor médio das obras naquele ano era relativamente baixo (cerca de R\$ 2,2 milhões). Os anos de 2012 e 2014 foram os anos cujo valor médio foi o mais elevado em toda a série analisada, basicamente em função de duas contratações de grande vulto: a ampliação do Hospital Universitário, em 2012, e a construção do *campus* de Governador Valadares, em 2014. Com isso, os valores médios das obras naqueles anos ficaram em R\$ 14,6 milhões e R\$ 34,2 milhões, respectivamente. Destaca-se ainda que, embora a partir de 2012 tenha havido uma tendência na redução do número de obras contratadas, os valores de tais contratações apresentaram picos de significativo crescimento.

Das 114 obras contratadas no período, 100 foram concluídas, o que equivale a um percentual de 87,71%, ao passo que três ainda estavam sendo executadas na ocasião da pesquisa (2,63%) e duas estavam prestes a serem iniciadas (1,75%). Além disso, nove obras estavam paralisadas (7,89%), por questões de ordem técnica, administrativa ou judicial.

Em que pese o grande número de contratações de obras no período analisado no presente estudo, bem como o elevado percentual de obras concluídas, é importante frisar que a execução contratual nem sempre transcorreu de maneira ideal, ou tampouco foi isenta de entraves. Conforme dados do SIMEC/MEC, 80% das obras já concluídas apresentaram atrasos, o que evidencia a existência de inconformidades ou interferências, conforme pode ser extraído da análise do Gráfico 6.

Gráfico 6 – Número de obras contratadas pela UFJF entre 2007 e 2017, segundo o período de atraso



Fonte: Adaptado de BRASIL, 2018b.

Analisando-se os dados referentes às obras concluídas na UFJF é possível estabelecer uma relação entre o porte das mesmas e os atrasos decorrentes. Constatou-se que os valores médios das obras tendem a aumentar à medida em que o período de atraso também aumenta. As obras que atrasaram até seis meses, tiveram valor médio de R\$ 998 mil. Já aquelas que atrasaram entre seis meses e um ano tiveram valor médio de R\$ 2,58 milhões. Na mesma linha, o valor médio das obras que atrasaram entre um ano e um ano e meio foi de R\$ 2,74 milhões. As obras que atrasaram entre um ano e meio a dois anos tiveram o valor médio de R\$ 3,75 milhões, ao passo que as obras que atrasaram mais de dois anos e meio tiveram valor médio de R\$ 5,42 milhões.

Há de se considerar ainda que os recursos públicos já empregados nas paralisadas são bastante significativos mesmo que não se traduzam em benefícios para a comunidade acadêmica. A Tabela 1 apresenta os valores já empregados nas obras paralisadas da Universidade Federal de Juiz de Fora, com base em dados extraídos do SIMEC/MEC.

Tabela 1 – Valores já empregados em obras paralisadas da UFJF³

Obra	Execução física	Execução Financ.	Valor atualizado do contrato (R\$)	Valor executado (R\$)
Nova Reitoria	9,94%	8,16%	56.431.299,34	4.605.113,33
Faculdade de Direito, Almox. e outros (Nove Obras)	12,38%	12,38%	37.212.012,39	4.606.847,13
Prédio anexo ao Colégio João XXIII	0,00%	0,00%	14.026.500,15	0,00
Campus Governador Valadares	26,53%	44,54%	141.513.927,79	63.036.620,19
Obra de ampliação do HU/UFJF	39,15%	37,69%	244.301.292,65	92.088.993,09
Parque Tecnológico da UFJF	0,00%	0,00%	72.311.970,53	0,00
Obras civis - anel viário da UFJF	0,00%	0,00%	7.967.367,47	0,00
Obras civis - teleférico e trenó de montanha no J. Botânico	57,50%	69,60%	29.405.544,61	20.467.210,99
Terraplenagem para implantação de estacionamento do HU	0,00%	0,00%	2.515.947,70	0,00
Valores Totais			605.685.862,63	184.804.784,73
Percentual total executado das obras paralisadas				30,51%

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2018b.

Conforme evidenciado na Tabela 1, já foram empregados R\$ 184.804.784,73 em cinco das nove obras atualmente paralisadas na UFJF. Tal montante corresponde a mais de 30% do valor contratual atualizado, ou seja, considerando-se os eventuais acréscimos e as supressões ocorridos ao longo da execução. Com isso, mais de R\$ 420 milhões ainda seriam aplicados na Universidade, no âmbito dos contratos firmados.

No presente texto, foram apresentados os principais impactos da implementação dos programas federais REUNI e REHUF, na Universidade Federal de Juiz de Fora, caracterizando a expansão quantitativa pela qual a instituição passou. Foram, ainda, apresentados dados sobre as obras executadas na Universidade, as quais foram fundamentais no sentido de subsidiar a expansão projetada para a instituição, que por sinal foi bastante expressiva. A partir disso, foi traçado um diagnóstico da execução dos contratos de obras celebrados pela UFJF, destacando as obras cuja execução apresentou problemas.

³ Valores extraídos do SIMEC, referentes ao ano de 2015, último ano em que as obras paralisadas tiveram alguma movimentação financeira.

Diante do cenário aqui apresentado, cabem as seguintes perguntas para reflexão: Quais elementos se constituíram como óbices para a execução dos contratos? Tais elementos poderiam ser evitados ou mitigados pela instituição? O que pode ser feito, no alcance da gestão da UFJF, para que as obras paralisadas possam ser finalizadas?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. **GEOCAPES – Sistema de Informações Georreferenciadas**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 25 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 7.082, de 27 de janeiro de 2010**. Institui o Programa Nacional de Reestruturação dos Hospitais Universitários Federais – REHUF, dispõe sobre o financiamento compartilhado dos hospitais universitários federais entre as áreas da educação e da saúde e disciplina o regime da pactuação global com esses hospitais. Brasília: 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7082.htm. Acesso em: 11 mar. 2018.

_____. Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. **Hospitais Universitários**. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://www.ebserh.gov.br/web/portal-ebserh/apresentacao1>. Acesso em: 31 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 24 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003 e 2012**. Brasília: MEC, 2012.

_____. Portal da Transparência. **Órgãos**. Brasília, 2018c. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/orgaos>. Acesso em: 05 abr. 2018.

_____. Portal da Transparência. **Reestruturação e modernização dos hospitais universitários federais**. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/programas-e-acoas/acao/20RX-reestruturacao-e-modernizacao-dos-hospitais-universitarios-federais?ano=2014>. Acesso em: 31 ago. 2018.

GENTIL, Viviane Kanitz; LACERDA, Miriam Pires Corrêa. **Expansão do ensino superior do sistema federal brasileiro no período 2003-2006**. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v.32, n.3, set/dez. 2016, p.829-849.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2007**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2008**. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2009**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2010**. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2011**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2012**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2013**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2014**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2015**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2016**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2017**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 02 nov. 2018.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Acesso a informação: competências**. Juiz de Fora: UFJF, 2018. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ufjf/acesso-a-informacao/institucional-ufjf/competencias/>. Acesso em 18 mar. 2018.

_____. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Conselho Superior aprova adesão da UFJF ao REUNI**. Juiz de Fora: UFJF, 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/secom/2007/10/25/conselho-superior-aprova-adesao-da-ufjf-ao-reuni/>. Acesso em: 25 abr. 2018.

_____. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020**. Juiz de Fora: UFJF, 2015.

DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE DISCIPLINAS EM SITUAÇÕES DE TRATAMENTO EXCEPCIONAL E REGIME ACADÊMICO ESPECIAL: O CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFJF

*Eliete Senra Ferreira**

*Adriana Rocha Bruno***

*Camila Gonçalves Silva Figueiredo****

*Diovana Paula de Jesus Bertolotti*****

O caso de gestão apresentado neste capítulo tem como objeto analisar o processo de desenvolvimento das disciplinas de graduação ofertadas pela Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), aos discentes do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia, que carecem de Regimes de Tratamento Excepcional ou Acadêmico Especial, nas quais os mesmos se encontram matriculados. Este capítulo foi elaborado tendo como base a dissertação de Eliete Senra Ferreira, mestranda do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), em parceria com a orientadora, Professora Doutora Adriana Rocha Bruno, juntamente com as suportes de orientação Camila Gonçalves Silva Figueiredo, Doutora em História, e Diovana Paula de Jesus, Doutoranda em Educação.

Segundo o regulamento acadêmico da graduação (RAG) da UFJF (2016), configura-se como Tratamento Excepcional (TE) a condição em que estudantes com incapacidade física relativa incompatível com a frequência aos trabalhos escolares (desde que conservem as condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes) ficam assistidos pelo regime de exercícios domiciliares. Também é considerado como TE a extensão deste tipo de regime de exercícios a alunas, a partir do oitavo mês de gestação (por um período de até 180 dias), e as discentes adotantes, quando da adoção ou guarda judicial de criança (por

* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF; Técnica Administrativa em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; professora do Programa de Pós-graduação Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora; professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

*** Coordenadora do setor de Inspeção Escolar da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/JF). Doutora em História pela UFJF.

