

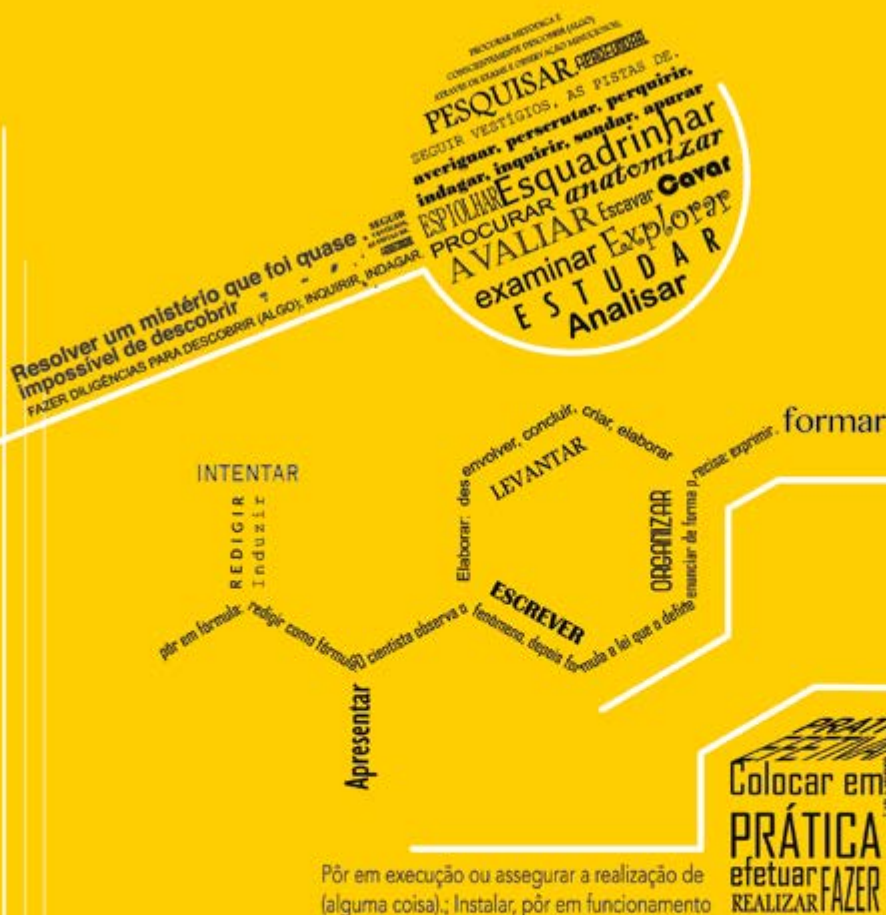


REVISTA

COM CENSO

ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DISTRITO FEDERAL

Brasília-DF · RCC#11 · v. 4 · n. 4 · ISSN 2359-2494 · Novembro de 2017



AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: investigar, formular e implementar

ENTREVISTAS

BENIGNA MARIA DE FREITAS VILLAS BOAS
LUANA BERGMANN SOARES

ARTIGO

Trabalho traça padrões de comportamento de itens dos testes de avaliação de larga escala a partir da análise dos erros dos respondentes

DOSSIÊ TEMÁTICO

ENSINO MÉDIO & EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Seção reúne trabalhos sobre atuais questões a respeito do Ensino Médio e da Educação Profissional

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Rodrigo Rollemberg - GOVERNADOR
Renato Santana da Silva - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Júlio Gregório Filho - SECRETÁRIO
Clóvis Lúcio da Fonseca Sabino - SECRETÁRIO ADJUNTO

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO,
ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
Fábio Pereira de Sousa - SUBSECRETÁRIO

COORDENAÇÃO DE SUPERVISÃO, NORMAS E INFORMAÇÕES
DO SISTEMA DE ENSINO
Cynthia Cibebe Vieira - COORDENADORA

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima - DIRETORA

EDITOR-CHEFE

Danilo Luiz Silva Maia

EDITORIA EXECUTIVA

Ana Cláudia Nogueira Veloso
Guilherme Reis Nothen
Raquel Oliveira Moreira

COMITÊ GESTOR

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima (SEEDF)
Cynthia Cibebe Vieira (SEEDF)
Helana Célia de Abreu Freitas (SEEDF)
Josiane Dallastra (SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Célio da Cunha (UCB)
Girlene Ribeiro de Jesus (UnB)
Gustavo Henrique Moraes (INEP)
Jaqueline Moll (UFRGS)
Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)
Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)
Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)
Remi Castioni (UnB)
Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

EQUIPE REVISORA

Gilson Charles dos Santos (UnB)
Maria Marlene Rodrigues da Silva (UnB)
Ormezinda Maria Ribeiro (Coordenadora) (UnB)
Débora Beirão de Carvalho (UnB)
Manuel Carlos Montenegro Lopes da Cruz (UnB)
Marcelo José Rodrigues da Conceição (UnB)
Michelle Pereira Soares (UnB)
Tatiana Noronha Raposo (UnB)
Thayles Moura dos Santos (UnB)

EDITORAS CONVIDADAS

Cilene Vilarins Cardoso da Silva
Cristhian Spindola Ferreira

ARTE DA CAPA

Will Nogueira

IMPRESSÃO

Secretaria de Educação - GPASG/DICAD

Tiragem 1.500

(Um mil e quinhentos exemplares)

ISSN 2359-2494

A Revista Com Censo (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (peer review), fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da Revista ou da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A Revista encoraja o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.

As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da Revista encontram-se em:

www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso

EDITORIAL

O processo de avaliação educacional ocorre concomitantemente em diferentes esferas, que englobam desde o cotidiano das escolas até as avaliações institucionais de larga escala. Algumas dessas avaliações são realizadas de maneira pontual, enquanto outras privilegiam aspectos processuais e tendências longitudinais. Por vezes, a ênfase dessas avaliações repousa sobre questões de natureza qualitativa; noutros momentos, os elementos sendo considerados são expressos de forma mais objetiva. É claro que isso não determina que os diferentes processos de avaliação assumam, necessariamente, um caráter unilateral; pelo contrário, a elaboração de instrumentos de avaliação frequentemente busca apreender dimensões complementares do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é importante ressaltar que, embora os estudantes sejam geralmente apontados como os principais interessados no processo de avaliação educacional, muitos outros atores também são avaliados nesse processo – professores, gestores e até mesmo as instituições escolares.

A temática da avaliação educacional – em suas mais variadas facetas – é objeto de uma rica literatura científica no campo da educação brasileira. Naturalmente, a discussão a respeito do assunto é permeada por diferentes perspectivas – muitas vezes complementares, mas também ocasionalmente contrastantes. A décima primeira edição da Revista *Com Censo* (RCC) intenta dar destaque aos desafios e dilemas atualmente enfrentados no âmbito da avaliação educacional, abrindo espaço para um debate plural e democrático acerca do tema.

Inúmeras questões permanecerão em aberto no que diz respeito aos pontos positivos e negativos inerentes às diferentes estratégias de avaliação educacional. Entretanto, parece existir pelo menos algum consenso em relação a um ponto fundamental: o aprimoramento dos processos de avaliação educacional depende, impreterivelmente, de uma articulação mais coesa entre as diferentes esferas em que esses processos são desenvolvidos. Em outras palavras, de uma conexão mais orgânica entre os micro e macro contextos em que são planejados e executados os processos de avaliação educacional. O objetivo central da presente edição é o de oferecer uma pequena contribuição na direção de fomentar o desenvolvimento dessa dinâmica.

Acompanha esta edição, em seus Cadernos RCC, o dossiê temático sobre *Ensino Médio e Educação Profissional: Perspectivas para a Educação*, acerca de atuais questões em torno das respectivas etapas/modalidades de ensino.

Desejamos a todos uma ótima leitura!

Guilherme Reis Nothen

ÍNDICE

6 APRESENTAÇÃO

ENTREVISTA

9 Prof^ª. Dr^ª. Benigna Maria de Freitas Villas Boas

12 Prof^ª. Me. Luana Bergmann Soares

ARTIGOS

14 **Aprendendo com as respostas dos estudantes a itens dos testes das avaliações de larga escala: lições do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**

Lenice Medeiros, Danielle de Oliveira Costa e André Teles Guedes

25 **Simulado DF: análise do desempenho dos estudantes de Ensino Médio do Distrito Federal**

Giovanni Grassi, Regiane Quezia Gomes da Costa, Cilene Vilarins Cardoso da Silva e Cristhian Spindola Ferreira

34 **Limites e possibilidades da avaliação do processo de aprendizagem do aluno surdo em classe inclusiva na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**

Larissa Pereira Gonçalves e Francisca Bonfim de Matos Rodrigues Silva

43 **Coordenação Pedagógica: um olhar sobre a (des)motivação dos professores frente ao exercício da função**

Bárbara Ghesti de Jesus

53 **As histórias em quadrinhos enquanto mediadoras/facilitadoras do processo de aprendizagem em biologia**

Gabriel Barroso dos Santos

69 O ensino da matemática na Educação de Jovens e Adultos

Nayara Ferraz Castro

77 Limites e possibilidades no monitoramento do salário-educação no município de Luziânia-GO

Jacqueline Clara Queiroz, Sueli Mamede Lobo Ferreira e Norivan Lustosa Lisboa Dutra

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

86 Avaliação institucional: implantação no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Simone Cerveira de Castro, Gilvan Marques da Silva, Jacira Germana Batista dos Reis, Livia Queiroz Rodrigues e Vinícius Ricardo Marques de Souza

90 Políticas de avaliação da educação básica: um olhar para a subjetividade

Roberta Maria dos Santos Sousa

95 O sucesso da rede pública no Programa de Avaliação Seriada (PAS): análise do desempenho dos alunos da rede pública no PAS da UnB no 1º Semestre de 2016

David Henrique de Moraes Ribeiro

CADERNOS RCC

103 DOSSIÊ TEMÁTICO

Ensino Médio e Educação Profissional: Perspectivas para a Educação

APRESENTAÇÃO

Esta edição da Revista Com Censo (RCC) voltada especialmente ao tema da Avaliação Educacional, reveste-se de um significado ímpar para todos os envolvidos com a temática, pois, o crescente diálogo e reflexão do assunto expressa o importante lugar que a avaliação tem conquistado na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Em nosso cotidiano sempre fazemos escolhas ou tomamos decisões baseadas no que podemos denominar de avaliação informal. Esta é uma avaliação que fazemos de modo automático em nosso dia a dia. Contudo, há outro tipo de avaliação, balizada por outros tipos de dados, que é a avaliação formal ou sistemática. Ela exige objetivos bem definidos, critérios selecionados e está direcionada para um processo ou resultado de uma situação, atividade ou um dado específico e deve levar em consideração o contexto em que se realiza. É nesse tipo de avaliação que se insere a avaliação educacional.

A avaliação educacional pode ser considerada como um dos temas que, ao serem abordados, sempre requerem um exercício de “olhar para o passado” para entender o que reserva o futuro. “Enfim, [a avaliação] terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos” (LUCKESI, 1995, p. 43).

Para nortear o processo de avaliação na rede de ensino do Distrito Federal, a SEEDF vem elaborando diretrizes de avaliação. O primeiro documento norteador do processo de avaliação, denominado “Diretrizes para Avaliação”, foi criado no ano 2000. Esse documento foi desenvolvido por uma equipe técnica pedagógica da SEEDF e pode-se considerar como a primeira diretriz específica sobre a avaliação, e que objetivava um repensar das práticas avaliativas na rede de ensino.

Em 2006, as referidas diretrizes foram atualizadas por meio do projeto “Repensando as diretrizes para avaliação”. Em 2008, novas discussões envolvendo toda SEEDF foram estabelecidas, passando o documento a ser intitulado “Diretrizes de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem para a Educação Básica”.

Em 2013, a SEEDF passou por um processo de elaboração e discussão do currículo

da Educação Básica e tal sistematização proporcionou a elaboração de novas diretrizes de avaliação. Em 2014, é publicado o “Currículo em Movimento” e as “Diretrizes de avaliação educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala”.

Resalta-se que as diretrizes de 2006, 2008 e 2014 possuíam pontos em comum, como: a participação de professores da rede pública na elaboração do documento e a avaliação formativa - concepção pedagógica do processo de avaliação. Contudo, as diretrizes de 2014 aprimoraram as anteriores, pois foi a primeira que apresentou uma abordagem dos três níveis de avaliação: aprendizagens, institucional e em larga escala.

Na SEEDF, além dos documentos sobre o processo de avaliação, foram criados espaços institucionais ao longo do tempo, que objetivavam gerir e coordenar ações específicas da avaliação educacional. Nesse contexto histórico, em 1992, o Departamento de Planejamento (DEPLAN), por meio da Divisão de Pesquisa, foi responsável pela organização operacional do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no âmbito da SEEDF. A partir de 2000 até 2008, o setor responsável por esta função era o Núcleo de Avaliação Institucional, vinculado a Subsecretaria de Inspeção e Planejamento (SUBIP).

Em 2008, nos termos do Decreto Nº 29.244, foi criado o Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal - SIADE, de responsabilidade da Coordenação de Avaliação vinculada ao Gabinete da SEEDF, entretanto as ações do SIADE foram encerradas em 2010.

O Decreto nº 33.409 de 2011 estabeleceu uma nova estrutura para a SEEDF e criou a Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional (SUPLAV), e a Coordenação de Avaliação Educacional (COAVED), vinculada à SUPLAV. A COAVED objetivava subsidiar a definição da política de avaliação educacional do Sistema de Ensino do Distrito Federal, bem como, planejar, coordenar e subsidiar o desenvolvimento de estudos dos diversos aspectos da política de avaliação educacional de rede, institucional e de aprendizagem. Essas atribuições eram articuladas com a Subsecretaria de

Educação Básica (SUBEB), com as Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e com as instituições educacionais, que em conjunto realizavam de ações necessárias à viabilização de todos os processos que compõem as avaliações de rede.

Contudo, em 2015, por meio do Decreto nº 36.828, que estabeleceu outra estrutura da SEEDF, a COAVED passa a ser denominada de Diretoria de Avaliação (DIAV). Esta diretoria foi constituída por três gerências: Gerência de Avaliação das Aprendizagens (GAAP), Gerência de Avaliação de Redes (GARED) e Gerência de Avaliação Institucional (GAVIN). A DIAV mantém o compromisso de inter-relacionar os três níveis de avaliação, considerando a qualidade do trabalho docente, a participação da comunidade nas decisões da escola e a promoção da qualidade das aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido, a DIAV corrobora para que se construa uma interação efetiva entre os programas e políticas oficiais e a atividade educativa, desde a rotina da escola, até as práticas pedagógicas que se desenvolvem em sala de aula.

Assim, observou-se que ao longo dos anos as publicações sistemáticas de documentos norteadores, bem como a consolidação de espaços institucionais, vêm fortalecendo as ações e discussões dos processos da Avaliação Educacional. Entretanto, os estudos e discussões sobre a avaliação educacional ainda se caracterizam por grandes perspectivas e desafios, pois estabelecer uma cultura de avaliação na concepção formativa é uma mudança de paradigma na qual a práxis do estudante, dos responsáveis, dos professores e dos gestores devem ser ressignificadas para a garantia de uma educação de qualidade social.

Nessa perspectiva, a RCC e a DIAV organizam esta publicação, cujo título - Avaliação Educacional: investigar, formular e implementar - revela o movimento que a avaliação desencadeia no processo pedagógico em busca de uma educação de qualidade para o ensino público do Distrito Federal embasado numa cultura avaliativa formativa.

A parte inicial da revista é constituída por duas entrevistas. A primeira entrevista foi a professora Dr^a. Benigna Maria de Freitas Villas Boas, que coordena o Grupo de Pesquisa Avaliação e Organização do

Trabalho Pedagógico (GEPA), ligado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB). O GEPA já produziu pesquisas referentes à avaliação em todas as etapas da educação básica, na educação superior, na educação profissional, e em espaços escolares não convencionais. Portanto, o trabalho dela neste Grupo de Pesquisa apresenta uma abrangência de aspectos que produz um vasto panorama de como a avaliação vem sendo tratada, compreendida e implementada nos espaços escolares, principalmente em instituições públicas do Distrito Federal.

A segunda entrevista foi a professora Luana Bergmann Soares, que atualmente é diretora da Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que organiza e coordena as avaliações em larga escala no Brasil.

Após as entrevistas, inicia-se a seção de artigos. O primeiro artigo, intitulado *Aprendendo com as respostas dos estudantes a itens dos testes das avaliações de larga escala: lições do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*, de Lenice Medeiros, Danielle de Oliveira Costa, André Teles Guedes e Alexandre Jaloto, busca encontrar padrões de comportamento de itens dos testes de avaliação de larga escala a partir da avaliação das características pedagógicas e psicométricas de um conjunto de itens do teste piloto de Ciências da Natureza (CN) e de História e Geografia (HG) aplicados na edição de 2013 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. As hipóteses foram testadas com base na aplicação da técnica de Entrevistas Cognitivas (Cognitive Interviewing) realizadas com um grupo de estudantes do 9º ano do ensino fundamental de escolas do Distrito Federal. A análise das entrevistas aponta para o fato de que os estudantes têm dificuldades no entendimento de certos conceitos e que eles tendem a compreender com base em referências a elementos próximos de suas realidades, acentuadamente quando são usadas, nos itens, imagens ou palavras no sentido conotativo.

O segundo artigo, *Simulado DF: análise do desempenho dos estudantes de Ensino Médio do Distrito Federal*, de Giovanni

Grassi, Regiane Quezia Gomes da Costa, Cilene Vilarins Cardoso da Silva e Cristhian Spindola Ferreira, apresenta e discute o desempenho dos estudantes da rede pública e privada de ensino do Distrito Federal na avaliação "Simulado DF", realizada pela SEEDF em 2016. O Simulado DF faz parte de um programa educacional que envolve, além do simulado, diversas outras ações que têm como principais objetivos ambientar seus estudantes com avaliações externas de larga escala, como o Enem e o PAS da UnB, bem como conceber políticas públicas para a melhoria da qualidade do ensino no Ensino Médio. Os resultados do Simulado DF apresentados são comparados com os resultados dos desempenhos dos estudantes que realizaram as provas do Enem nas edições de 2011 e 2012.

O terceiro artigo, *Limites e possibilidades da avaliação do processo de aprendizagem do aluno surdo em classe inclusiva na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*, de Larissa Pereira Gonçalves e Francisca Bonfim de Matos Rodrigues Silva, busca realizar um breve histórico das abordagens pedagógicas para avaliação de alunos com surdez, tendo como objetivo caracterizar a avaliação do aluno surdo em fase de escolarização em uma classe inclusiva de turma do Ensino Fundamental. O caminho metodológico do trabalho baseou-se na pesquisa qualitativa, e o método foi o estudo de caso. Como resultado, foi constatado que a avaliação do aluno surdo diferencia-se a depender do perfil da turma em que está inserido. Este trabalho evidencia uma baixa expectativa dos docentes sobre as potencialidades dos alunos surdos, refletindo na qualidade do ensino oferecido e no processo de avaliação.

O quarto artigo, *Coordenação Pedagógica: um olhar sobre a (des)motivação dos professores frente ao exercício da função*, de Bárbara Ghesti de Jesus, analisa a falta de motivação dos professores de uma escola classe do Distrito Federal frente ao exercício da função da coordenação pedagógica, identificando os fatores que promovem a desmotivação dos professores a assumirem a função de coordenadores pedagógicos. Foi realizada pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa. Foram colhidos dados por meio de questionário aberto e também de observação. As informações obtidas

confirmam a hipótese inicial, em que, há desmotivação dos professores frente ao exercício da função de coordenador pedagógico. Notou-se, ainda, que um dos fatores mais importantes para tal falta de motivação refere-se ao acúmulo de atividades não inerentes ao trabalho pedagógico resultantes da percepção equivocada de o coordenador ter como função principal o auxílio ao professor.

O quinto artigo, *As histórias em quadrinhos enquanto mediadoras/facilitadoras do processo de aprendizagem em biologia*, de Gabriel Barroso dos Santos, demonstra a eficácia das tirinhas e HQs (histórias em quadrinhos) como facilitadores no processo de aprendizagem na disciplina de biologia. Para isso, foram aplicados 100 questionários de dois tipos acerca de um conteúdo já apresentado aos alunos (ciclos biogeoquímicos), um contendo questões formuladas de maneira tradicional e outro com tirinhas ou quadrinhos em seus enunciados. O número de erros em relação ao questionário tradicional, em especial nas discursivas, pode revelar que não houve aprendizagem significativa do conteúdo ou ainda uma dificuldade maior em responder questões elaboradas de forma tradicional, que não continham elementos visuais, revelando de forma pioneira a existência de uma relação positiva entre o uso dessa ferramenta didática para o ensino de biologia quando utilizada em questionários e provas.

O sexto artigo, *O ensino da matemática na Educação de Jovens e Adultos*, de Nayara Ferraz Castro, analisa a importância do ensino da matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificando as dificuldades dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade e algumas possíveis intervenções para superar as dificuldades detectadas. Conclui-se que a metodologia de situações problemas colabora para a evolução da capacidade dos estudantes de pesquisar, administrar, perceber, imaginar e resolver problemas mais complexos e ainda estimula o gosto pela matemática que passa ter significado no cotidiano dos estudantes.

O sétimo artigo, *Limites e possibilidades no monitoramento do salário-educação no município de Luziânia-GO*, de Jacqueline Clara Queiroz, Sueli Mamede Lobo Ferreira e Norivan Lustosa Lisboa Dutra, reflete

sobre o monitoramento da contribuição social do Salário-Educação (SE) no município de Luziânia-Goiás. A pesquisa segue a abordagem qualitativa, exploratória que se utiliza de entrevista, estudo bibliográfico e documental como instrumentos metodológicos para levantamento dos dados. O estudo possibilitou identificar fragilidade em relação à prestação de contas e ao monitoramento dos recursos recebidos e/ou aplicados no município em tela.

Em seguida, seguem os relatos de experiência. O primeiro relato, *Avaliação institucional: implantação no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*, de Simone Cerveira de Castro, Gilvan Marques da Silva, Jacira Germana Batista dos Reis, Lívia Queiroz Rodrigues e Vinícius Ricardo Marques de Souza, fala sobre o processo evolutivo da Avaliação Institucional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e apresenta a metodologia utilizada pela equipe técnica da Gerência de Avaliação Institucional (GAVIN) do referido órgão para elaboração de instrumentos, captação das informações, organização dos dados, divulgação dos

resultados e sua utilização com vistas à reflexão para redirecionar ações na gestão escolar e na elaboração de políticas públicas no âmbito da SEEDF.

O segundo relato, *Políticas de avaliação da educação básica: um olhar para a subjetividade*, de Roberta Maria dos Santos Sousa, analisa a perspectiva do Estado na configuração das políticas para as diretrizes do Ideb. São discutidas as diretrizes políticas da avaliação da educação básica formuladas pelo Estado, contemplando o olhar dessas políticas de avaliação e seus reflexos no contexto escolar. A indagação deste trabalho se foca no fato de que com os resultados do Ideb foram desvelando uma realidade que esse programa não percebe, desconsiderando as peculiaridades de cada escola, sua cultura, o sujeito como ser e suas condições de aprendizagem. Destaca-se, por fim, o olhar sensível que a escola deve atribuir ao analisar esses resultados do Ideb.

O terceiro relato, *O sucesso da rede pública no Programa de Avaliação Seriada (PAS): análise do desempenho dos alunos da rede pública no PAS da UnB no 1º*

Semestre de 2016, de David Henrique de Moraes Ribeiro, analisa o desempenho dos alunos da Rede pública do DF no Programa de Avaliação Seriada (PAS) da UnB no ano de 2016. Os dados são baseados no boletim informativo elaborado pelo Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe), que aponta o aumento da quantidade de alunos oriundos da rede pública aprovados para a UnB pelo método da avaliação seriada.

Na sequência da seção de relatos de experiência estão os Cadernos RCC, onde se encontra o dossiê temático *Ensino Médio e Educação Profissional: Perspectivas para a Educação*. Nessa seção estão reunidos vários trabalhos que se debruçam sobre as atuais questões do Ensino Médio e da Educação Profissional.

Esta edição, portanto, traz um rico e atual conteúdo sobre Avaliação Educacional, Ensino Médio, Educação Profissional, entre outras temáticas afins e correlatas. Esperamos que as pesquisas e discussões trazidas aqui possam fomentar ideias e boas práticas aos profissionais da Educação e aos pesquisadores da área. ■

Fábio Pereira de Sousa
Subsecretário de Planejamento,
Acompanhamento e Avaliação/SEEDF



Prof.ª. Dr.ª. Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (1971), mestrado em Ensino pela University Of Houston (1978), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993) e pós-doutoramento em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres (1997). Atualmente é professora da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem, atuando em cursos de graduação, mestrado e doutorado. É organizadora dos livros "Avaliação: políticas e práticas" e "Avaliação formativa: práticas inovadoras", ambos da editora Papirus. Autora dos livros: Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico (2004), Virando a escola do avesso por meio da avaliação (2008) e Projeto de intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia (2010), todos da editora Papirus. Coordena o grupo de pesquisa Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico - <http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br>.

A pesquisa científica na área de avaliação educacional

1. Revista *Com Censo* (RCC) - A senhora é pós-doutora em avaliação pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres. Como surgiu seu interesse pela avaliação como área de pesquisa?

Benigna Maria de Freitas Villas Boas - Em 1962 concluí o Curso Normal no Elefante Branco. Pertenci à primeira turma a realizar o curso completo em Brasília. Não me lembro de a avaliação ter sido um tema de destaque. Quando íamos "dar" nossas aulas na Escola de Aplicação, preocupávamos mais com as estratégias pedagógicas. As professoras dessa escola nos ajudavam a preparar as aulas porque desenvolvíamos o que caberia a elas. Em fevereiro de 1963, fui contratada como professora horista (designação para os professores não concursados) da Fundação Educacional do DF. Fui encaminhada para a Escola Classe 107 Sul, dirigida pela professora Lídia Cardoso, exigente, responsável e amiga. Minha primeira turma foi uma 4ª série primária. Reuníamos semanalmente com orientadoras da administração central, sempre para tratarmos de técnicas de ensino. Como eu trabalhava com uma turma pequena, cerca de 25 estudantes, acompanhava o progresso de cada um. Para que ninguém ficasse para trás, pedia que tivessem um caderno reservado a tarefas específicas, no qual eu mesma anotava atividades extras, de acordo com a necessidade de cada um. Assim eu dei início a uma estratégia de intervenções pedagógicas, que aconteciam assim que as necessidades surgissem. Não recebi orientação para isso. A avaliação já estava dentro de mim. Não tive estudantes reprovados.