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

um período de até 120 dias) (UFJF, 2016, p. 18-19). Ainda de acordo com o RAG/UFJF, o Regime Acadêmico Especial (RE), trata-se da condição em que ocorre aplicação de avaliações complementares em prazos e condições diversos daqueles definidos no calendário acadêmico vigente, nas atividades acadêmicas em que tal discente tenha realizado a matrícula. O RE também é assegurado a discentes intercambistas amparados por convênios previamente aprovados pela UFJF, que já cursaram ou tenham condições de cursar pelo menos 50% dos dias letivos previstos no calendário acadêmico vigente e requeiram tal amparo no ato da matrícula ou no momento do aceite do intercâmbio. Também é garantido a discentes que tiverem integralizados, pelo menos 90% da carga horária necessária à conclusão do seu curso até o semestre letivo imediatamente anterior e que apresentem justificativa para obter o RE para fins de colação de grau antecipada e em outras situações aprovadas pelo Conselho Setorial de Graduação (UFJF, 2016, p. 19-20).

Tendo em vista a complexidade e a variedade do perfil e condições socioeconômicos dos seus estudantes, é fundamental à UFJF, amparada na legislação vigente, preocupar-se com a garantia do direito à continuidade do processo de aprendizagem dos discentes em tais conjunturas. É possível observar que o perfil socioeconômico destes estudantes dialoga com um novo perfil de discente da graduação que vem adentrando em maior quantidade nas universidades, sobretudo, nas duas últimas décadas (2000 a 2019), principalmente em virtude de políticas públicas formuladas pelo governo federal que tiveram, dentre os objetivos, ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Retratando políticas dessa natureza, podemos citar o Plano Nacional de Desenvolvimento Estudantil (PNAES) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Dessa forma, o enfoque da proposta deste caso de gestão é investigar sob quais aspectos a Faculdade de Educação (FACED) da UFJF pode atuar no aprimoramento do processo de atendimento aos estudantes que necessitam de Regime Acadêmico Especial (RE) ou Tratamento Excepcional (TE), nas disciplinas ofertadas pelo curso presencial de Licenciatura em Pedagogia.

Todavia, estudos recentes como os realizados por Paula (2017) demonstram que o incremento das políticas de acesso e de assistência estudantil tem sido desacompanhado da permanência dos estudantes no sistema, pois ao mesmo tempo em que cresceram vagas e ingressantes, houve uma “diminuição da taxa de concluintes a partir de 2008” (PAULA, 2017, p. 310). Constata-se, portanto, um paradoxo em relação à taxa de ingressantes/concluintes, ou seja, se em relação ao acesso, a educação pública brasileira tem conseguido avançar a passos consideráveis, infelizmente, o mesmo não pode ser

dito em relação à permanência. Nesse cenário, ações que foquem na permanência do discente e em um bom desenvolvimento do ensino ofertado, quaisquer que sejam as conjunturas, são fundamentais. Diante desse contexto, neste texto, apresentamos as evidências que demonstram as dificuldades vivenciadas para a realização da solicitação pelos estudantes que necessitam de Regime Acadêmico Especial (RE) ou Tratamento Excepcional (TE), nas disciplinas ofertadas pelo curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Os processos de Tratamento Excepcional abertos pelos discentes de Licenciatura em Pedagogia, na FACED, são instaurados pela Secretaria da Faculdade de Educação, na figura do Técnico Administrativo em Educação (TAE), mediante a apresentação, pelo solicitante, de um laudo ou atestado médico ou termo judicial de guarda ao adotante ou à guardiã ou ao guardião, bem como qualquer outro documento que fundamente a requisição. Após sua abertura, tal processo é encaminhado à Coordenação de Saúde, Segurança e Bem-Estar (Cossbe), responsável por deferir ou indeferir a requisição apresentada. Anexado tal parecer, o processo retorna à Secretaria da FACED para ciência do requisitante e dos docentes responsáveis por ministrarem as disciplinas nas quais o solicitante encontra-se matriculado. Este retorno demora, em média, 20 dias. Concluída tal etapa, o processo é encaminhado à Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (CDARA) para arquivamento.

Assim como os processos de Tratamento Excepcional, os de Regime Acadêmico Especial também são instaurados pela Secretaria da Faculdade de Educação na figura do TAE. Depois de instaurado o respectivo processo, a Coordenação do Curso analisa a solicitação e, em caso de deferimento do pedido, o TAE oficia aos Departamentos a que se vinculam as atividades acadêmicas requeridas, a quem cabe designar as professoras ou os professores para realização de atividades acadêmicas e aplicação de avaliações em prazos diversos daqueles definidos no calendário acadêmico em vigor.

É possível certificar que a legislação vigente ampara o discente que se encontra nas situações que se enquadram em TE e RE. No entanto, de acordo com observações realizadas no cotidiano profissional do técnico de assuntos educacionais, na prática, inúmeros problemas ocorrem, como ausência de mecanismos de acompanhamento, reverses no fluxo informacional, ruídos de comunicação, dentre outros. Tais inconvenientes impactam negativamente no desenvolvimento das disciplinas ofertadas sob tais circunstâncias o que pode acarretar em processos de ensino e de aprendizagem pouco frutíferos e aumento nos índices de reprovação com consequente ampliação

da retenção. Portanto, é um desafiante compromisso da UFJF dar prosseguimento à oferta do ensino em tais circunstâncias. Destarte, os principais motivos justificadores da escolha da temática em questão encontram-se alicerçados na premência de se estimular uma maior dialogicidade entre docentes e discentes que se encontram nessas situações e um melhor controle de gestão a fim de minimizar os impactos negativos, muitas vezes naturalmente impostos por tais circunstâncias, de modo a consolidar possibilidades diversas para o desenvolvimento de disciplinas de curso.

O direito à educação é contemplado no rol dos Direitos Humanos Fundamentais, ou seja, é considerado indispensável à pessoa humana, necessário para assegurar a todos uma existência digna, livre e igualitária. Em consequência, decorre ser insuficiente que o Estado apenas reconheça-o formalmente, sendo dever do mesmo a busca incessante pela sua concretização. Imersa nesta perspectiva socialmente inclusiva, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), amparada na legislação vigente, deve resguardar ao discente que necessitar usufruir, em suas atividades acadêmicas, de Regime de Tratamento Excepcional ou Acadêmico Especial o direito à continuidade de seu processo de aprendizagem. Os artigos 57, 58 e 59, do capítulo X do Regulamento Acadêmico da Graduação (RAG) da UFJF, normatizam-se os assuntos acadêmicos desta instituição, que abarcam o regime de tratamento excepcional (TE) e esclarecem ainda, que a discente gestante tem o direito de receber tratamento excepcional a partir do 8º mês de gestação, em situações em que o nascimento ocorrer prematuramente, em caso de aborto e em caso de natimorto (UFJF, 2016, p. 18-19).

Ainda, de acordo com o anexo II do RAG, o referido documento sustenta-se baseado nas seguintes legislações: Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975; e Lei nº 10.421, de 15 de abril de 2002. O Decreto-Lei nº 1.044 dispõe sobre tratamento excepcional para os discentes portadores das afecções que indica, estabelecendo que:

Art 1º São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por:

- a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes;
- b) ocorrência isolada ou esporádica;

c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como a hemofilia), asma, cartide, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc. (BRASIL, 1969, s.p.).

A Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1976, atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares, instituído pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências:

Art. 1º A partir do oitavo mês de gestação e durante três meses a estudante em estado de gravidez ficará assistida pelo regime de exercícios domiciliares, instituído pelo Decreto-lei número 1.044, 21 de outubro de 1969.

Parágrafo único. O início e o fim do período em que é permitido o afastamento serão determinados por atestado médico a ser apresentado à direção da escola.

Art. 2º Em casos excepcionais devidamente comprovados mediante atestado médico, poderá ser aumentado o período de repouso, antes e depois do parto.

Parágrafo único. Em qualquer caso, é assegurado às estudantes em estado de gravidez o direito à prestação dos exames finais (BRASIL, 1976, s.p.).

Já a Lei nº 10.421, de 15 de abril de 2002, estende à mãe adotiva o direito à licença-maternidade e ao salário-maternidade, alterando a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.

Conforme informações do *website* oficial da Faculdade de Educação¹, esta unidade foi fundada em 1945 e a ela coube, a partir de 1966, a oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia destinado à formação de profissionais da educação para atuação nos campos de Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Gestão de Processos Educacionais. Atualmente o referido curso presencial encontra-se organizado em dois turnos distintos: o diurno (código 17A), com entradas no primeiro semestre, e o noturno (código 30A), com entradas no segundo semestre. A matriz curricular do turno diurno distribui-se em oito semestres letivos (quatro anos) e a matriz do turno noturno, em dez (cinco anos).