2. RCC - Autora de vasta produção científica. A maior parte dos seus trabalhos tem como objeto de estudo o processo de avaliação nas escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Como essa ligação com a Educação Básica do sistema público de ensino do Distrito Federal influenciou na sua prática acadêmica como professora do ensino superior, na Universidade de Brasília (UnB) e pesquisadora da área de avaliação?

Benigna - Após 25 anos de trabalho na SEEDF, fiz curso para a Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). Era meu sonho atuar em cursos de formação de professores. Assumi o compromisso de não me desligar da SEEDF porque sempre entendi que o professor formador precisa estar também “dentro” das escolas de Educação Básica. Em um dos semestres em que ofereci a disciplina Avaliação Escolar para estudantes do Curso de Pedagogia, realizamos uma atividade gratificante para mim e para eles. Como tínhamos aula duas vezes por semana, uma delas acontecia em turmas de uma Escola Classe da Asa Norte. Os estudantes foram distribuídos em pequenos grupos e cada um, por dois meses, acompanhou o trabalho de uma mesma turma da escola. Na aula em que ficávamos na FE/UnB, discutíamos o que havíamos presenciado, à luz do referencial teórico adotado. Importante: eu estive presente em todos os encontros na escola. O ponto alto do trabalho foi a percepção inicial dos estudantes: não viam acontecer a avaliação enquanto estavam na escola porque, até então, ela significava aplicar provas. A partir daí começamos a discutir a concepção e o formato da avaliação formativa.

A ligação que sempre mantive com a Educação Básica serviu de inspiração para a criação do Grupo de Pesquisa Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – GEPA – em 2000, cadastrado no CNPq e certificado pela UnB, do qual fazem parte ex-orientandos de mestrado e doutorado, quase todos professores da SEEDF. Este grupo desenvolve pesquisas sobre avaliação, realiza encontros com grandes grupos de profissionais da educação e nas escolas, escreve artigos, livros e capítulos de livros.

3. RCC - Alguns resultados de pesquisas e trabalhos sobre avaliação apontam que os professores possuem dificuldades de entendimento da concepção formativa de avaliação. Como você avalia a abordagem da temática da avaliação nas licenciaturas brasileiras? Como a avaliação continuada pode contribuir para fortalecer a prática pedagógica avaliativa?

Benigna - Os cursos de licenciatura têm enfrentado dificuldade em praticar a avaliação contrária à classificatória e em dar destaque à aprendizagem da avaliação. Pesquisas indicam que este tema não faz parte do processo de formação dos professores desses cursos que, conseqüentemente, a ele não dão importância. Há aqueles que dizem que não gostam da avaliação. Outros afirmam ser difícil avaliar. Observo que, de modo geral, avaliação é sinônimo de prova. Assim se formam os futuros professores que, ao chegarem às escolas e encontrarem a exigência de adoção da avaliação formativa,

não sabem o que fazer. Vem, então, a necessidade da formação continuada, assim que os professores recém-formados chegam às escolas. Contudo, essa atividade necessita ser repensada. Não pode ser uma atividade eventual, paralela e dissociada do trabalho e do contexto dos professores. Desenvolvê-la para grandes grupos não tem alcançado seus objetivos porque se reúnem docentes de várias escolas, provenientes de diferentes contextos, o que talvez não consiga atraí-los para a realização de estudos. Sendo um trabalho com grandes grupos, a tendência é a apresentação de temas por palestrantes, com o apoio de slides. Este formato já se esgotou. O grande desafio é torná-la parte integrante da ação docente, realizada na própria escola, com apoio de livros e textos. Investir em procedimentos de avaliação formativa sem que os professores tenham fundamentação teórica e interesse por ela, é tempo perdido.

4. RCC - A senhora participou como consultora técnica da construção de documentos da SEEDF, como as Diretrizes de Avaliação Educacional. Como foi a experiência de participar da construção desse documento? Como a senhora avalia a influência desse documento na organização da prática pedagógica dos docentes?

Benigna - Acompanhei o processo de construção das três últimas versões. A primeira foi elaborada por um grupo de professores que atuavam no nível central e não houve a participação de docentes de sala de aula, naquele momento. Era um documento bem simples, cuja importância foi chamar a atenção para a necessidade de orientações sobre o tema. Na segunda versão, a de 2014/2017, houve avanços. Mas, não há muito a comemorar, porque a avaliação ainda não é praticada para promover as aprendizagens e reorganizar o trabalho pedagógico. Tenho notícias da existência de um número considerável de professores que não conhece o documento. Embora ele esteja disponível para leitura e impressão, ainda não foi criado o hábito de os professores o terem em mãos.

Um documento que trace as diretrizes de avaliação é importante apoio aos docentes. Um dos seus benefícios é a inclusão da concepção de avaliação, sem a qual a escolha dos procedimentos ficará desamparada.

Um dos grandes desafios é a sua discussão com os pais/responsáveis, para que se envolvam no processo de avaliação e cobrem das escolas a adoção das suas orientações.

Um aspecto a ser considerado é a necessidade de compreensão, por todos os atores escolares, de que as orientações sobre avaliação não valem por si, não são isoladas, mas se entrelaçam às ações curriculares e ao Projeto Político-pedagógico. Daí a importância de um documento desse porte.

5. RCC - Considerando que a articulação dos três níveis de avaliação: de aprendizagem, em larga escala e institucional, permite o redimensionamento do trabalho de gestão educacional. De que forma essa articulação, sugerida nas Diretrizes de Avaliação Educacional do DF, pode ser concretizada na escola, de forma efetiva?

Benigna - Por meio da mediação da avaliação institucional participativa que, devidamente praticada, confere legitimidade e poder à escola. Percebe-se, então, a centralidade da avaliação como articuladora das decisões pedagógicas. A escola realiza momentos de avaliação institucional, como conselhos de classe, reuniões com propósitos diversos, mas ainda sem sistematização, sem incluir todos os atores e sem integrar a avaliação para as aprendizagens e os resultados da avaliação em larga escala. Esta última ainda não é bem compreendida. A avaliação institucional participativa cria a oportunidade para que seus resultados sejam interpretados e a escola neles se reconheça. Assim entendido, o processo de avaliação institucional participativa dá segurança às decisões escolares.

6. RCC - Como ressignificar a avaliação educacional para uma perspectiva formativa e emancipadora? E de que forma a avaliação informal pode influenciar no processo pedagógico?

Benigna - A avaliação é realizada pelos três níveis do sistema de ensino: central, intermediário e local (escola). Embora cada um tenha seu foco de atenção, os três têm o mesmo interesse: a oferta de ensino de qualidade social. Suas ações baseiam-se nos princípios democráticos e emancipadores da avaliação formativa. O trabalho pedagógico escolar é reforçado quando os níveis central e intermediário também se norteiam por essa concepção de avaliação. A falta desse entendimento pode ser um dificultador da prática da avaliação formativa nas escolas.

Na perspectiva da avaliação formativa, a modalidade informal vale-se de ações encorajadoras. As desencorajadoras, que costumam rotular, humilhar, punir e classificar, não têm lugar. Assim compreendida e praticada, a avaliação impulsiona o trabalho pedagógico comprometido com as aprendizagens de todos.

A ressignificação da avaliação no âmbito do sistema de ensino exige a construção da cultura de avaliação formativa incorporada pelos atores dos seus três níveis.

7. RCC - De acordo com os levantamentos estatísticos do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e a partir dos dados Censo Escolar do Distrito Federal, principal instrumento de coleta de informações da educação básica e reúne dados da educação no DF, constata-se que o Brasil e o Distrito Federal têm altos índices de reprovação escolar. O que revelam esses índices? Como enfrentar esse desafio?

Benigna - A reprovação escolar não é uma produção apenas da escola. Esses índices revelam desprezo pelo trabalho escolar, pelos docentes e pelos estudantes. Muitas vezes têm como causa a falta de condições físicas das instituições.

Revelam a existência de formação inadequada dos professores, tanto dos que atuam como formadores, nos cursos de licenciatura, quanto dos futuros docentes da educação básica. Os cursos de licenciatura são responsáveis, em parte, por essa situação.

Corrigir tão grave problema, a curto prazo, no Brasil, exigirá grande esforço. As ações têm de ser enérgicas. No Distrito Federal, é possível eliminar a reprovação em pouco tempo. Basta vontade política. Ações urgentes: reorganizar as escolas para que possam acolher devidamente todos os estudantes (espaço físico, equipamentos, material didático, biblioteca etc.); reduzir o número de estudantes em sala de aula; exigir o cumprimento do tempo de aula com efetivas atividades junto aos estudantes; incluir os pais/responsáveis na organização do trabalho pedagógico; deixar os gestores em tempo integral dentro das escolas; criar condições para que as intervenções pedagógicas se realizem assim que os estudantes manifestem necessidades; cumprir o calendário escolar com predominância de encontros entre professores e estudantes, colocando em segundo plano as atividades secundárias; redimensionar a formação continuada dos docentes.

8. RCC - A integração do currículo e dos princípios norteadores da avaliação na escola são de grande relevância para o êxito do processo educativo. Como pode ser articulado na escola o currículo, a avaliação (aprendizagem, larga escala e institucional) e o Projeto Político Pedagógico?

Benigna - Os três falam a mesma linguagem e se complementam. Um não pode destoar do outro. Por onde começar? O projeto político-pedagógico – PPP – traça as orientações gerais do trabalho a cada ano, incluindo as ações curriculares e as avaliativas. Como já mencionado, a avaliação institucional participativa serve de mediadora dos outros dois níveis avaliativos. Isso significa que ela recebe todas as informações, as analisa e traça novos rumos, se for o caso. O PPP acolhe todas as orientações e as atualiza a cada ano. Surge, então, a necessidade de registro de tudo isso ao longo do ano letivo, para que todos os atores acompanhem e participem do trabalho desenvolvido. O que antes era apenas um projeto vai ganhando forma com o decorrer do ano.

9. RCC - Os dados da avaliação educacional podem ser utilizados para a elaboração, desenvolvimento e avaliação de políticas públicas que repercutem diretamente na qualificação do ensino. Quais os desafios e perspectivas da utilização da avaliação educacional pelo gestor público?

Benigna - Baseando-me nos princípios da avaliação democrática e emancipadora, indico o desafio de os dados refletirem a realidade das escolas e a elas retornarem devidamente analisados e com encaminhamentos para a solução de problemas identificados; o de advirem dos diferentes atores escolares; e o de serem atualizados a cada ano.

Como perspectiva há de se considerar o objetivo primordial do sistema de ensino: promover as aprendizagens de todos os estudantes e dos professores, o que requer a existência de escolas em que essas aprendizagens sejam possíveis para todos.



Prof. Me. Luana Bergmann Soares

Natural de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. É pedagoga, mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, e pesquisadora de carreira do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desde 2010. Desde que ingressou na autarquia, trabalha na Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), onde ocupou diferentes postos técnicos e de gestão. Desde 2016, assumiu a direção geral dos trabalhos. O INEP, por meio da DAEB, lidera a produção anual de diversos instrumentos e informações pedagógicas, psicométricas e estatísticas que subsidiam as políticas educacionais brasileiras.

Realizações e perspectivas para a avaliação educacional no Brasil

1. Revista Com Censo (RCC) - Qual a função da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) no âmbito do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)? Quais as principais ações desenvolvidas pela DAEB? E, além disso, quais são as ações estão sendo planejadas pela DAEB para os próximos anos em relação ao tema da avaliação educacional?

Luana Bergmann Soares - O INEP, fundado em 1937, transformou-se em Autarquia Federal em 1997, por força do Decreto 2.146/97. Naquele momento, estruturou-se a DAEB como um órgão específico singular da Autarquia. Quando de sua criação, a DAEB tinha como função principal a operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como ferramenta de diagnóstico e de produção de evidências que subsidiassem as políticas públicas de Educação Básica. Atualmente, a DAEB é responsável por diversos outros objetos de trabalho. Além do SAEB, a DAEB é responsável pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e pelo Exame que permite a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS). No campo internacional, atuamos junto à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a realização do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) no Brasil; e também junto à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a realização dos Estudos Regionais, liderados pelo Laboratório Latinoamericano da Organização. Para os próximos anos, nossas principais perspectivas são de aprimoramento dos nossos instrumentos e metodologias de coleta de dados sobre a realidade educacional. Estamos trabalhando muito para refinar e diversificar nossos instrumentos de medida e de entrega de evidências.

2. RCC - Qual a importância das avaliações externas no contexto educacional brasileiro? Como você analisa o atual quadro da avaliação educacional no Brasil? E quais as perspectivas para o futuro?

Luana - A concepção do nosso SAEB na década de 1990 teve importância estratégica para a criação de uma visão brasileira a respeito da necessidade de elaborarmos políticas educacionais baseadas em evidências. Essa visão tem sido amadurecida desde então. O desafio que se apresenta atualmente é o de tornar mais inteligentes, integradas e eficientes as diversas iniciativas de avaliação que surgiram no Brasil nos últimos anos. Ainda existem muitos Estados e inclusive Municípios replicando o que o INEP já faz – investindo recursos públicos para, na maioria das vezes, produzir as mesmas evidências. Precisamos repensar esse modelo e assim alavancar todo o potencial que cada ente da federação possui. Para o SAEB 2019, estamos amadurecendo internamente uma proposta com foco na produção de evidências para o planejamento governamental. Em breve levaremos essa proposta para a apreciação dos Estados e dos Municípios.

3. RCC - Qual importância das avaliações externas internacionais para o Brasil? Que indicativos essas avaliações podem apontar? Você considera que as informações geradas são adequadamente compreendidas e utilizadas no Brasil?

Luana - Nossa participação no PISA tem sido fundamental para que possamos aprimorar nossas metodologias de coleta de dados sobre a realidade educacional. Essas avaliações oferecem medidas importantes de comparação internacional e demonstram o quanto precisamos elevar a qualidade da educação ofertada no Brasil. Hoje temos um cenário muito preocupante – não apenas na área de Leitura, mas especialmente na Matemática e nas Ciências. Infelizmente, ainda há poucos estudos nacionais que tomam por referência as informações do PISA. Com poucas e importantes exceções, lamentavelmente as universidades e os pesquisadores brasileiros em geral não têm se debruçado sobre essas informações.

4. RCC - Que análise você faz da utilização de informações das avaliações externas na elaboração de políticas públicas no Brasil?

Luana - O Brasil tem consolidado uma visão de elaboração de políticas públicas baseadas em evidências. O Ministério da Educação, a partir das evidências oferecidas pelo INEP, tem atuado dessa forma. O recente lançamento da Política Nacional de Alfabetização, articulada à publicação dos resultados do SAEB em sua Avaliação Nacional de Alfabetização, aplicada em 2016, é um exemplo disso. Há, no entanto, muito espaço para avançarmos, também nos Estados e Municípios, especialmente no que diz respeito ao planejamento governamental.

5. RCC - Você considera que a criação de Sistemas de Avaliação em Estados e Municípios brasileiros é um caminho para melhorar a Educação Básica? Quais os fatores limitantes e os desafios para a efetivação dos sistemas estaduais e distrital de avaliação educacional?

Luana - Não consideramos que esse seja o caminho, pois é muito custoso e produz pouco impacto. O foco não pode mais ser a quantidade de Sistemas de Avaliação existentes, e sim a natureza da avaliação que se faz. O que temos debatido é que os Estados e Municípios devem mudar o foco da avaliação. Hoje, a maioria dos entes federados faz avaliação somativa (externa), ou seja, replicam o SAEB. O grande salto seria que os entes se debruçassem em Avaliações

Formativas, ou seja, aquelas que acompanham e monitoram o processo de aprendizagem dos estudantes. Essas sim têm condições de possibilitar intervenções rápidas e pontuais durante o processo.

6. RCC - O Art. 11. do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) determina a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB). Tal sistema foi criado por meio da Portaria nº 369/2016; entretanto, a referida foi revogada pela Portaria nº 981/2016. Com este panorama, quais são as perspectivas para a criação e implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB)?

Luana - O Brasil já possui um Sistema de Avaliação da Educação Básica – é o SAEB, desde 1990. Portanto, acredito que não existe a necessidade de se falar na “criação” de um Sistema. Dito isso, cabe ressaltar que o que o Art. 11 do PNE estabelece, na verdade, é uma perspectiva de aprimoramento e diversificação de informações produzidas pelo SAEB – trabalho que o INEP já vem desenvolvendo ao longo dos últimos anos, haja vista as informações publicadas em nosso Portal, em iniciativas como o Painel Educacional, os Relatórios e o InepData. Na divulgação dos resultados do SAEB 2017, prevista para 2018, daremos mais alguns passos nesse sentido. Para 2019, virão mais avanços, como a inclusão da avaliação da Educação Infantil e de outros indicadores de insumos, processos e contextos educacionais.

7. RCC - O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) estabelece as diretrizes e critérios mínimos para realização da Avaliação Institucional. Qual a perspectiva para o estabelecimento de critérios gerais para a Avaliação Institucional na Educação Básica?

Luana - Precisamos avançar em instrumentos que permitam que a própria escola faça a sua Autoavaliação Institucional. INEP, estados e municípios poderiam trabalhar juntos na elaboração de instrumentos dessa natureza.

8. RCC - Como utilizar os indicadores de contexto escolar da Avaliação Institucional para favorecer uma análise qualitativa da educação brasileira?

Luana - É preciso conhecer a realidade contextual de cada escola para que se possa atuar sobre ela. Podemos tomar como exemplo a relação entre a escola e a família. Conhecendo melhor a realidade das famílias das quais seus estudantes fazem parte, as equipes escolares podem elaborar ações específicas com os pais e responsáveis, com objetivo de engajá-los e torná-los mais ativos no processo educacional de seus filhos.

9. RCC - Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular, que tipos de modificações poderão ocorrer nos exames e avaliações externas?

Luana - A partir da publicação da versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, trabalharemos em ajustes e atualizações de nossas Matrizes de Referência de avaliação e de exames. Além disso, proporemos um calendário de implantação dessas novas Matrizes, seguramente alinhado ao calendário de implantação da própria BNCC, garantindo um processo avaliativo justo. ■

Aprendendo com as respostas dos estudantes a itens dos testes das avaliações de larga escala: lições do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

 Lenice Medeiros*
Danielle de Oliveira Costa**
André Teles Guedes***
Alexandre Jaloto ****

Resumo: Neste artigo apresentamos alguns resultados da pesquisa realizada no âmbito da Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (DAE-B-INEP), cujo objetivo geral é buscar padrões de comportamento de itens dos testes de avaliação de larga escala a partir da análise dos erros dos respondentes. A partir da avaliação das características pedagógicas e psicométricas de um conjunto de itens do teste piloto de Ciências da Natureza (CN) e de História e Geografia (HG) aplicados na edição de 2013 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, foram formuladas hipóteses acerca dos componentes dos itens que agregam dificuldade para os respondentes. As hipóteses foram testadas com base na aplicação da técnica de Entrevistas Cognitivas (Cognitive Interviewing) realizadas com um grupo de estudantes do 9º ano do ensino fundamental de escolas do Distrito Federal. A análise das entrevistas apontou que os estudantes têm dificuldades no entendimento de certos conceitos e que tendem a produzir sentidos que fazem referência a elementos próximos de suas realidades, acentuadamente quando são usadas, nos itens, imagens ou palavras no sentido conotativo. Destacamos o potencial da entrevista cognitiva como metodologia que possibilita avaliar e aperfeiçoar os instrumentos de avaliação e também o potencial de uso dos itens aplicados nos testes como recurso pedagógico no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Entrevista cognitiva. SAEB. Estudo do erro.

*Lenice Medeiros é bacharela e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Campinas (1985), mestre em Ecologia pela Universidade Estadual de Campinas (1991) e doutora em Ciências Biológicas (Entomologia) pela Universidade Federal do Paraná (2000). Pesquisadora tecnóloga em informações e avaliações educacionais, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Contato: lenice.medeiros@inep.gov.br

**Danielle de Oliveira Costa é graduada em Geografia pela Universidade de Brasília (2006) e mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (2011). Pesquisadora Tecnóloga em Informações e Avaliações Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Contato: danielle.costa@inep.gov.br

***André Teles Guedes é licenciado em História pela Universidade Estadual de Goiás (2002), mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília (2007) e doutor por essa mesma instituição (2013). Desde 2008 atua como pesquisador tecnólogo no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Contato: andre.guedes@inep.gov.br

****Alexandre Jaloto é licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005), pós-graduado em Ensino de Biologia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009), e mestre em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisador Tecnólogo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Contato: alexandre.jaloto@inep.gov.br

Introdução

O uso dos resultados dos testes das avaliações de larga escala como orientador das práticas de professores é, ainda, incipiente no Brasil. Brooke e Cunha (2011) afirmam que perdura a crença de que o problema principal reside na dificuldade dos professores em entender as matrizes de referência dos testes e associá-las aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Dessa forma, os resultados têm sido subutilizados pelas escolas, contribuindo aquém do seu potencial na implantação de estratégias de melhoria da qualidade da educação básica (SUDBRACK; COCCO, 2014).

As habilidades e conhecimentos elencados nas matrizes de referência dos testes das avaliações de larga escala são materializados nos itens que compõe o teste e, assim, conhecer a metodologia que embasa a sua confecção representa um grande potencial pedagógico (BROOKE; CUNHA, 2011), pois cada item requer do participante do teste ações em torno de diferentes objetos de conhecimento apresentados em contextos variados. Nos itens de múltipla escolha - característicos das avaliações em larga escala realizadas pelo INEP -, as alternativas de resposta podem ser particularmente úteis à compreensão dos caminhos cognitivos percorridos pelo estudante. Isso porque os acertos, representados pelos resultados de desempenho e proficiência, indicam as habilidades provavelmente já dominadas pelos participantes, enquanto os padrões de respostas erradas podem fornecer pistas sobre dificuldades de entendimento dos estudantes em relação a certos conceitos e contextos.

Fundamentado na noção de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, Esteban (2009) sugere que o erro do participante é a expressão da relação entre o que já foi aprendido e o que ainda se faz necessário aprender, indicando potencialidades e limites à continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o erro pode subsidiar as tomadas de decisões no cotidiano escolar. Iniciativas para aproximar os resultados das avaliações de larga escala das escolas, com vistas a contribuir com a melhoria da qualidade da educação básica, atendem plenamente aos pressupostos do Plano Nacional de Educação (PNE), especificamente da Meta 7, Estratégia 7.7, a qual aponta para o apoio ao uso desses resultados pelas escolas e redes de ensino (BRASIL, 2014). Além disso, projetos de pesquisa como este contribuem para o aprimoramento dos instrumentos de avaliação da educação básica, na medida em que as análises dos itens permitem identificar eventuais problemas relativos tanto à forma e quanto ao conteúdo e contexto abordados, objetivo também abordado na Estratégia 7.7 do PNE.

Na edição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2013 foi aplicado um teste piloto de Ciências da Natureza (CN) e de História e Geografia (HG) para uma amostra de estudantes de 9º ano do ensino fundamental, elaborado com base na matriz de referência construída pelo INEP e colaboradores (INEP, 2013). A partir dos resultados, tal como nas demais avaliações de larga escala desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram produzidas informações estatísticas sobre o comportamento dos itens junto a uma amostra de respondentes com o mesmo perfil escolar do público-alvo do teste/avaliação. Com o intuito de extrair informações que auxiliam no entendimento das características pedagógicas dos itens foi realizada uma análise minuciosa de um conjunto de itens de CN e HG aplicados no SAEB 2013, apoiada nos dados estatísticos produzidos com base no padrão de respostas dos participantes. Os resultados dessa análise permitiram destacar duas hipóteses gerais sobre componentes dos itens que agregam dificuldade: domínio de conceitos de ciências e domínio da linguagem científica, incluindo a interpretação de imagens, diagramas, gráficos e esquemas. As hipóteses foram testadas em um grupo de estudantes do 9º ano do ensino fundamental de escolas do Distrito Federal, com base na aplicação da técnica de *Entrevistas Cognitivas (Cognitive Interviewing)*.

A entrevista cognitiva

Essa técnica de análise qualitativa foi desenvolvida nos anos 1980 para avaliar fontes de erros em questionários de pesquisa, com foco nos processos cognitivos que os respondentes usam para responder os itens¹ de testes (BEATTY; WILLIS, 2007; WILLIS, 1999) e abrange várias atividades baseadas em diferentes hipóteses sobre o tipo de dados produzidos e o papel dos respondentes no processo. O material verbal gerado nas entrevistas cognitivas envolve explicações dos respondentes acerca da forma como construíram suas respostas; explicações sobre seu entendimento/interpretação da pergunta; e demais relatos que deem pistas sobre as circunstâncias que basearam suas respostas. As duas formas básicas de se obter esse material verbal são: "sondagem" (*probing*) que consiste no uso de entrevistas baseadas em questões explícitas, pré-definidas e roteirizadas e o denominado "pensar alto" (*think out loud*), a qual consiste de instruções mais gerais que deixam o participante mais livre para opinar (BEATTY; WILLIS, 2007). Neste trabalho foi utilizada a metodologia de "sondagem" (*probing*), em que o entrevistador encoraja o participante a verbalizar sua linha de raciocínio enquanto responde as questões sobre seu entendimento/interpretação da pergunta; sobre as dificuldades

encontradas e outras informações adicionais relativas ao modo como construíram suas respostas.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada a partir da execução de dois processos: (i) análise dos itens, com foco nos dados estatísticos produzidos a partir das respostas dos participantes do teste piloto (ii) realização de entrevistas cognitivas por sondagens (entrevistas estruturadas, individuais) com alunos do 9º ano do ensino fundamental para testar as hipóteses formuladas.