Além disso, coube ainda à Faculdade de Educação a responsabilidade da disponibilização das matérias pedagógicas para os demais cursos de licenciaturas, oferecidos pelos

¹ UFJF, Universidade Federal de Juiz de Fora. Website oficial da FACED/UFJF. Disponível em: <http://www.ufjf.br/faculdadedeeducacao/2017/04/17/3440/>. Acesso em: 27 ago. 2018.

institutos especializados, voltados à formação de professores com possibilidades de atuação no Ensino Fundamental e Médio, em escolas das redes pública e privada, cuja formação se dá dentro de uma área específica, assim como no bacharelado. A diferença é que, além das disciplinas da área, o estudante de licenciatura cursa disciplinas voltadas para a formação pedagógica, ou seja, capacita-se para ser professor.

Nas circunstâncias em que o discente necessita solicitar o TE ou RE ele segue um percurso de dez etapas. O Quadro 1, apresentado a seguir, sintetiza as etapas de tramitação dos processos de Tratamento Excepcional e Regime Acadêmico Especial realizado pelos técnicos administrativos da Faculdade de Educação:

Quadro 1 – Etapas de Tramitação dos Processos de Tratamento Excepcional e Regime Acadêmico Especial

Etapas	Descrição das Etapas
1ª Etapa	Apresentação, pelo educando requisitante (ou por algum familiar em caso de impossibilidade de seu próprio comparecimento), na secretaria do curso no qual se encontra matriculado, do formulário impresso, devidamente preenchido, assinado e acompanhado de documento que fundamente o motivo da requisição na ocasião;
2ª Etapa	Verificação, pelo Técnico Administrativo em Educação (TAE), responsável pelo acolhimento da referida demanda, da documentação apresentada (prazo, laudo, correto preenchimento);
3ª Etapa	Abertura, pelo TAE responsável pelo atendimento descrito na 2ª etapa, de processo digital no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), com as devidas informações, registrando e oficializando a demanda junto à UFJF, instituição superior de ensino à qual aquele educando encontra-se vinculado;
4ª Etapa	Impressão, pelo TAE responsável pelo atendimento descrito na 2ª etapa, da capa do processo digital criado pelo SIGA que, anexada aos demais documentos entregues, compõem o processo físico, alocado dentro de uma folha protetora (capa de cor verde, no caso da FACED);
5ª Etapa	Direcionamento do processo físico pelo TAE responsável pelo atendimento descrito na 2ª etapa, para a devida ciência e acolhida da requisição pela Coordenação do Curso;
6ª Etapa	Em casos de Tratamento Excepcional, o processo é encaminhado (tanto o físico, quanto o digital), em seguida, para análise da Coordenação de Saúde, Segurança e Bem-Estar (COSSBE), setor da UFJF responsável pelas devidas análises, que resultam em deferimento ou indeferimento da solicitação tendo por base o(s) documento(s) apresentado(s);
7ª Etapa	O processo retorna para a secretaria da unidade na qual o educando solicitante apresentou sua demanda;
8ª Etapa	Em caso de deferimento, o TAE responsável pelo recebimento do processo retornado, notifica os educadores responsáveis pelas disciplinas nas quais o(a) discente requerente encontra-se matriculado(a) e fornece ao requisitante os e-mails de seus docentes para estabelecimento dos contatos necessários à continuidade do desenvolvimento das disciplinas nas quais o mesmo solicitou tratamento especial;
9ª Etapa	Nos casos em que o discente encontra-se matriculado em disciplina de outra unidade, o processo é tramitado por um TAE da unidade instauradora para esta unidade diversa para que os respectivos docentes, lotados nesta unidade diversa, tomem ciência da referida solicitação. Em seguida, o processo é devolvido à unidade instauradora;
10ª Etapa	O processo de Tratamento Excepcional é encaminhado para a Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (CDARA) para arquivamento. O processo de Regime Acadêmico Especial é arquivado na própria unidade instauradora.

Conforme descrito no Quadro 1, após abertura desses processos no SIGA, o Técnico Administrativo em Educação responsável pelo respectivo atendimento realiza uma consulta, em outra tela do sistema, dos professores responsáveis pelas disciplinas nas quais foi solicitado o tratamento especial. Dessa forma, o TAE envia, por meio do correio eletrônico da UFJF, comunicados, procedimento que permite margem à ocorrência do erro humano.

Tal sistema também não disponibiliza um espaço para o registro de informações relacionadas ao acompanhamento desses processos, como, por exemplo, a forma como o docente transmite aos discentes os conteúdos relativos às aulas. Além disso, não possui um mecanismo que permite registrar aqueles estudantes que não puderam comparecer presencialmente ou a natureza da avaliação do aprendizado dos discentes por seus respectivos docentes no período em que usufruíram de TE ou RE.

Além do processo ser permeado por dez etapas, conforme apresentado no Quadro 1, e, em vista disso ser longo e moroso, é possível afirmar que atualmente inexistem um protocolo a ser adotado pela Coordenação do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia, no sentido de estabelecer junto ao docente, responsável pela disciplina a ser ministrada, e ao discente em Tratamento Excepcional ou Regime Acadêmico Especial, um Plano de Atividades a serem cumpridas pelos docentes e discentes implicados em tais processos. A identificação da inexistência de um protocolo é algo substancial, pois comprova a ausência de procedimentos padronizados de ações que devem orientar tanto educandos, quanto educadores no processo de solicitação e continuidade do atendimento do TE ou RE. Ambos os atores, por ventura, podem se sentir perdidos com a ausência de uma orientação definida a respeito de suas responsabilidades e ações. Tendo em vista essa situação, podem existir situações nas quais os discentes desistam de prosseguir com a solicitação por não serem orientados quanto à realização dos processos ou ainda evadirem do curso por não terem suas necessidades atendidas.

Diante da necessidade de sistematizar a coleta de evidências para a construção deste caso de gestão, foi necessário inicialmente realizar pesquisa junto à Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (CDARA) da UFJF. Este órgão é responsável pela emissão e registro de documentos acadêmicos da Universidade, tanto da graduação, quanto da pós-graduação, e é também, em última instância, o setor onde tramitam os processos de tratamento excepcional e onde os mesmos são arquivados. A consulta pública foi realizada por meio do e-SIC, Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão, que permite que qualquer pessoa, física ou jurídica, encaminhe pedidos de

acesso à informação, acompanhe o prazo e receba a resposta da solicitação realizada para órgãos e entidades do Executivo Federal. Dessa forma, foi possível identificar que, no ano de 2017, o curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFJF ocupou o primeiro lugar no *ranking* dos cursos solicitantes de tratamentos excepcionais. Este dado também revela que este é o curso de graduação da universidade com a maior proporção de número de pedidos de Tratamento Excepcional em relação ao total de discentes ativos por curso, de toda a referida instituição de ensino superior.

O recorte temporal equivalente ao ano de 2017 foi eleito em virtude de ter sido o meu primeiro ano completo atuando como servidora da UFJF (uma vez que entrei em exercício em 31 de outubro de 2016), tendo a oportunidade de vivenciar cotidianamente os desafios impostos ao desenvolvimento de disciplinas em situações de TE e/ou RE e também por ter sido meu ano de ingresso neste Programa de Pós-Graduação Profissional.

A pesquisa junto à CDARA evidenciou que, do total de 111 processos abertos em 2017 por todas as unidades da UFJF, cujos títulos/assuntos referem-se à Licença Médica, Atestado Médico, Licença Maternidade, Tratamento Excepcional e Regime Acadêmico Especial, apenas os abertos por discentes do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação 15 perfizeram um total de 13,5%. Insta ressaltar que, atualmente, de acordo com informações obtidas do *website* oficial da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, 2018), a referida instituição possui 93 cursos de graduação (presenciais e a distância).

Além da pesquisa realizada junto à CDARA, no intuito de se obter evidências iniciais acerca da temática pesquisada, enviamos, por *e-mail*, questionários exploratórios aos discentes ativos do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia que necessitaram usufruir de tratamento excepcional ou regime acadêmico especial. O objetivo da pesquisa exploratória consistiu em obter informações sobre o acompanhamento de tais tratamentos, tendo em vista os poucos dados estruturados que se tem sobre tais situações.

Para a construção deste texto apresentamos algumas das principais conclusões prévias concernentes ao resultado da pesquisa exploratória realizada. O questionário foi elaborado contendo 11 questões, sendo cinco fechadas, ou seja, questões cujas respostas são definidas em meio a alternativas previamente estabelecidas, e seis abertas, onde cada pesquisado pode responder livremente às mesmas. O instrumento

foi enviado por *e-mail* e destinado a todos os discentes ativos do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da FAGED/UFJF que haviam, em algum momento ao longo de suas graduações, usufruído de tratamento excepcional e/ou regime acadêmico especial.