Análise dos itens – foram feitas análises de 69 itens de CN e 39 de HG, com foco nos erros dos estudantes, apoiadas nos dados empíricos aferidos. Tais análises apontaram para duas hipóteses recorrentes, relacionadas ao domínio da linguagem científica e ao domínio de conceitos. Essa análise prévia dos comportamentos de resposta dos itens também ensejou a formulação de hipóteses específicas sobre cada um deles (exploradas, sobretudo, na parte não estruturada das entrevistas), que apontam em alguns casos para a seus aspectos formais e em outros para suas relações com as diretrizes de currículo e tendências no ensino. Foram selecionados doze itens de cada área que representavam essas hipóteses para serem aplicados aos alunos na fase de entrevistas cognitivas.

Entrevistas cognitivas - essa segunda etapa da pesquisa consistiu na realização de entrevistas cognitivas individuais com estudantes voluntários do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) apoiou essa etapa com a seleção e mobilização das 05 escolas e dos 60 estudantes que participaram voluntariamente do presente estudo. Foi solicitado aos responsáveis por cada estudante voluntário, o preenchimento e assinatura de um termo de consentimento livre contendo esclarecimentos quanto ao objetivo e teor da pesquisa. Antes de iniciar a resolução dos itens, foi enfatizado aos

participantes que o objetivo da sessão era a avaliação do item do teste e não de suas habilidades e conhecimentos. As entrevistas foram gravadas, a partir do consentimento de cada estudante.

As perguntas foram escolhidas tendo em vista as dimensões dos itens a que fizemos referência na formulação das hipóteses mais gerais, referente ao domínio da linguagem e a compreensão de conceitos fundamentais. As questões pré-definidas e seus objetivos são mostrados no Quadro 1.

A SEEDF colaborou durante a etapa da pesquisa de campo com a seleção e mobilização das cinco escolas e dos 60 estudantes que participaram voluntariamente do presente estudo. Cada participante respondeu dois itens de uma mesma área. As entrevistas foram realizadas entre os dias 04 e 11/12/2015, com rotina que adotou o seguinte protocolo: entrada do estudante na sala; explicação do objetivo do estudo, com foco na avaliação dos dois itens a serem respondidos por cada estudante; entrega do primeiro item para resolução, com tempo livre para leitura do estudante; aplicação das perguntas pré-elaboradas e aplicação de novas perguntas, procedimentos que se repetem com a entrega do segundo item. O material verbal colhido nas entrevistas foi transcrito e analisado, tendo como referência as hipóteses formuladas na etapa de análise dos itens.

Resultados

Considerando o grande volume de informações gerado nas entrevistas acerca dos itens selecionados (12 de CN e 12 de CH), apresenta-se aqui um resumo geral das análises e um exemplo mais completo de cada área que inclui os comentários sobre os itens e respectivas hipóteses formuladas acerca dos erros e trechos dos depoimentos dos entrevistados que corroboram ou refutam tais hipóteses.

O Quadro 3 mostra um resumo dos itens selecionados de CN, as demandas cognitivas associadas, recursos

Quadro 1. Questões das entrevistas cognitivas por sondagem aplicadas a estudantes voluntários do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas selecionadas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Questão da entrevista	Objetivo da questão
1. Você pode repetir a pergunta com suas próprias palavras?	Verificar o entendimento da questão. Aqui será possível constatar se há problema de entendimento de algum vocábulo/conceito/informação presente no texto base e enunciado.
2. Você pode dizer qual alternativa marcou e por que você a escolheu?	Verificar se o percurso cognitivo do participante corroboram as hipóteses formuladas
3. Você tem certeza da sua resposta?	Verificar o nível de confiança do participante
4. Você achou difícil?	Determinar o nível de dificuldade e a probabilidade de chute.
5. Você quer fazer algum outro comentário sobre esse item?	Agregar comentários que possam ser relacionados às hipóteses formuladas.

Fonte: Adaptado de Willis (1999).

do texto base e as hipóteses formuladas e testadas nas entrevistas com os estudantes. Embora as entrevistas tenham corroborado ao menos parcialmente a maior parte das hipóteses formuladas, algumas delas se mostraram muito simplistas. Por exemplo, em relação aos itens que demandavam reconhecimento de conceitos, como os itens 1 (osmose), 5 (homeostase) e 6 (sublimação), as hipóteses foram plenamente corroboradas: ou os entrevistados declararam espontaneamente desconhecimento e/ou dificuldade de explicar tais termos e conceitos ou tal declaração emergia de questionamentos por parte do entrevistador. Constatou-se também confusão dos estudantes em relação ao significado de distintos valores de densidade (item 8): dois deles associaram o valor da densidade à velocidade de retirada dos líquidos de um recipiente e os outros associaram densidade à “quantidade” de substância. Das hipóteses que se mostraram simplistas, destacam-se aquelas relativas a itens que apresentavam figuras e esquemas (por exemplo, os itens 4, 7, 10 e 11), embora não sejam exclusivas deste tipo de itens. A questão da entrevista relativa à reconstrução do enunciado mostrou que os estudantes constroem sentidos múltiplos quando confrontados com a interpretação de imagens. Constatou-se que, de modo geral, os estudantes produzem sentidos que fazem referência a elementos próximos de suas realidades, privilegiando aqueles que para eles são mais conhecidos; e que tais sentidos estão, em muitos casos, associados a seus erros (JALOTO; MEDEIROS, 2016). O uso de setas, por exemplo, contribuiu para a construção de múltiplos sentidos, como constatado na análise do item 7, que retrata uma cadeia alimentar (Quadro 2).

Quadro 2. Item de ciências da natureza aplicada a estudante de 9º ano do ensino fundamental no teste piloto do Saeb 2013 e avaliada na entrevista cognitiva

O esquema representa uma cadeia alimentar encontrada no ambiente marinho:

Fitoplâncton → Zooplâncton → Peixe A → Peixe B → Peixe C

Nesse esquema, o consumidor secundário está representado por

(A)	peixe A.
(B)	peixe B.
(C)	peixe C.
(D)	zooplâncton.

Fonte: DAEB/INEP.

Esse item requer dos respondentes “Reconhecer o consumidor secundário em uma cadeia alimentar”. Apenas 16% dos participantes do pré-teste acertaram o item. O índice de discriminação entre estudantes com alto e baixo desempenho no teste foi de 9%. O distrator “D”, que faz referência ao segundo componente da cadeia, foi escolhido por 57% dos estudantes. Nossa hipótese inicial era de que o conceito de consumidor secundário não está claro para os alunos.

A partir das respostas à primeira pergunta da entrevista, foi possível verificar que os estudantes não tiveram dificuldades de entendimento do enunciado, conforme alguns depoimentos dos entrevistados:

Eu acho que é pra mim indicar qual é consumidor secundário que representa, se é o “A”, “B”, “C” ou se é o zooplâncton. O esquema representa uma cadeia alimentar e ele quer saber qual é o segundo consumidor, o consumidor secundário. Eu entendi que tava perguntando quem era o consumidor secundário da cadeia alimentar. Pede pra identificar o consumidor secundário desse esquema.

Entretanto, nas falas seguintes, referentes à justificativa e ao nível de confiança do participante em relação à sua resposta indicam certas dificuldades de entendimento sobre os componentes de uma cadeia alimentar, a situação é diferente:

Eu fiquei em dúvida entre a “C” e “B” e aí eu marquei a “C”, mas não sei porque. Dúvida com o peixe “A”, foi chute. Fiquei em dúvida um pouco, mas acho que é ela (alternativa “B”). Por causa que é meio a lógica. O fitoplâncton é tipo alga marinha e ela não come nada. Fiquei em dúvida da ordem. Eu fiquei na dúvida sobre quem é o consumidor secundário. Achei que ia ter outro peixe depois do peixe “C”. Eu quis ser mais específico.

A partir de questionamentos do pesquisador, algumas das dificuldades foram explicitadas pelos entrevistados. Por exemplo, um dos estudantes, que escolheu a alternativa “D”, disse entender consumidor secundário como todo ser vivo que consome um consumidor, ou seja, o elemento da cadeia que consome algum animal. Isso denota que, para ele, existe mais de um consumidor secundário na cadeia alimentar em questão. Assim, apesar de ter indicado que o zooplâncton ocupa o posto de consumidor secundário, ele aponta que o peixe A poderia ser o consumidor secundário do peixe B. Este aluno entende a que as setas na cadeia indicam o alimento de cada elemento — por exemplo, o peixe “C” é o alimento do peixe “B”. Ele afirmou, ainda, que o produtor da cadeia é aquele que não consome ninguém; no caso, o peixe “C”.

Outro estudante também afirmou que a seta na cadeia indicava o alimento de cada elemento e escolheu a alternativa “D”. Apesar disso, quando perguntado sobre uma cadeia alimentar com a qual estivesse familiarizado, deu exemplo de uma cadeia formada por folhas de árvore, gafanhoto, sapo e cobra e afirmou que o sapo ocupava o posto de consumidor secundário, pois se alimenta do gafanhoto, que se alimenta das folhas de árvore; demonstrando que, para ele, o consumidor

secundário refere-se ao “segundo que consome”. Mesmo assim ele não foi capaz de identificar tal elemento na representação da cadeia apresentada pelo item, pois inicialmente não relacionou a seta com o fluxo de energia. No entanto, ao ter sido solicitado que representasse a cadeia trazida por ele da mesma maneira como a cadeia estava representada no item, ele se questionou se o fitoplâncton seria a base da cadeia e retificou, então, que a seta indicava o próximo consumidor. Assim, mesmo dominando o conceito de “consumidor secundário”, o estudante buscou um distrator por não demonstrar domínio do significado adequado das representações de cadeia alimentar, mais especificamente da seta que indica o fluxo de energia.

Outro estudante também significou a seta como indicadora do alimento de cada elemento, apesar de indicar que o produtor da cadeia é o fitoplâncton. O

estudante entende que o consumidor secundário é o indivíduo na cadeia alimentar que se alimenta antes do terceiro, ou seja, o segundo consumidor. Uma vez que escolheu a alternativa “B”, percebe-se um conflito entre as concepções que possui, pois mesmo não considerando o peixe “C” como produtor, afirma que tal organismo não se alimenta de outro ser, pois se localiza no final da cadeia, o que incita dúvida sobre o real significado que tem consumidor secundário para ele. Quando solicitado, no entanto, que apresentasse uma cadeia cujos elementos fossem conhecidos por ele, trouxe uma cadeia formada por grama, zebra e leoa e afirmou: “a grama é comida pra zebra, que é comida pra leoa” e afirmou que, nesse exemplo, a zebra seria o consumidor secundário, pois “come a planta, que se reproduz a partir da morte da leoa; após sua morte, a leoa é consumida e faz a planta nascer de novo”. Ou

Quadro 3. Características dos itens de Ciências da Natureza analisados para formulação das hipóteses relativas aos erros dos estudantes e submetidos às entrevistas cognitivas por sondagem aplicadas a estudantes voluntários do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do Distrito Federal.

Item	Demanda cognitiva	Recursos do texto base	Análise dos parâmetros calculados após a aplicação do teste piloto e hipótese formulada
1	Reconhecer o conceito de osmose na desidratação de lesmas em contato com sal de cozinha.	Texto verbal	O gabarito, única opção que mencionava saída de água do corpo dos animais, foi a opção menos marcada. A hipótese é de que o conceito de osmose não está totalmente compreendido.
2	Reconhecer o conceito de condensação da água no embaçamento do vidro de um carro fechado.	Texto verbal	O item apresentou baixa discriminação, em função de um percentual de estudantes de alta proficiência terem optado por um distrator que também citava a condensação (do CO ₂ e não do vapor de água). A hipótese é de que os estudantes reconheceram o conceito, mas não na situação particular.
3	Associar o aumento do buraco na camada de ozônio com modificações no DNA – câncer de pele	Figura representando causas e consequências da redução da camada de ozônio	A maioria (50%) dos participantes do teste optou pelo distrator que mencionava pigmentação da pele. A hipótese formulada é de que o uso do termo “material genético” dificultou a resposta, pois não é o vocabulário mais usual nessa etapa de ensino.
4	Lembrar da importância da água para os seres vivos	Texto verbal	O distrator que mencionava a água como fonte de energia (produção a partir das hidrelétricas) para os seres vivos recebeu 40% das marcações. A hipótese é de que o desconhecimento do termo homeostase (mencionado no gabarito) foi o fator que conferiu a alta dificuldade observada.
5	Reconhecer o conceito de sublimação na formação do granizo	Texto verbal	Os distratores que mencionavam outras mudanças de estado da água - fusão, condensação e solidificação - foram marcados em maior proporção, embora não representassem o exemplo descrito. A hipótese formulada é de que a dificuldade se relaciona com a pouca familiaridade com o termo sublimação, que representa uma mudança de estado físico mais difícil de imaginar e visualizar.
6	Identificar aparelhos elétricos que funcionam com resistência – conversor de energia elétrica em térmica	Figura de um aparelho que funciona com resistência	Embora a maior parte dos estudantes tenha identificado os aparelhos “ferro elétrico” e “secador” como portadores de resistência elétrica, houve confusão entre os tipos de lâmpadas (incandescente e fluorescente), já que a maioria identificou as lâmpadas fluorescentes como portadoras de resistência. A hipótese é de há desconhecimento sobre o funcionamento de tipos distintos de lâmpadas.