A primeira pergunta do questionário arguia sobre se o discente já havia feito uso de atendimento especial por Tratamento Excepcional ou Regime Acadêmico Especial e, em caso positivo, por quanto tempo. Chamou-nos a atenção nas respostas a este item, pelo fato de que aproximadamente 73% dos entrevistados citaram que o motivo do afastamento deveu-se à licença à maternidade, o que se configura como um período de, no mínimo, quatro meses de afastamento das atividades em sala de aula, sendo possível, inclusive, que tal impacto reflita em um semestre letivo inteiro ou até mesmo em dois semestres letivos consecutivos.

A segunda questão indagava a respeito dos principais interlocutores durante esse período de atendimento, apresentando como opções de escolha: secretaria, professores de disciplinas, colegas, direção e coordenador do curso. 39% das respostas dadas evidenciam que em grande parte os próprios colegas foram os principais interlocutores durante o período em que os discentes entrevistados vivenciaram tais atendimentos.

Essas evidências podem revelar a hipótese de que alguns docentes não estão concedendo adequada atenção a seus discentes em TE ou RE, em virtude de desinteresse ou mesmo por desconhecerem o regulamento vigente. Esta situação direciona os estudantes a recorrerem aos próprios colegas por não se sentirem à vontade ou mesmo por não alcançarem o retorno almejado. Há ainda que se considerar a hipótese de o próprio discente não procurar o professor por espontânea vontade, não apenas por receio, mas também por questões como falta de hábito ou desconhecimento de seus direitos.

As respostas dadas à terceira pergunta do questionário, que indagava sobre a forma como o discente havia sido informado sobre os procedimentos que deveria adotar em relação a esse tratamento, corroboraram com o evidenciado pelas respostas dadas à segunda questão relacionada aos principais interlocutores durante processos desta natureza. Sem a pretensão de desmerecer tal vínculo, que essencialmente evidencia uma postura colaborativa, é necessário salientar os cuidados que se deve ter a fim de que tal opção não impacte em uma despadronização do atendimento prestado.

Quando questionados a respeito de qual canal seria o principal para realizar contato com os docentes responsáveis pelas disciplinas nas quais fizeram solicitação de RE ou

TE, em aproximadamente 70% das respostas, os pesquisados afirmaram ter sido por *e-mail*. Este meio foi apontado como o principal canal de comunicação. Ressalta-se que, nesse item, em segundo lugar, apareceu a opção “nenhum”, ou seja, inexistiu um meio de comunicação entre o discente e seu docente. Cabe salientar que o uso do *e-mail* como canal de comunicação nem sempre resultou no estabelecimento de um diálogo. Segundo retornos dos questionários exploratórios, 87% dos entrevistados relataram não terem recebido retorno dos *e-mails* enviados a, pelo menos, um dos docentes responsáveis pelas disciplinas nas quais estavam matriculados. Nesses casos, as mensagens enviadas permaneciam, à data de preenchimento dos questionários, aguardando respostas, mesmo tendo sido remetidas em semestres letivos que no momento já se encontravam concluídos. Tais dados evidenciam que esta ferramenta não é eficaz como forma única e exclusiva, no estabelecimento de um diálogo profícuo.

De acordo com o § 1º do artigo 62 do RAG, o trancamento de disciplina é realizado diretamente pelo discente no SIGA e é permitido quando requerido no prazo máximo de até 40 dias do início do semestre letivo, salvo os casos que, analisados pelo órgão de saúde competente da UFJF, comprovadamente, impossibilitem a continuidade dos estudos. Conforme o § 5º do artigo 33 do RAG, nos casos das disciplinas em que o discente ficou “Sem Conceito”, o discente tem o prazo máximo de seis meses para a substituição do lançamento “SC” (sem conceito); não o fazendo este lançamento é substituído por REP (reprovado) (UFJF, 2016, p. 13). Ainda de acordo com o § 2º, do artigo 60 do RAG, o conceito “Tratamento Excepcional” recebido pelos discentes em algumas disciplinas revela que as atividades acadêmicas, conduzidas de forma excepcional, não foram concluídas até o fechamento da turma, período em que o docente fica impossibilitado de quaisquer ajustes nas frequências e conceitos dos discentes vinculados àquela turma (UFJF, 2016, p.19).

Interessante registrar ainda que, aproximadamente 50% dos entrevistados manifestaram aspirações por uma melhor divulgação, por parte da UFJF, principalmente dos direitos e deveres dos estudantes submetidos a tais condições. De modo geral, os estudantes afirmam que seus conhecimentos a respeito do processo foram obtidos, apenas em conversas informais. Fator que é preocupante, pois podem, eventualmente, abarcar informações imprecisas trocadas entre colegas de turma, muitas vezes não referendadas por canais oficiais de divulgação da universidade.

Dentre os entrevistados, 20% deles relataram impactos negativos em seus Índices de Rendimento Acadêmico (IRA). Associada a essa situação, existe uma deficitária

divulgação, conforme relatado por alguns discentes, que, embora estando em TE, foram reprovados por infrequência em disciplinas nas quais estavam matriculados. Houve também relato de uma discente que, em virtude do desconhecimento de um período máximo equivalente a dez dias, estipulado pelo RAG, para entrega do laudo médico na secretaria do curso, perdeu o prazo para instauração do processo e, encontrando-se também fora do prazo para trancamento de suas disciplinas, acabou sendo reprovada em todas nas quais estava matriculada. Esta discente relatou ainda que este impacto negativo em seu IRA afetou um processo seletivo para bolsista de monitoria de disciplina no qual o IRA era justamente um dos critérios de seleção.

O IRA é a média ponderada das notas obtidas pelo discente em todas as disciplinas cursadas por ele enquanto esteve matriculado em determinado curso da UFJF, cujo peso é a carga horária das disciplinas. Disciplinas nas quais o estudante foi reprovado por infrequência entram no cálculo como se fossem nota zero. Além de geralmente ser usado na UFJF como critério de pontuação em seleções para bolsas de monitoria, treinamento profissional, intercâmbio internacional, ingresso em cursos de mestrado, entre outros, o IRA também é o critério de desempate na avaliação das solicitações de matrícula em disciplina quando há mais interessados do que vagas oferecidas em um determinado semestre (UFJF, 2018).

Portanto, nesse contexto, é imprescindível um esforço coletivo com o propósito de analisar as atividades executadas, no intuito de identificar possíveis falhas e de apresentar estratégias educacionais. De todo modo, é necessário que melhorias na gestão educacional sejam efetuadas a fim de adaptar-se às necessidades dos educandos.

A presente pesquisa trata-se de um estudo de caso com enfoque na realização de análises qualitativas. Por abordar uma temática pouco explorada, utiliza como instrumentos tanto a pesquisa bibliográfica sustentada em obras que analisam as principais teorias relacionadas ao tema em questão, como também uma ótica investigativa, alicerçada na aplicação de questionários e na realização de entrevistas com roteiros semiestruturados. De modo sucinto, podemos esclarecer que roteiro semiestruturado é uma proposta de roteiro elaborado previamente para atender uma proposta de investigação científica. Esse planejamento é importante para que possamos traçar os objetivos das questões propostas de acordo com o problema investigado.

Diante desse contexto, a dissertação de mestrado que originou o texto presente parte da seguinte questão: de que maneiras a Faculdade de Educação da UFJF pode atuar no aprimoramento dos processos de Regimes Excepcional ou Acadêmico Especial, para o

desenvolvimento das disciplinas de Graduação ofertadas a discentes do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia? Como objetivos específicos, a presente investigação pretende: (I) descrever o processo de atendimento da FAGED às solicitações de regimes de tratamento excepcional e acadêmico especial; (II) identificar e analisar as lacunas ocorridas nesses processos; (III) propor ações, amparadas nas possibilidades ofertadas pela cultura digital, que se configurem em um instrumental de apoio para a FAGED assessorar discentes, docentes, coordenação do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia e técnicos administrativos em educação, ou seja, os atores envolvidos em tais processos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Elaine de O.; Menezes, Cinthya V. A. Atendimento Pedagógico Domiciliar: a garantia do direito no município de Curitiba. **Caderno PAIC**, Curitiba, v.18, n. 1, p. 542-556, 2017.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 171-83, 2000.

BRASIL. **Decreto- Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969**. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Brasília, 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1044.htm. Acesso em: 08 ago. 2018.

_____. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 04 mai. 2019.

_____. **Lei nº 10.421, de 15 de abril de 2002**. Estende à mãe adotiva o direito à licença-maternidade e ao salário-maternidade, alterando a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 8.213, de 24 de julho de 1991. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10421.htm. Acesso em: 08 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JUSTINO, Marinice Natal. **Pesquisa e Recursos Didáticos na Formação e Prática Docentes**. Curitiba: Editora IBPEX, 2011.

LIMA, Telma C. S.; MIOTO, Regina C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálýsis**, Florianópolis, v. 10, n. esp, p. 37-45, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAITO, Viviane Pereira Maito. Atendimento pedagógico domiciliar: do direito à qualidade. In: IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. VI Seminário Internacional sobre profissionalização docente. 08, Curitiba, 2017. PUC, Curitiba/ Paraná. **Anais...** Curitiba: PUC, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25500_13839.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017.

SEGURANÇA DO TRABALHO E AQUISIÇÃO DE EQUIPAMENTO DE PROTEÇÃO INDIVIDUAL: UM ESTUDO EM TRÊS LABORATÓRIOS DA FACULDADE DE ENGENHARIA DA UFJF

*Vanda do Nascimento de Oliveira**
*Priscila Campos Cunha***
*Frederico Braida Rodrigues de Paula****

O caso de gestão apresentado neste capítulo é proveniente da dissertação de mestrado intitulada “A aquisição de equipamentos de proteção individual na UFJF: considerações a partir do estudo de três laboratórios da Faculdade de Engenharia” da primeira autora, Vanda do Nascimento de Oliveira, escrito em parceria com Priscila Campos Cunha, mestra em Psicologia Social, e com o orientador da pesquisa e professor do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), Frederico Braida Rodrigues de Paula, doutor em Design pela PUC-Rio.

A pesquisa investigou como o setor de segurança do trabalho da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) pode auxiliar na aquisição dos equipamentos de proteção individual (EPI) de três laboratórios da Faculdade de Engenharia (FEng), visando à prevenção dos riscos de acidentes e doenças no trabalho. O objetivo é analisar o atual processo de aquisição dos EPI, no intuito de propor um plano de ação que aprimore esse processo.

O lócus da pesquisa restringiu-se a três laboratórios, em razão de apresentarem uma quantidade diversificada de riscos ambientais, os quais, em parte, podem ser neutralizados com uso de EPI. Além disso, esses laboratórios são locais onde a primeira autora da pesquisa atua diretamente como técnica de segurança do trabalho e, por isso, tinha um acesso facilitado aos documentos que foram utilizados como evidências para construção do caso de gestão.

Em cada laboratório, são desenvolvidas atividades que envolvem riscos ambientais, as quais serão, resumidamente, mencionadas aqui e, posteriormente, explicadas de forma

* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF; Técnica em Segurança do Trabalho no setor de Segurança do Trabalho da UFJF.

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

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Design pela PUC-Rio.

mais detalhada. No Laboratório Alfa¹, realiza-se a manipulação de resíduos hídricos, como efluentes de esgoto e experimentos com produtos químicos; no Laboratório Beta, são feitos ensaios com resíduos industriais, derivados do petróleo, poeira, cimento, produtos químicos e operação de máquinas elétricas como estufas, prensas, agitadores; por fim, no Laboratório Gama, é realizada a fabricação de peças industriais com utilização de máquinas industriais de solda, tornearia, serras, lixadeiras entre outras, além da manipulação de produtos químicos.

Para compreensão dos elementos essenciais deste trabalho, é preciso apresentar, inicialmente, os riscos ambientais aos quais os trabalhadores podem estar submetidos de acordo com a função exercida. Assim, poderão ser detalhados os riscos específicos desses laboratórios estudados, a fim de que o problema de pesquisa fique mais claro para o leitor.

A exposição dos trabalhadores aos riscos ambientais é um dos aspectos fundamentais na prevenção de acidentes e doenças do trabalho e pode ser controlada ou neutralizada, na maioria das vezes, por meio da utilização da proteção individual e/ou coletiva. Para isso, podem ser usados os EPI, foco da presente pesquisa. Tais equipamentos são definidos como “todo dispositivo ou produto de uso individual utilizado pelo trabalhador, destinado à proteção de riscos suscetíveis de ameaçar a segurança e a saúde no trabalho” (BRASIL, 1978a). Há também o Equipamento Conjugado de Proteção Individual, composto por vários dispositivos, que o fabricante tenha associado contra um ou mais riscos que possam ocorrer simultaneamente e que sejam suscetíveis de ameaçar a segurança e a saúde do no trabalho (BRASIL, 1978a; BRASIL, 1978b).

Os riscos ambientais são classificados em cinco categorias: riscos físicos, químicos, biológicos, ergonômicos e de acidente (NR-09; NR-05-ANEXO IV). O Quadro 1, a seguir, apresenta os riscos ocupacionais e suas cores correspondentes e os principais danos que podem causar à saúde do trabalhador.

¹ Para manutenção do sigilo, os nomes dos laboratórios foram alterados.

Quadro 1 – Síntese dos principais riscos ambientais (em grupos, de acordo com a sua natureza e a padronização das cores correspondentes)

Riscos Físicos (Verde)	Os agentes de risco físico englobam as diversas formas de energia a que possam estar expostos os trabalhadores. Exemplos: ruído, vibrações, pressões anormais, temperaturas extremas, radiações ionizantes, radiações não ionizantes, o infrassom e o ultrassom. Principais danos à saúde: fadiga; desidratação; alterações mentais.
Riscos químicos (Vermelho)	Provém de atividades com exposição a agentes químicos, substâncias, compostos ou produtos que possam penetrar no organismo pela via respiratória, nas formas de poeiras, fumos, névoas, neblinas, gases ou vapores, ou que, pela natureza da atividade de exposição, possam ter contato ou ser absorvidos pelo organismo através da pele ou por ingestão. Principais danos à saúde: intoxicação; queimadura química; irritação na pele, olho e vias respiratórias.
Riscos biológicos (Marrom)	Ocorrem por meio de micro-organismos que, em contato com o homem, podem provocar inúmeras doenças. São exemplos: bactérias, fungos, bacilos, parasitas, protozoários, vírus, entre outros. Principais danos à saúde: doenças infectocontagiosas.
Riscos Ergonômicos (Amarelo)	São os fatores que podem afetar a integridade física ou mental do trabalhador, proporcionando-lhe desconforto ou doença. Engloba o esforço físico, levantamento de peso, postura inadequada, controle rígido de produtividade, situação de estresse, trabalhos em período noturno, jornada de trabalho prolongada, monotonia e repetitividade, imposição de rotina intensa. Principais danos à saúde: tensão; ansiedade; desconfortos; LER/DORT; dores musculares.
Riscos de Acidentes (Azul)	São todos os fatores que colocam em perigo o trabalhador ou afetam sua integridade física ou moral, tais como: arranjo físico deficiente; máquinas e equipamentos sem proteção; ferramentas inadequadas; ou defeituosas; eletricidade; incêndio ou explosão; animais peçonhentos; armazenamento inadequado. Principais danos à saúde: queda; cortes; queimaduras; choques.

Fonte: Elaborado pela primeira autora, com base em Brasil, 1978b, e Fundação Oswaldo Cruz, s.d..

Por vezes, esses riscos são desconhecidos pelos trabalhadores, seja por inexistência de informação, pouca valorização dos profissionais ou pela falta de orientações adequadas, causando efeitos adversos que prejudicam o bem-estar e geram perdas para o trabalhador e para a organização (OLIVEIRA, 2003; AREOSA, 2009). No entanto, é preciso pensar no bem-estar do trabalhador e reconhecer que o EPI pode causar incômodo e desconforto no exercício da sua atividade laboral. Em alguns casos, eles “podem gerar uma fonte de carga adicional aos trabalhadores, principalmente em climas quentes, eles restringem os movimentos, dificultando a realização das operações”, ademais, eles não são plenamente confiáveis (PORTO; MATTOS, 2007, p. 1726).

Desse modo, antes de indicar o uso do EPI, recomenda-se a adoção de medidas que transformem o ambiente em um local mais seguro para os trabalhadores na realização

de suas funções, ou seja, o EPI é a última barreira contra a agressão à integridade do trabalhador. Segundo a NR-09, as medidas de proteção coletiva devem ser a primeira alternativa da equipe de segurança do trabalho para minimizar os riscos ambientais. Essas medidas beneficiam vários trabalhadores ao mesmo tempo, reduzindo os riscos na própria fonte e evitando, muitas vezes, a necessidade do uso do EPI. Quando é inviável adotar tais medidas ou quando não forem satisfatórias, deverão ser adotadas hierarquicamente as medidas necessárias de caráter administrativo ou de organização do trabalho que devem ser “suficientes para a eliminação, a minimização ou o controle dos riscos ambientais” (BRASIL, 1978b). Por exemplo, rodízio ou diminuição de funcionários expostos à fonte, capacitação dos trabalhadores, modificação do processo de produção, controle ou eliminação da fonte de risco e em último caso a utilização de EPI (BRASIL, 1978b; UNIFAL, 2013).