continua

Item	Demanda cognitiva	Recursos do texto base	Análise dos parâmetros calculados após a aplicação do teste piloto e hipótese formulada
7	Reconhecer o consumidor secundário em uma cadeia alimentar	Esquema de uma cadeia alimentar com 4 elos	O distrator que fazia referência ao segundo componente da cadeia (consumidor primário) foi marcado por 57% dos participantes do teste. A hipótese é de que o conceito de consumidor secundário não está claro para os estudantes.
8	Aplicar o conceito de densidade na separação de misturas heterogêneas	Tabela com valores de densidade de três substâncias	A hipótese é de que os estudantes ainda confundem a relação flutuar/afundar com os valores de densidade.
9	Reconhecer a reação química responsável pela formação de chuva ácida	Figura representativa da formação da chuva ácida	O texto não explicitava a chuva ácida, requerendo do estudante a associação entre corrosão e esse fenômeno. Uma vez feita a associação, a única alternativa que apresenta enxofre é o gabarito. A hipótese é de que os estudantes não conseguiram fazer a associação requerida.
10	Lembrar que a gripe é causada por um vírus e reconhecer um elemento componente destes seres	Figura - charge que retrata a conversa entre dois seres (vírus) sobre a gripe	A distribuição das respostas entre as quatro alternativas indica que ou não há domínio do conhecimento do causador da gripe ou sobre as características dos vírus. Uma outra hipótese é de que o uso do termo "material genético" no gabarito pode ter dificultado o item.
11	Identificar a posição do Sol, Terra e Lua em um eclipse total da Lua	Texto verbal e alternativas com esquemas de diferentes tipos de eclipse	A maioria das respostas (40%) foi registrada para o distrator relativo a uma imagem de eclipse total do Sol. A hipótese é de que há dificuldade dos estudantes em diferenciar o eclipse Lunar do Solar.
12	Calcular o tempo de reação disponível para que um goleiro defenda um pênalti	Texto verbal	Embora o conteúdo seja relativo à velocidade, requer várias habilidades matemáticas para ser resolvido, além de atenção à conversão de unidades de tempo. O distrator com maior proporção de marcação representa um caso de confusão entre segundos e centésimos de segundos.

Fonte: Elaboração dos autores.

seja, para este estudante o consumidor secundário é o segundo a consumir em uma cadeia alimentar, mesmo que este consuma um produtor – para ele, o produtor consome o produto da decomposição dos outros seres vivos. Com isso, o estudante demonstrou também que não domina o conceito da seta na representação da cadeia presente no item.

Outro estudante significa consumidor primário como aquele que se encontra no topo da cadeia. Por isso, escolheu a alternativa "B", que aponta o peixe "B" como consumidor secundário. Quando perguntado sobre uma cadeia alimentar com a qual estivesse familiarizado, ele trouxe uma cadeia formada por planta, sapo e cobra e afirmou que a cobra ocupava o posto de consumidor primário. Portanto, vemos que o estudante apresenta elementos que mostram domínio sobre alguns processos que envolvem o fluxo da energia em uma cadeia alimentar, como, por exemplo, os elementos que consomem e são consumidos. Apesar disso, não possui familiaridade com a linguagem específica do tema, como o vocábulo "nível trófico" – afirmou desconhecer – e o significado da seta – atribui à seta o sentido de sequência da cadeia.

O significado da seta na representação se mostrou um fator limitante para a descrição da cadeia; todos os estudantes entrevistados mostraram, pelo menos

inicialmente, construir sentidos distintos ao daquele aceito pela ciência. No entanto, um dos estudantes ao longo da entrevista reviu seu entendimento sobre o significado da seta. Tal estudante foi o único que mostrou ter domínio do fluxo de energia que ocorre em uma cadeia alimentar, apesar de ter mostrado dificuldade na sua representação esquemática; por conta dessa limitação, o estudante escolheu um distrator e não o gabarito. Assim, a dificuldade na forma de representar a cadeia foi o motivo do erro para o estudante que dominava tanto o conhecimento sobre fluxo de energia quanto o conceito de consumidor secundário. O erro dos demais pode ser explicado tanto pelos diferentes significados atribuídos ao termo "consumidor secundário" (por exemplo, penúltimo consumidor da cadeia, segundo elemento da cadeia a se alimentar, consumidor de consumidor) como pela noção equivocada do fluxo de energia na cadeia alimentar representada – em alguns momentos, o erro pode ser atribuído aos dois fatores.

Outros destaques que emergiram das entrevistas relacionadas aos itens de CN são relativos a tendências recorrentes de entendimento do termo "seres vivos" como sendo referente exclusivamente a "seres humanos" e o uso generalizado do termo "poluição" em referência a toda e qualquer emissão de gases do efeito estufa como sendo "poluição".

Assim como constatado nas entrevistas referentes aos itens de Ciências da Natureza, elementos próximos à realidade dos entrevistados sobre os itens de História e Geografia também pautaram os sentidos construídos como estratégia de resposta às demandas cognitivas apresentadas, explicando padrões de erro recorrentes. A dificuldade de interpretação de imagens também comprometeu o entendimento de alguns entrevistados nessa área. Acrescenta-se a estes empecilhos, o domínio de conceitos específicos da área, conforme ilustrado tanto na análise das entrevistas do item 3, descrita a seguir, quanto no Quadro 5, que sintetiza as características dos 12 itens de História e Geografia submetidos às entrevistas.

Quadro 4. Item de História e Geografia aplicado a estudante de 9º ano do ensino fundamental no teste piloto do SAEB 2013 e avaliada na entrevista cognitiva.

A entrada de mais de 1 milhão de imigrantes estrangeiros na Alemanha, no último ano, não será suficiente para suprir o déficit de mão de obra qualificada do país. Com os atuais índices de natalidade e crescimento populacional, são cerca de 5,5 milhões de adultos a menos em dez anos, total que não será suprido nem com a mão de obra doméstica, nem com a imigração europeia.

Disponível em: www.bbc.co.uk. Acesso em: 6 jun. 2013 (adaptado).

O cenário demográfico de países como a Alemanha aponta para a necessidade de

(A) buscar a qualificação do ensino básico.
 (B) estimular o crescimento vegetativo no país.
 (C) reduzir o tempo de contribuição previdenciária.
 (D) conter a circulação de trabalhadores europeus.

Fonte: DAEB/INEP.

O item exige que o respondente seja capaz de analisar e relacionar informações sobre problemas no mercado de trabalho alemão e na dinâmica populacional recente desse país e de grande parte da Europa, com vistas à escolha de uma proposta de ação pertinente. Frente à situação problema apresentada, caberia aos alunos selecionar uma ação capaz de reverter as tendências de redução das taxas de natalidade e crescimento populacional na Alemanha e suas consequências negativas sobre a disponibilidade de força de trabalho qualificada no país, sendo o gabarito, "B", o único complemento do enunciado a conter estratégia ou processo, sintetizado em um conceito geográfico, presumivelmente eficaz nesse sentido.

O item corresponde ao descritor C6 da Matriz de Referência do SAEB Ciências Humanas, que prevê a aplicação de conceitos, ideias e/ou sistemas relativos à produção econômica, circulação de bens e pessoas e ao mundo do trabalho.

O comportamento psicométrico do item aferido através do Pré-teste demonstra que ele foi muito difícil para série avaliada e discriminou pouco os respondentes. Os dados indicam que, para o conjunto total de respondentes, as alternativas "A" e "D" foram as

que receberam maiores proporções de marcação, 31% cada, enquanto o gabarito, "B", foi selecionado por 24% deles. A análise dos comportamentos de respostas também demonstrou o potencial de atratividade exercido pelas alternativas "A", "C" e "D" sobre os estudantes que obtiveram maior número de acertos no pré-teste. A primeira hipótese sobre o comportamento de resposta do item é a de que a proximidade quase literal entre os termos "qualificada" e "qualificação", presentes no texto-base e na alternativa "A", tenha atraído os respondentes para esse distrator. Em segundo lugar, supomos que os estudantes do pré-teste que optaram pelo distrator "D", provavelmente, foram influenciados por recentes notícias e debates sobre o trânsito de imigrantes e refugiados, embora este fenômeno não esteja contemplado pela expressão "trabalhadores europeus" e a "contenção" de seus fluxos não possam ser considerados uma resposta necessária à situação-problema trazida pelo item. Por fim, é também possível que o item tenha calibrado como muito difícil para o 9º ano em decorrência de conceitos requeridos, o que apontaria para problemas no ensino de temas da demografia.

No estudo, o item foi respondido por cinco alunos, em um tempo médio de 1m38s. Quanto à resolução, apenas um deles marcou o gabarito, "B", mesmo assim, com dúvida declarada em relação à alternativa "D". Entre os demais entrevistados três indicaram como certo o distrator "A" e um o distrator "D". Apenas dois alunos, declararam certeza na resolução, mesmo tendo marcado a alternativa "A". Quanto as suas avaliações a respeito da dificuldade, três entrevistados qualificaram o item como médio, um deles como fácil e outro como difícil.

Sobre a primeira hipótese, em resposta à pergunta sobre por que escolheram a "A", nenhum aluno declarou explicitamente ter se orientado pela ligação entre os termos "qualificada" do texto-base e "qualificação" da alternativa, e justificaram suas escolhas segundo o que lhes pareceu ser o correto em qualquer situação: "melhorar o ensino". Um dos entrevistados, no entanto, afirma ter se baseado no texto e, sutilmente, acaba repetindo os referidos termos:

Aqui no texto está falando que vem aumentando muito o número de pessoas e que tipo tem o déficit ainda da mão de obra no país, acho que mão de obra ainda não qualificada. Então eu acho que deveria ser isso, tem que investir mais no ensino da mão de obra essas coisas [...] Marquei porque eu me baseei no texto e porque eu acho que falta mesmo ensinar a mão de obra, qualificar mais.

Sobre a atratividade exercida pelo distrator "D", tratava-se de verificar possíveis associações entre o problema exposto no item e o conjunto de informações atualmente veiculadas sobre a situação dos refugiados

e imigrantes do Oriente Médio e África na tentativa de chegarem ao continente europeu. Essa hipótese foi explorada no roteiro, com a pergunta sobre porque a “D” foi escolhida e no rol de perguntas não estruturadas, com questionamentos acerca das fontes de informação sobre o tema das populações na Europa reconhecidas pelos alunos. Um dos entrevistados que marcou a “D” justificou sua escolha da seguinte forma:

Entrevistado: Não entendi a “C”, não entendi a palavra previdenciária, aí fiquei em dúvida e marquei a D.

Pesquisador: E como você chegou na D sem considerar a pergunta do Enunciado?

Entrevistado: Porque tipo aqui no negócio fala que sobre os imigrantes que ajudam lá na Alemanha e negócio lá da mão de obra qualificada no país e aí. (...)

Pesquisador: Parecia para você a afirmação mais relacionada com o tema expresso no texto?

Entrevistado: Sim, é isso.

Nas perguntas complementares, outro estudante sinalizou já ter se informado especificamente sobre imigração europeia por canais de informação externos à escola: “Ah eu lembro muito que agora eles estão falando que tá muita gente saindo, eu não lembro de qual país, mas eles estão saindo de um país e indo muito para outros. Só que aí eles vão de qualquer jeito, eles vão pelo mar e muita gente morre”. Os demais entrevistados, no entanto, afirmaram não se lembrar de qualquer contato anterior com os temas abordados no item.

Quanto ao contato propriamente escolar com o estudo de demografia, a maioria das respostas se desenvolveu na mesma direção: a maioria dos entrevistados afirmou já ter estudado em Geografia sobre populações ou força de trabalho de diferentes países, mas não foi capaz de explicar nenhum dos conceitos utilizados no item e nem mesmo relacionar esses tópicos com a questão previdenciária. Quando perguntados especificamente sobre as expressões “cenário demográfico” e “crescimento vegetativo” nenhum dos entrevistados afirmou tê-las compreendido plenamente. Um entrevistado chega a afirmar que “Não dá para compreender o que ele quis dizer, o que a questão quis dizer”. Aliás, mesmo palavras como “déficit” são reportadas como não compreensíveis. Os termos mencionados são chave para o reconhecimento do dilema exposto no texto, da situação-problema contida no enunciado e da ação necessária à correção da tendência negativa, prevista no gabarito. Em resumo, sem compreendê-las, o respondente não seria capaz de resolver o item. O seguinte trecho de uma das entrevistas é exemplar desse tipo de lacuna, pois a alegação de que já estudaram o tema e conceitos, mas não se recordam, está presente em outras três entrevistas:

Entrevistado: Eu já estudei algum tempo atrás alguns países, mas eu não lembro porque é muita coisa, muito estudo e a gente acaba esquecendo as coisas anteriores.

Pesquisador: Você lembra em que disciplina você estudou esse conteúdo?