Os EPIs se dividem nas seguintes categorias: I – proteção da cabeça; II – proteção dos olhos e face; III – proteção auditiva; IV – proteção respiratória; V – proteção do tronco; VI – proteção dos membros superiores; VII – proteção dos membros inferiores; VIII – proteção do corpo inteiro; e IX – proteção contra quedas com diferença de nível (BRASIL, 1978b). As instituições, antes de iniciar suas atividades, devem avaliar os riscos de cada função e providenciar os equipamentos em quantidade adequada. Como o próprio nome indica, o EPI é individual e não pode ser compartilhado. Cada trabalhador tem seu tamanho e cuidado pessoal. Assim, a prática de compartilhamento é anti-higiênica e pode contribuir para a transmissão de doenças.

Além disso, todo EPI de fabricação nacional ou importado deverá ter Certificado de Aprovação (CA) expedido pelo órgão nacional competente em matéria de segurança e saúde no trabalho do Ministério do Trabalho e Emprego. O CA é um documento emitido por esse órgão após o EPI passar por ensaios e testes que garantam sua funcionalidade e qualidade; somente depois disso, eles podem ser comercializados (BRASIL, 1978b).

A NR-06 também destaca que “a empresa é obrigada a fornecer aos empregados, gratuitamente, EPI adequado ao risco, em perfeito estado de conservação e funcionamento”:

- a) sempre que as medidas de ordem geral não ofereçam completa proteção contra os riscos de acidentes do trabalho ou de doenças profissionais e do trabalho;
- b) enquanto as medidas de proteção coletiva estiverem sendo implantadas; e,
- c) para atender a situações de emergência (BRASIL, 1978b).

Ao empregador, é somada também a responsabilidade de:

- a) adquirir o EPI adequado ao risco de cada atividade;
- b) exigir seu uso;
- c) fornecer ao trabalhador somente o aprovado pelo órgão nacional competente em matéria de segurança e saúde no trabalho;
- d) orientar e treinar o trabalhador sobre o uso adequado, guarda e conservação;
- e) substituir imediatamente, quando danificado ou extraviado;
- f) responsabilizar-se pela higienização e manutenção periódica; e,
- g) comunicar ao MTE qualquer irregularidade observada;
- h) registrar o seu fornecimento ao trabalhador, podendo ser adotados livros, fichas ou sistema eletrônico (BRASIL, 1978b).

O compromisso do empregador baseia-se no pressuposto de que é ele quem estabelece a atividade econômica capaz de expor seus trabalhadores a lesões, cabendo ao mesmo a responsabilidade pela ocorrência de um acidente ou doença (DIAS; MELO, 2007). Portanto, a aquisição de equipamentos de proteção individual é um tema de grande relevância para os gestores, por estar ligada à responsabilidade legal de promoção da saúde e segurança dos trabalhadores.

A UFJF, como estabelecimento que admite trabalhadores, tem a responsabilidade de zelar pela “redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança” (BRASIL, 1988, art. 7º inc. XXII), oferecendo condições salubres de trabalho para todos os seus servidores. Para isso, a UFJF conta com a Gerência de Segurança do Trabalhador (GSET). Esse setor tem como propósito contribuir para efetivação das políticas voltadas à segurança e saúde do servidor.

A GSET iniciou, oficialmente, sua história no ano de 1991, a partir da iniciativa de um engenheiro civil, pós-graduado em Engenharia de Segurança do Trabalho, em 1988, pela UFJF. Este servidor percebeu que, na universidade, não existiam ações de promoção à saúde e segurança do trabalhador (SST) e, naquele ano, iniciou uma série de orientações alinhadas às visitas técnicas que realizava aos diversos setores no *campus* universitário. A partir dessa iniciativa, discussões e reivindicações para ampliação das políticas de promoção à SST na UFJF foram iniciadas. Em outubro de 1991, foi oficializada a Divisão de Higiene e Segurança do Trabalho (DHST), que agregou o serviço de perícia médica,

já existente na instituição. Assim, a equipe ficou composta por um engenheiro de segurança e dois médicos do trabalho (FARIA, 2017).

Em 1995, foi inaugurado o prédio da Divisão de Engenharia de Segurança e Saúde do Trabalhador (DESSAT), a qual, em 2019, passou a ser denominada Coordenação de Saúde, Segurança e Bem-Estar (COSSBE). Compõem a estrutura da COSSBE: a Gerência de Saúde, responsável por gerenciar ações e programas nas áreas de perícia oficial em saúde, promoção e acompanhamento da saúde dos servidores; Assistência e Bem-Estar, que presta atendimento acolhedor e assistência ao servidor e/ou familiar nas demandas referentes à saúde, segurança e bem-estar; Gerência de Segurança do Trabalhador e Secretaria que oferece apoio técnico e administrativo a toda unidade (UFJF, s.d.).

A COSSBE é subordinada à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE), setor responsável por administrar a vida funcional dos servidores do quadro efetivo da UFJF, desde as seleções por concurso público até durante aposentadoria. Ela também gerencia a remuneração dos servidores, progressão profissional, afastamentos para capacitação, movimentação de pessoas e ações de proteção, prevenção e cuidados com a saúde, visando proporcionar uma melhor qualidade de vida pessoal e profissional aos servidores (UFJF 2017a; 2018b).

Com relação aos profissionais da GSET, destacam-se as competências dos engenheiros de segurança de avaliar os riscos ocupacionais, aos quais os trabalhadores estão expostos; elaborar e executar programas de segurança do trabalho; realizar vistorias técnicas; treinamentos e orientações de segurança para prevenir acidentes e doenças do trabalho e profissionais (UFJF, 2014a). Por sua vez, os técnicos de segurança têm como atribuições auxiliar os engenheiros tanto na programação, quanto na execução dos planos para promoção e preservação da saúde dos servidores (UFJF, 2014b).

As visitas técnicas são momentos oportunos para os servidores exporem suas principais preocupações e questionamentos em relação às questões de saúde e segurança no trabalho. É quando, geralmente, solicitam apoio para mudanças ambientais e para aquisição de itens que contribuem para prevenção. Quando a GSET não tem competência para resolver determinadas questões, os relatórios das vistorias são encaminhados ao gestor da unidade.

Para abordar a questão da aquisição dos EPI, é necessário explanar como ocorre o processo de compras na UFJF. Especificamente, no que se refere às compras de EPI, a universidade, como autarquia federal, está sujeita a diversos regulamentos e procedimentos. No setor público, as compras devem obedecer aos princípios

constitucionais, sendo feitas por meio de licitação, processo que impõe uma forma de restrição para que a administração pública não possa contratar livremente (TORRES, 2004; VASCONCELOS, 2005). A licitação está prevista no artigo 37, XXI da CF/88 e é regulamentada pela Lei nº. 8666/93. Por meio desse instrumento, a proposta mais vantajosa é selecionada, “tendo como critério de análise o melhor preço, propiciando igual oportunidade aos interessados” (UFJF, 2017b, p. 3).

O processo de aquisição de EPI na UFJF deve seguir os procedimentos licitatórios, sendo realizado na modalidade de licitação pregão eletrônico. O pregão foi instituído pela Lei nº. 10.520/2002 e regulamentado pelo Decreto 5.450/ 2005. Ele é destinado para a aquisição de bens e serviços comuns, ou seja, “aqueles cujos padrões de desempenho e qualidade possam ser objetivamente definidos pelo edital, por meio de especificações usuais do mercado” (BRASIL, 2002).

Quando o processo de aquisição de material é iniciado, ele pode ser acompanhado pela unidade requerente. A Coordenação de Suprimentos (COSUP) é a gerência responsável pelos processos licitatórios e orienta que se evite o fracionamento de despesas para que haja maior economia. Ressalta-se, nesse sentido, que as unidades se esforcem para seguir o planejamento da universidade por meio do Calendário de Compras, que reúne o maior número possível de requisições, gerando, então, menor número de processos licitatórios.

As compras de EPI na UFJF eram realizadas, anteriormente, pela Pró-Reitoria de Administração (PROAD), atual PROGEPE (Entrevistado Paulo Célio, servidor aposentado da GSET/UFJF, 2018). Com a publicação da Portaria 1.109/2010 da UFJF, os diretores das unidades passaram a ser os responsáveis pelas compras dos EPIs, conforme Artigo 8º, incumbidos de viabilizar recursos para aquisição dos EPIs, ou seja, desde 2010 até os dias de hoje, as unidades devem gerir seus recursos e destinar parte de seus custos à proteção dos servidores nelas lotados. Esta portaria regulamentou o serviço de saúde e segurança do trabalho na UFJF, dando orientações básicas aos servidores, gestores, empresas terceirizadas, prestadores de serviço e alunos.