Entrevistado: Geografia.

Pesquisador: E em que ano mais ou menos, em que série?

Entrevistado: No 6º ou 7º ano, por aí.

Pesquisador: E essa discussão estava mais relacionada a que?

Entrevistado: Não lembro [...] índice natalino, índice de mortes, espaço geográfico, área, essas coisas.

Pesquisador: Esse termo aqui é estranho para você, cenário demográfico?

Entrevistado: Um pouco, assim a palavra é bem usada, mas não nesse sentido.

Pesquisador: Demografia, você saberia explicar o que é?

Entrevistado: Não.

Pesquisador: E há algum outro termo aqui que seja estranho na questão, alguma expressão ou palavra que você não tenha compreendido muito bem?

Entrevistado: Não, porque no livro de geografia ele tem bastante dessas palavras e eu já vi em outros temas, mas não relacionado à Alemanha. Daí complicou para mim [...].

Uma breve análise de documentos curriculares permite considerar a pertinência da abordagem temática do item ao público dos anos finais do Ensino Fundamental. O Currículo em Movimento da Educação Básica - Ensino Fundamental - Anos Finais, documento recomendado pela SEEDF, lista explicitamente entre os objetivos para o 9º ano do Ensino Fundamental em Geografia, “Conhecer e analisar aspectos físicos, ambientais, demográficos, políticos, sociais e econômicos do continente europeu” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 191). No cenário nacional, é possível encontrar referência a essa temática no texto da terceira versão (preliminar) da Base Nacional Comum Curricular, que prevê como uma das habilidades a serem desenvolvidas no 8º ano do ensino fundamental (item EF08GE03): “Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial)” (BRASIL, 2017, p. 341).

Em síntese, o conjunto das entrevistas aporta elementos que confluem com as suposições sobre a tendência expressa no pré-teste sobre esse item, de maneira mais contundente, na direção da hipótese sobre limitações nos aprendizados relativos à demografia. As dificuldades de mobilização dos conceitos que são evidenciadas nas entrevistas parecem coincidir com as tendências de erro expressas no Pré-teste. Essas dificuldades parecem ter decorrido do contexto focalizado pelo item, relativamente distante da realidade dos estudantes brasileiros, bem como da falta de sedimentação desses conteúdos nas escolas alvo do pré-teste e do Estudo. Este mesmo padrão pode ser observado em alguns dos demais itens

Quadro 5. Características dos itens de História e Geografia analisados para formulação das hipóteses relativas aos erros dos estudantes e submetidos às entrevistas cognitivas por sondagem aplicadas a estudantes voluntários do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do Distrito Federal.

Item	Demanda cognitiva	Recursos do texto base	Análise dos parâmetros calculados após a aplicação do teste piloto e hipótese formulada
1	Compreender a evolução histórica do sistema legal brasileiro no que se refere ao trabalho na menoridade	Texto verbal	O item apresentou-se muito difícil para os alunos do 9º ano, demonstrando, além disso, baixo índice de discriminação. Levantou-se hipótese relacionada à dimensão do vocabulário utilizado na formulação do item e à ausência de compreensão, pelos respondentes, da expressão "dispositivos legais", contida no gabarito.
2	Reconhecer a direção do movimento de rotação da Terra a partir da localização do elemento presente em representação cartográfica de espaço que recebe os primeiros raios solares do dia	Croqui cartográfico	O item apresentou baixo índice de discriminação. Na investigação, centrou-se no motivo pelo qual um alto percentual de examinandos – 30% do total – identificou como resposta correta a alternativa que representava o ponto cardeal oposto ao do gabarito, o que levou à hipótese de que os examinandos dominam a direção em que o movimento de rotação ocorre, mas não o seu sentido.
3	Associar o cenário demográfico e do mercado de trabalho europeu ao comportamento do crescimento vegetativo observado no país	Texto jornalístico	O comportamento psicométrico do item a demonstra que ele foi muito difícil para série avaliada e discriminou pouco os respondentes. Considerou-se como hipótese para a atratividade que os distratores exerceram sobre os respondentes o fato deles abarcarem fenômenos bastante presentes em notícias e debates recentes, como o trânsito de imigrantes e refugiados.
4	Identificar a localização da Mata Atlântica a partir dos textos-base apresentados para em seguida reconhecer uma das atividades econômicas que representaram um vetor de seu desmatamento.	Sequência cartográfica e texto verbal	A análise psicométrica do item o categorizou como muito difícil para o público avaliado e de baixa discriminação. A alternativa B (extração de látex) também revelou bisserial positivo (0,05). A hipótese a que se propôs investigar e que explicaria a atratividade de indivíduos de alta proficiência para este distrator pressupõe uma eventual associação da palavra "desmatamento", descrita na problematização do item, com a palavra "extração", presente neste distrator. Propôs-se verificar se os respondentes se utilizaram desta aproximação semântica como estratégia de resposta.
5	Reconhecer em um conjunto de imagens de expressões do patrimônio cultural e natural brasileiro aquela que se coaduna com o conceito de patrimônio imaterial	Texto verbal, alternativas compostas por imagens	Os dados verificados a partir do pré-teste indicam que o item tende a se comportar como muito difícil para os alunos do 9º ano e apresenta baixo índice de discriminação. Ficou demonstrada a forte atratividade do distrator "A" (imagem das Cataratas do Iguaçu) sobre os respondentes com maior nível de proficiência. Considerou-se as hipóteses de ausência de domínio do conceito de patrimônio histórico-cultural e a eventual falta de familiaridade com o uso de suportes imagéticos nas alternativas.
6	Identificar as causas do processo de desmatamento no cerrado brasileiro	Texto verbal	A análise do comportamento psicométrico do item revelou um elevado grau de dificuldade para o público avaliado, além de um baixo índice de discriminação. A maior proporção dos respondentes (47%) optou pelo distrator B ("redução das planícies pantaneiras e a exploração madeireira."). Foi formulada como hipótese para essa atração o fato dessa alternativa listar um processo diretamente associado ao desmatamento na região amazônica - a exploração madeireira - que geralmente recebe maior repercussão nos debates extraescolares e midiáticos.
7	Reconhecer o conceito de escala cartográfica a partir da representação de determinada localidade em múltiplas escalas decrescentes	Sequência cartográfica	O comportamento psicométrico do item demonstrou que ele foi muito difícil para série avaliada. Observou-se atratividade de respondentes de alta proficiência ao distrator que registrava o conceito de projeção cartográfica, o que ensejou a hipótese da interpretação do termo "projeção" em seu sentido imagético e não à sua aplicação cartográfica.
8	Reconhecer a formação de chuvas de convecção a partir da representação esquemática do fenômeno	Figura esquemática	A análise do comportamento psicométrico do item revelou um elevado grau de dificuldade para o público avaliado. Considerou-se como principal hipótese a ser testada a necessidade de reconhecer denominação de processo climático pouco explorado nos ambientes extra-escolares (chuva de convecção), demonstrando o comprometimento do domínio conceitual.
9	Reconhecer a partir do recorte expresso no texto-base, a relação entre o processo de concentração da posse de terras no Brasil e a amplitude, continuidade e ritmo das políticas de reforma agrária no país	Texto verbal	O item se comportou no pré-teste como difícil para respondentes do 9º ano, apresentando, além disso, baixo potencial de discriminação para esse público. O pré-teste também demonstrou que o distrator "investimento na agricultura de subsistência familiar" exerceu forte atratividade sobre os respondentes com maior nível de proficiência. A hipótese que se buscou verificar é que esse distrator pode ter sido considerado uma solução ao problema exposto pelo texto, ao invés de sua causa, tal como questionado no enunciado.

continua

Item	Demanda cognitiva	Recursos do texto base	Análise dos parâmetros calculados após a aplicação do teste piloto e hipótese formulada
10	Reconhecer a dimensão longitudinal do território brasileiro a partir da caracterização dos múltiplos domínios morfoclimáticos presentes no país	Texto verbal	Os dados do pré-teste indicam que o item detém baixo potencial de discriminação e tende a ser comportar como muito difícil para o estudante do 9º ano. Verificou-se que a diversidade de climas e espécies no Brasil foi associada por 41% dos respondentes à formação geológica do país e não à sua extensão territorial, como previsto no gabarito. A análise pedagógica não conseguiu identificar elementos ou ruídos presentes no item que justificassem seu comportamento psicométrico no pré-teste.
11	Reconhecer o componente etnocêntrico no discurso de um cronista europeu sobre a organização social de tribos indígenas na América portuguesa, no início da colonização	Texto verbal	O pré-teste indica que o item se comportou como muito difícil para respondentes do 9º ano, e que detém, além disso, baixo potencial de discriminação. Os dados psicométricos também evidenciaram alta atratividade de dois distratores sobre os respondentes com maior nível de proficiência. A hipótese testada foi a de que os respondentes não teriam reconhecido a visão pejorativa sobre os indígenas presente no texto-base ou que desconhecem o conceito de etnocentrismo, verdadeiro objeto da situação problema.
12	Aplicar o conhecimento sobre fusos horários a partir de situação hipotética associada à representação cartográfica dos limites teóricos e práticos dos fusos existentes no território brasileiro	Imagem cartográfica	O pré-teste indica que o item se comportou como muito difícil para os respondentes. Propôs-se verificar, a partir do estudo, se a grande quantidade de tarefas envolvidas para o cumprimento total do exercício proposto foi inadequada ao público-alvo da avaliação, já que era necessário localizar as capitais brasileiras descritas nas alternativas, realizando a correspondência entre essas cidades e a sigla de seus estados no mapa e mobilizar múltiplos elementos e conceitos oferecidos pelo conjunto do item para sua resolução, como "limite prático", "limite teórico" e "horário de verão".

Fonte: Elaboração dos autores.

que compuseram este estudo na área de História e Geografia, conforme registra o quadro 5.

Considerações finais

Os resultados deste estudo evidenciam o potencial das entrevistas cognitivas como ferramenta que possibilita não somente avaliar e aperfeiçoar os instrumentos elaborados para medir o aprendizado, mas também como fonte de informações que fornece pistas valiosas ao processo de construção do conhecimento pelos estudantes.

Nessa perspectiva, mesmo assumido o estudante como o autor do erro nos itens dos testes de avaliações, a entrevista cognitiva permite analisar a pergunta formulada para verificar em que medida a equipe de elaboração e revisão do item participam do erro.

Os estudantes produzem sentidos que fazem

referência a elementos próximos de suas realidades. Certos elementos constituintes do item (texto base e enunciado, por exemplo) podem agregar dificuldades não necessariamente vinculadas ao conhecimento e habilidades que se quer medir. Concretamente, os resultados evidenciaram que o emprego de palavras no sentido conotativo e o uso imagens (principalmente quando total ou parcialmente desconectadas do texto verbal associado) podem representar um fator complicador para a compreensão e resolução do item e afetam, portanto, a capacidade do estudante em apresentar a resposta correta.

Assim, na elaboração de qualquer item de teste e, particularmente nos de múltipla escolha, é essencial que as alternativas correspondentes aos erros (distratores) mostrem caminhos cognitivos plausíveis que possam ser explorados no processo de construção do conhecimento. ■

Notas

- ¹ O item de um teste consiste na unidade básica de um instrumento de coleta de dados, que pode ser uma prova ou um questionário (INEP, 2010, p. 07). É a denominação técnica para o que popularmente chamamos de "questão de prova", ou "questão de questionário".

Referências Bibliográficas

BEATTY, P. C.; WILLIS, G. B. **Research synthesis**: the practice of cognitive interviewing. *Public Opinion Quarterly*, v. 71, n. 2, p. 287–311, 2007.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 36/06/14. Seção 1, Edição Extra, p. 1–7.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em: 04 ago. 2017.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *In: Estudos & Pesquisas Educacionais* - Fundação Victor Civita. 2. ed. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. p. 17–79.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação e fracasso escolar:** questões para debate sobre a democratização da escola. Revista Lusófona de Educação, v. 13, p. 123–134, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a08.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** Ensino Fundamental – Anos Finais. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/4_ensino_fundamental_anos_finais.pdf>. Acesso em 04 ago. 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Guia de elaboração e revisão de itens.** Brasília: MEC/INEP, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/bni/guia/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2014.


_____. **Inclusão de Ciências no SAEB:** documento básico. Brasília, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/matrizes_de_referencia/livreto_saeb_ciencias.pdf. Acesso em: 26 Jul. 2017.

JALOTO, A; MEDEIROS, L. **Leitura de imagens no Saeb Ciências:** um estudo a partir do erro dos estudantes. Revista de Ensino de Biologia (SBEnBio), n 9: Políticas Públicas Educacionais - Impactos e Propostas ao Ensino de Biologia (VI Enebio e VIII Erebio Regional 3), p. 2875-2886, 2016. Acesso em 11 jul. 2017.

SUDBRACK, E. M.; COCCO, E. M. **Avaliação em larga escala no Brasil:** potencial indutor de qualidade? Roteiro, v. 39, n. 2, p. 347–370, 2014. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/4231>>. Acesso em: 16 set. 2015.