Para entender melhor as mudanças desse processo, apresenta-se um trecho da entrevista concedida pelo engenheiro de segurança que ajudou a inaugurar o setor de segurança do trabalho na UFJF e autorizou a menção ao seu nome, prescindindo do anonimato. O entrevistado mencionou vantagens e desvantagens na mudança do processo de compras:

O serviço de segurança do trabalho sempre teve no passado uma demanda muito grande de frentes de serviços e poucos técnicos e especialistas para fazer frente a estas demandas. Assim, a equipe ficava mais liberada para realizar vistorias técnicas nas unidades prediais; elaborar relatórios de riscos; atender solicitações de servidores; fiscalizar obras; realizar cursos de treinamento em SST; prestar assessoria em segurança do trabalho aos servidores; elaborar laudos de insalubridade e periculosidade, e fazer outros serviços em SST. A desvantagem foi que os processos de compras de EPIs ficaram um pouco mais caros, uma vez que não estávamos comprando maiores quantidades para toda a instituição e sim, quantidades menores e pontuais para atender demandas de apenas uma ou duas unidades prediais da UFJF. Muitas vezes eram feitas compras diretas pela unidade e sem o conhecimento do órgão de segurança, e isto, resultava em compras de EPIs sem qualidade (Entrevistado Paulo Célio, servidor aposentado da GSET/UFJF, 2018).

A partir dessa ótica, é possível considerar que, embora a GSET tenha a responsabilidade e o compromisso de incentivar práticas de segurança do trabalho e prestar assessoria na recomendação dos modelos adequados, o setor esbarra na dificuldade da gestão eficaz de compras e distribuição dos EPI.

Nesse levantamento inicial, foram constatados elementos fundamentais para compreender o processo de aquisição de EPI na UFJF. Porém, para que o caso de gestão fosse investigado em profundidade, foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado direcionadas aos professores, técnicos de laboratório, secretário da FEng, gestor do laboratório e gestor da unidade e engenheiro de segurança do trabalho. Além da entrevista com o servidor aposentado da GSET, já mencionada. O recrutamento e as entrevistas ocorreram na própria UFJF, em local de trabalho, não gerando nenhum ônus financeiro para os participantes. Antes do início da coleta de dados, foi concedida a autorização do diretor da unidade, responsável pela infraestrutura em que os participantes estão vinculados. No que diz respeito à pesquisa com seres humanos, ressaltamos que esta pesquisa foi submetida à análise e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFJF (CEP/UFJF), vide Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 08227919.6.0000.5147 e o Parecer Consubstanciado do CEP nº 3.199.739, no qual consta a Aprovação em 14 de março de 2019.

Para descrever com mais detalhes o local onde foi realizada a pesquisa, os laboratórios Alfa, Beta e Gama, é preciso apresentar brevemente a própria FEng da UFJF e os seus laboratórios. Atualmente, a FEng tem dez cursos de graduação na UFJF: Engenharia Sanitária e Ambiental, Civil, de Produção, Elétrica (Energia), Elétrica (Robótica e Automação Industrial), Elétrica (Sistemas de Potência), Elétrica (Sistemas Eletrônicos),

Elétrica (Telecomunicações), Mecânica e Computacional (criada dentro do curso de Ciências Exatas) (UFJF, 2015b). A unidade dispõe de 51 laboratórios, que são organizados por departamentos, envolvendo docentes e disciplinas com objetivos comuns de ensino, pesquisa e extensão em alguns ambientes compartilhados entre os cursos (UFJF, 2016).

Nos laboratórios Alfa, Beta e Gama, as principais atividades desenvolvidas envolvem a manipulação de resíduos hídricos, poluídos ou não, além de experimentos com produtos químicos; ensaios com resíduos industriais, derivados do petróleo, poeira, cimento, produtos químicos e operação de máquinas elétricas como estufas, prensas, agitadores; operações de máquinas como tornos, solda e corte.

No Laboratório Alfa, são realizadas atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre pavimentos asfálticos e agregados. Entre as atividades realizadas, destacam-se os ensaios de aquecimento de misturas asfálticas, compactação, peneiramento, rompimento, entre outros. Entre os agentes nocivos à saúde, destacam-se os vapores produzidos como metano, o dióxido de enxofre, o monóxido de carbono e dióxido de nitrogênio, além da utilização diluentes do asfalto, tricloroetileno entre outros. As atividades também envolvem ensaios que elevam a temperatura das amostras e exposição a ruídos (UFJF, 2013; GUIMARÃES, 2005). O Quadro 3 apresenta os EPI recomendados para os servidores do Laboratório Alfa. Durante a visita ao local, foram observados aqueles EPI disponíveis e suas reais condições de uso.

Quadro 3 – Laboratório Alfa

EPIs recomendados	EPIs disponíveis no local?	Condições de uso
Protetor auricular tipo concha	Sim	Vencido
Luva de Látex	Não	-
Óculos de segurança	Sim	Uso compartilhado
Máscara para gases e vapores químicos	Sim	Vencido
Luva para proteção térmica superior a 600° C	Sim, mas não atende à especificação	Danificada
Máscara contra Poeiras, Névoas, Fumos e Vapores Orgânicos	Sim	Vencido
Luva de malha e PVC	Sim	Danificada
Jaleco ²	Sim	Novo

Fonte: Elaborado pela primeira autora, com base em UFJF, 2013; 2018a.

² Embora os jalecos da FEng não tivessem o CA, para o desenvolvimento da pesquisa, a vestimenta foi considerada como um EPI. Entretanto, reconhecemos obrigatoriedade da certificação emitida pelo MTE, conforme orienta a NR-06.

Conforme demonstrado no Quadro 3, dos oito equipamentos recomendados, apenas o jaleco estava adequado para o uso. Não havia luva de látex. Os demais EPI, apesar de disponíveis, eram de uso compartilhado ou estavam vencidos ou danificados.

A exposição a tais elementos químicos pode causar diversas patologias ao trabalhador exposto, entre elas intoxicações, irritações, problemas respiratórios e queimaduras (LOPES, 2011). Os trabalhadores estão sujeitos a queimaduras químicas e térmicas, em consequência do manuseio de amostras quentes, além do desconforto auditivo produzido pelas máquinas do laboratório.

No Laboratório Beta, são realizados ensaios para avaliação da qualidade ambiental de recursos hídricos. É realizada a manipulação de diversos produtos químicos, resíduos de esgoto e efluentes, bem como manipulação de materiais em alta temperatura, que podem causar contaminações, queimaduras, dermatites, alergias, intoxicações. O mesmo levantamento de EPIs foi feito neste laboratório e os resultados estão apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 – Laboratório Beta

EPIs recomendados	EPIs disponíveis no local?	Condições de uso
Luva de Látex descartáveis	Sim	Descartáveis e sempre disponíveis
Luva para proteção térmica superior a 1200° C	Sim, mas não atende à especificação	Danificada
Óculos de segurança ampla visão	Sim	Uso compartilhado
Máscara contra Poeiras, Névoas, Fumos e Vapores Orgânicos	Não	-
Avental	Não	-
Jaleco	Sim	Novo

Fonte: Elaborado pela primeira autora, com base em UFJF, 2018a.

Na avaliação ambiental feita em 2018, o Laboratório Beta apresentava situação similar ao laboratório Alfa. Os óculos de segurança também eram de uso compartilhado com outros usuários, a luva de proteção térmica não estava em perfeito estado de conservação e não atendia à especificação necessária. O modelo de máscara indicado para manipulações com produtos químicos e do avental não estavam presentes no laboratório. A luva descartável era o único EPI encontrado em quantidade suficiente para uso e reposição.

Já o laboratório Gama recebe demandas de diversas unidades para fabricação de objetos de materiais diversos. Nas atividades desse laboratório, ocorre o contato com

substâncias químicas e também são utilizadas máquinas de solda, furadeira, serra circular, cortador de chapa, prensa mecânica, policorte, esmeril, maçarico, torno, entre outros recursos. No Quadro 5, o levantamento apresentado mostra uma situação tão preocupante quanto nos demais laboratórios.

Quadro 5 – Laboratório Gama

EPIs recomendados	EPIs disponíveis no local?	Condições de uso
Luva de Látex	Não	-
Luva de raspa para de couro	Não	-
Botina sem biqueira de aço	Não	-
Avental de raspa de couro	Não	-
Óculos de segurança	Sim	Uso compartilhado
Protetor auricular tipo concha	Não	-
Máscara contra Poeiras, Névoas, Fumos e Vapores Orgânicos	Não	-
Creme protetor luva química	Não	-
Jaleco	Não	-
Luva de Látex	Não	-
Luva de raspa para de couro	Não	-

Fonte: Elaborado pela primeira autora, com base em UFJF 2018a.

Como expressa o Quadro 5, o único EPI disponível para os trabalhadores no dia do levantamento era para a proteção ocular. A exposição aos riscos ambientais nesse laboratório, somada à ausência da proteção individual, podem provocar inúmeros acidentes de trabalho.

Diante da situação apresentada nos três laboratórios, é possível supor que o processo de aquisição de EPI da FEng apresenta falhas e, pode levar a um prejuízo na saúde e na segurança desses servidores pela falta do EPI ou pela utilização de equipamentos inadequados para suas atividades. Embora a mostra seja pequena, em relação à quantidade de laboratórios da UFJF, acredita-se que os mesmos problemas encontrados nos laboratórios pesquisados se retem nos laboratórios de outras unidades.

Como se sabe, o EPI está entre os assuntos mais relevantes no cotidiano das equipes de segurança do trabalho. A sua não utilização é uma situação grave que pode ameaçar a integridade física do trabalhador. Reitera-se que o EPI é individual e, portanto, não pode ser compartilhado, a fim de se evitar contaminações. Assim, verifica-se a importância de maior atenção a essa temática no âmbito da UFJF.

Por fim, deve-se mencionar que este texto é fruto de uma pesquisa desenvolvida em um mestrado profissional, que visa ao diagnóstico de um problema empírico para que, em um momento futuro, um plano de ação possa ser proposto e implementado, objetivando-se minimizar ou dirimir os problemas encontrados. Nesse sentido, algumas indagações são necessárias: o que pode ser repensado na dinâmica do processo de compras de EPI da UFJF, visando a um maior envolvimento das unidades, tanto por parte dos servidores quanto pelos gestores? Quais são os problemas que interferem diretamente na compra dos EPIs para os laboratórios pesquisados? Quais ações a GSET pode propor para superar esses entraves de forma que os trabalhadores da UFJF, em especial, dos laboratórios Alfa, Beta e Gama, possam se sentir seguros na realização de suas atividades?

No que se refere à saúde e segurança dos trabalhadores, essas preocupações são prioritárias e basilares, para que a instituição e todos os envolvidos na sua missão se sintam responsáveis. É nesse sentido que as reflexões apresentadas neste caso de gestão buscam contribuir. Deve-se ressaltar que o bem-estar no trabalho é pressuposto fundamental para o desenvolvimento das atividades laborais e que, sobretudo nas Instituições de Ensino Superior, os recursos humanos devem ser compreendidos como o mais importante capital.

REFERÊNCIAS

AREOSA, João. Do risco ao acidente: que possibilidades para a prevenção? **Revista Angolana de Sociologia**, n. 4, p. 39-65, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 03 nov. 2017.

_____. Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002. Institui, no âmbito da União, Distrito Federal e Municípios, nos termos do art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 jul. 2002. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99856/lei-10520-02>. Acesso em: 22 abr. 2018.

_____. Ministério do Trabalho. **NR 6 – Equipamento de Proteção Individual - EPI.** Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 1978a. Disponível em: https://enit.trabalho.gov.br/portal/images/Arquivos_SST/SST_NR/NR-06.pdf. Acesso em: 08 jul. 2019.

_____. Ministério do Trabalho. **NR 9 – Programa De Prevenção De Riscos Ambientais.** Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 1978b. Disponível em: https://enit.trabalho.gov.br/portal/images/Arquivos_SST/SST_NR/NR-09.pdf. Acesso em: 08 jul. 2019.

DIAS, Elisabeth Costa; MELO, Elza Machado de. Políticas públicas em saúde e segurança no trabalho. In: MENDES, René (org.). **Patologia do trabalho.** V. 2. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2007. p. 1683-1720.

FARIA, Renata Mercês Oliveira de. **O sentido da relação trabalho e saúde para os assistentes em administração da Universidade Federal de Juiz de Fora.** Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Sistema de Informação de Biossegurança.** [S.l., s.d.]. Disponível em: http://www.focruz.br/biosseguranca/Bis/lab_virtual/riscos_quimicos.html. Acesso em: 30 ago. 2018.

GUIMARÃES, João Roberto Penna de Freitas. Riscos para a saúde de trabalhadores de pavimentação de ruas: as emissões tóxicas do asfalto. **Biblioteca Virtual em Saúde,** Brasília, 2005. Disponível em: http://bvsm.saude.gov.br/bvs/trabalhador/pdf/texto_pavimentacao_ruas.pdf. Acesso em: 02 maio. 2019.

LOPES, José Luiz. Riscos para a saúde de trabalhadores de pavimentação com asfalto. **INTERFACEHS – Revista de Saúde, Meio Ambiente e Sustentabilidade,** v. 3, n. 3, 2011.

OLIVEIRA, João Cândido de. Segurança e saúde no trabalho: uma questão mal compreendida. **São Paulo em perspectiva,** v. 17, n. 2, p. 03-12, 2003.

PORTO, Marcelo Firpo de Souza; MATTOS. Ubirajara, Aluizio de Oliveira. Estratégias de prevenção, gerenciamento de risco e mudança tecnológica. In: MENDES, René (org.). **Patologia do trabalho.** V. 2. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2007. p. 1721-1739.

TORRES, Marcelo Douglas de Figueiredo. **Estado, democracia e administração pública no Brasil.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.

UNIFAL. Universidade Federal de Alfenas, **Comissão Permanente de Prevenção e Controle de Riscos Ambientais.** Alfenas, 2013. Hierarquia das Medidas de Controle. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/riscosambientais/node/24>. Acesso em: 27 abr. 2018.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Calendário de Compras 2019**. Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://www.ufjf.br/planejamento/sobre/coordenacoes-da-proplan/compras/calendario/>. Acesso em: 21 jun. 2019.

_____. Universidade Federal de Juiz de Fora. **COSSBE**. Juiz de Fora, [201?]. Disponível em: <http://www.ufjf.br/progepe/inicial/cossbe/>. Acesso em: 04 out. 2018.

_____. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Edital 13/ 2014-PRORH/UFJF: ADENDO I**. Juiz de Fora, 2014a. Disponível em: <http://www.ufjf.br/atenado/files/2010/08/Edital-13-2014-UFJF-JF-Adendo-I.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2018.

_____. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Edital 21/2014-PRORH/UFJF: ADENDO I**. Juiz de Fora, 2014b. Disponível em: <http://www.ufjf.br/atenado/files/2010/08/Edital-13-2014-UFJF-JF-Adendo-I.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2018.

_____. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Gestão de Pessoas compreende servidor como agente de desenvolvimento organizacional**. Juiz de Fora, 2017a. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2017/01/04/gestao-de-pessoas-compreende-servidor-como-agente-de-desenvolvimento-organizacional/>. Acesso em: 14 ago. 2018.

_____. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Institucional/História**. Juiz de Fora, 2015b. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/sobre/historia>. Acesso em: 14 ago. 2018.

_____. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Lista de Indicadores em Saúde e Segurança do Trabalho da Faculdade de Engenharia**. Juiz de Fora, 2018a.

_____. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Lista de Laboratórios da Faculdade de Engenharia**. Juiz de Fora, 2016.

_____. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Manual de compras 2017**. Juiz de Fora, 2017b. Disponível em: <http://www.ufjf.br/planejamento/files/2017/03/MANUAL-COMPRAS-COSUP-UFJF-2017.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

_____. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Progepe humaniza relações interpessoais para valorizar servidor**. Juiz de Fora, 2018b. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2018/01/04/progepe-humaniza-relacoes-interpessoais-para-valorizar-o-servidor/>. Acesso em: 14 ago. 2018.

_____. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Relatório de Prevenção de Riscos Ambientais da Faculdade de Engenharia**. Juiz de Fora, 2013.

VASCONCELOS, Fernanda. Licitação pública: análise dos aspectos relevantes do Pregão. **Prim@ Facie-Direito, História e Política**, v. 4, n. 7, p. 151-163, 2005.

A série Casos de Gestão Educacional é uma publicação com periodicidade anual do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O PPGP, criado em 2010 pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da UFJF, foi pioneiro no contexto dos mestrados profissionais na área de Educação, principalmente por agregar estudantes de diferentes redes de ensino, estaduais e municipais, além de técnicos de instituições federais de ensino superior.

Com foco na pesquisa empírica e na construção de conhecimentos e reflexões a partir da prática, o repositório das dissertações concentra um importante material, fruto das mais de 800 pesquisas já realizadas, sobre o funcionamento e a implementação de políticas em escolas e redes de grande parte do país. Por meio de um convênio com o governo de Moçambique, pesquisas também foram realizadas no âmbito do sistema de ensino desse país.

Neste sexto volume, estão reunidos textos de mestres titulados pelo programa, professores da UFJF e de outras instituições de ensino superior, além de pesquisadores de renome internacional. Ao todo são 27 capítulos, além de um texto introdutório escrito por pesquisadores de destaque na área de gestão e avaliação da educação.

Série Casos de Gestão Educacional

ISBN 978-85-68184-33-2

Acesse a versão online