WILLIS, G. B. Cognitive interviewing: a “how to” guide. In: MEETING OF THE AMERICAN STATISTICAL ASSOCIATION. **Proceedings.** American Statistical Association, 1999. Disponível em: <<http://www.chime.ucla.edu/publications/docs/cognitive%20interviewing%20guide.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2015.

Simulado DF: análise do desempenho dos estudantes de Ensino Médio do Distrito Federal

 Giovanni Grassi*
Regiane Quezia Gomes da Costa**
Cilene Vilarins Cardoso da Silva***
Cristhian Spindola Ferreira****

Resumo: O presente trabalho apresenta e discute o desempenho dos estudantes da rede pública e privada de ensino do Distrito Federal em uma avaliação denominada Simulado DF, realizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no ano de 2016. O Simulado DF faz parte de um programa educacional que envolve, além do simulado, diversas outras ações que têm como principais objetivos ambientar seus estudantes com avaliações externas de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília, bem como pensar políticas públicas para a melhoria da qualidade do ensino na modalidade Ensino Médio, a partir da reflexão sobre o desempenho dos estudantes. Os resultados do Simulado DF apresentados aqui, além de analisados e discutidos, são comparados com os resultados dos desempenhos dos estudantes que realizaram as provas do Enem nas edições de 2011 e 2012.

Palavras-chave: Desempenho dos estudantes. Simulado. Enem. Área de Conhecimento.

* Giovanni Grassi é graduado em Física pela Universidade Federal de Goiás em 2006, mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás em 2010, e doutor em Física pela Universidade de Brasília em 2015, com doutorado sanduiche na Norwegian University of Science and Technology. Pós-doutorando em física na UnB. Professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: grassi@unb.br.

** Regiane Quezia Gomes da Costa é licenciada em Matemática pela Universidade de Brasília (2001), especialista em MBA em Engenharia de Software pela Universidade Ceuma (2010), especialista em Educação Matemática pela Universidade Salgado de Oliveira (2005) e possui mestrado-profissionalizante em Matemática pela Universidade de Brasília (2015). Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

*** Cilene Vilarins Cardoso da Silva possui Licenciatura Plena em História pela União Pioneira de Integração Social (1997), é especialista em Metodologia do Ensino de História (1998), mestre em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción (2011), mestre em Educação pela Universidade de Brasília na linha de pesquisa de Estudos Comparados em Educação (2017). É professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1992. Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Atua na Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação, na Gerência de Avaliação das Aprendizagens.

**** Cristhian Spindola Ferreira possui Bacharelado e Licenciatura em Geografia pela Universidade de Brasília (1997), é mestre em Ciências Agrárias pela Universidade de Brasília (2006). É professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Introdução

Em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e com o Plano Distrital de Educação (PDE) (DISTRITO FEDERAL, 2015) que objetivam, entre outras ações, universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a fim de promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica - que subsidie políticas públicas para a educação básica e possibilite a aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola -, e como instrumento de avaliação classificatória - que sirva como critério para acesso à educação superior - a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) lançou, em agosto de 2015, o Programa Por Dentro dos Exames do Ensino Médio, voltado para os estudantes da 3ª série do Ensino Médio (EM) e da 3ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Programa é constituído de dois eixos de trabalho - Por Dentro do PAS-UnB¹ e Por Dentro do Enem - e tem como objetivo principal desenvolver ações de divulgação, compreensão e utilização dos resultados dos exames no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a rede de ensino e de implementação de práticas pedagógicas nas unidades escolares de acordo com suas necessidades específicas. Uma das ações do eixo Por Dentro do Enem é a aplicação do Simulado DF, que objetiva ambientar o estudante com as condições de aplicação (tempo, tipo de prova, ordem de realização da prova, controle do nervosismo) e com as exigências cognitivas do Enem, podendo diagnosticar potencialidades e fragilidades educacionais para redefinir objetivos e estratégias de estudo.

As Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014) estabelecem uma concepção formativa de avaliação para a rede pública de ensino, em que os dados dos simulados podem ser válidos desde que a reflexão pedagógica acerca deles seja direcionada para a melhoria das aprendizagens de todos os estudantes.

A SEEDF organizou e coordenou capacitações em rede para aplicação do Simulado DF nos mesmos moldes de aplicação do Enem. Os itens utilizados no Simulado DF 2016 foram cedidos pelo Banco Nacional de Itens (BNI) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), responsável pela realização do Enem.

As provas foram corrigidas eletronicamente pelo Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebasp). Os resultados dos desempenhos foram calculados em termos de proficiência, em conformidade com a Teoria de Resposta ao Item (TRI).

O objetivo deste trabalho é apresentar a análise dos dados de desempenho dos estudantes no Simulado DF

2016 nas seguintes áreas de conhecimento: Matemática (MT); Linguagens e Códigos (LC); Ciências da Natureza (CN); e Ciências Humanas (CH). Além disso, são apresentados estudos comparativos entre dados do Simulado DF 2016 e dados de desempenho no Enem (no Brasil, na região Centro-Oeste e no Distrito Federal) nas edições 2011 e 2012, os últimos divulgados pelo Inep.

1. A prova do Simulado DF

A prova do Simulado DF 2016 apresenta características semelhantes às da prova do Enem, tais como: o modelo estatístico de elaboração e correção da prova, o número de itens por área de conhecimento, a matriz de referência, a proposta de construção de texto argumentativo-dissertativo na redação, o tempo de realização, as adaptações de acessibilidade para pessoas com necessidades especiais e a logística de aplicação. O desempenho no exame pode ser utilizado para o processo de autoavaliação do estudante. Dessa forma, é plausível que o participante do Simulado DF 2016 possa se ambientar ao contexto das avaliações de larga escala (MAZZONI FILHO, 2015).

2. Teoria de Resposta ao Item (TRI)

A comparação entre os instrumentos avaliativos do Enem e o Simulado DF 2016 é possível devido à natureza metodológica de elaboração de tais exames, denominada TRI.

Segundo Pasquali (2013), a TRI é um conjunto de modelos matemáticos que procuram representar a probabilidade de um indivíduo dar uma resposta certa a um item em função dos parâmetros do item e da proficiência do respondente. Dessa forma, considera não só o número de acertos, mas também a coerência das respostas do participante diante do conjunto dos itens (ou questões) que compõem a prova realizada para cada área de conhecimento.

Essa metodologia estabelece escalas de proficiência que podem ser representadas graficamente em uma régua em que o item seja posicionado e esta posição pode ser interpretada pedagogicamente. É uma representação do domínio de uma habilidade prevista na Matriz de Referência² do exame. Há uma escala de proficiência para cada uma das quatro áreas de conhecimento, com base nas quais são geradas quatro notas. Essa ferramenta é necessária por valorizar as informações de cada item (QUARESMA; BARBETTA; BORGATTO; BAUTISTA; DIAS, 2013). É claro, existem críticas a essas escalas. Segundo alguns autores, o modelo não carrega em si uma isonomia absoluta (VIANNA, 2003).

Ao elaborar a escala de proficiência dos itens, estes são equalizados, o que garante que as populações

envolvidas terão seus parâmetros em uma única escala e que servirão de ligação entre elas (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000). A TRI impulsionou a criação de bancos de itens. Tais bancos são formados por conjuntos de itens que já foram testados e calibrados a partir de um número significativo de indivíduos de uma dada população. Dessa maneira, assumimos que os parâmetros desses itens já são determinados, ou seja, que conhecemos os verdadeiros valores dos parâmetros desses itens e, assim, sempre que desejarmos, poderemos aplicar novamente alguns desses itens do banco a outros indivíduos. A partir disso, pode-se estimar apenas as proficiências, que estarão sempre na mesma métrica dos parâmetros dos itens, validando a comparação realizada entre os resultados médios obtidos na aplicação do Simulado DF 2016 e as edições de 2011 e 2012 do Enem. “Então, tendo-se um banco de dados calibrados numa mesma escala de proficiência, garante-se que dois grupos avaliados com subconjuntos distintos de itens desse banco sejam comparáveis” (HAMBLETON; JONES; ROGERS *apud* RODRIGUES, 2016).

De acordo com Andrade, Tavares e Valle (2000), na TRI, a proficiência pode teoricamente assumir qualquer valor real entre $-\infty$ e $+\infty$. Assim, precisa-se estabelecer uma origem e uma unidade de medida para a definição da escala. Esses valores são escolhidos de modo a representar, respectivamente, o valor médio e o desvio-padrão das proficiências dos indivíduos da população em estudo. Normalmente utiliza-se a escala com média igual a 0 e desvio-padrão igual a 1, que será representada por escala (0,1). Mas, se se mantiverem as relações de ordem entre seus pontos, não faz a menor diferença estabelecer esses valores ou outros quaisquer.

3. Interdisciplinaridade e contextualização

Como preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a elaboração da matriz de referência do Enem buscou integrar e articular os componentes curriculares, aproximando o desenvolvimento dos conteúdos à interdisciplinaridade e à contextualização.

A interdisciplinaridade é uma forma de interligar um conjunto de disciplinas com relações definidas para que suas atividades sejam desenvolvidas em conjunto e encadeadas. Trata-se de um processo dinâmico que procura proporcionar ao estudante uma forma de solucionar problemas, utilizando as mais diversas óticas (CARLOS, 2007).

No que se refere à contextualização, deve-se estabelecer meios para que os conteúdos possam estar relacionados às realidades dos estudantes, onde se possa explicar os motivos de determinadas características

ou situações que auxiliam na formação de conceitos e na compreensão dos fenômenos. Assim, ao mesmo tempo em que facilita o aprendizado, o estudante tem a possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos (BRASIL, 2013).

4. Metodologia

O processo metodológico de investigação do objeto do presente estudo se desenvolveu, inicialmente, por meio de análise descritiva, que caracteriza a primeira fase da análise de dados estatísticos (REIS; REIS, 2002, p. 5).

A análise descritiva permitiu comparar os desvios-padrão dos dados, bem como o comportamento semelhante, ou as diferenças entre eles, propiciando o olhar sobre pequenas informações que não poderiam ser analisadas por outro método. A descrição dos dados também proporcionou a esta pesquisa verificar irregularidades que ocorreram no momento em que o dado foi produzido, refletindo os motivos de tais irregularidades e ponderando os porquês de determinados elementos não seguirem o padrão verificado em outras coletas semelhantes.

Como percurso metodológico da análise descritiva, este estudo utilizou-se do resultado de desempenho dos estudantes no Enem 2011 e 2012 (Brasil e região Centro-Oeste) e no Simulado DF 2016 aplicado aos estudantes do Ensino Médio do Distrito Federal, o que permitiu realizar análises quantitativas e compará-las entre si.

Posteriormente às análises descritivas, foram realizadas análises inferenciais, que contribuíram para as reflexões qualitativas dos dados e permitiram uma comparação do desempenho nacional, regional e no Distrito Federal no Enem 2011 e 2012 com o desempenho dos estudantes do Distrito Federal no Simulado DF 2016.

A inferência estatística tem como objetivo estudar generalizações sobre uma população através de evidências fornecidas por uma amostra retirada dessa população. A amostra contém os elementos que podem ser observados e é onde as quantidades de interesse podem ser medidas (MARTINS, 2006, p. 06).

Sendo assim, o pesquisador observa os dados produzidos pela amostra, analisa descritivamente e interpreta os dados por meio de análise inferencial, dando-lhes sentido e possibilidade de que suas interpretações sejam compreendidas tanto no meio acadêmico, como por aqueles não pesquisadores, que podem utilizar os dados em suas práticas.

Importante lembrar que o material analisado compõe parte de um todo, inserido em um contexto. Esse todo só poderá ser entendido a partir da compreensão de suas partes. A partir dessa ideia, realiza-se um estudo sob o prisma local pormenorizado, concentrando o olhar para as áreas de conhecimento.

4.1 Amostra

Esta seção é dedicada às descrições relevantes da amostra para esta pesquisa. Serão descritas inicialmente as duas amostras de candidatos que realizaram o Enem nos anos de 2011 e 2012 (BRASIL, 2015) e posteriormente a amostra de estudantes que realizaram o Simulado DF 2016. Para tanto, ressalva-se que as descrições das amostras dos candidatos que realizaram o Enem, tanto em 2011, quanto em 2012, estão subcategorizadas em Brasil, região Centro-Oeste e Distrito Federal, pertinentes para esta pesquisa.

O número de participantes nas edições de 2011 e 2012 do Enem, respectivamente, foi de 3.863.653 e 4.079.886. A região Centro-Oeste teve 334.484 e 355.303 de participantes, respectivamente, e o Distrito Federal teve 48.851 e 60.451 participantes em 2011 e 2012, respectivamente.

O Simulado DF 2016 teve a participação de 17.699 estudantes do ensino médio, sendo 15.201 da rede pública e 2.498 estudantes da rede particular. O número total de escolas participantes no Simulado DF 2016 foi de 142, sendo 92 escolas públicas e 50 escolas privadas.

Assim como no Enem, cada um dos estudantes obteve cinco notas, uma para cada área de conhecimento – Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Redação. Para este trabalho, não serão considerados os dados de desempenho na Redação.

5. Resultados e Discussões

Nesta seção serão apresentadas descrições e análises dos resultados da proficiência dos estudantes que participaram do Simulado DF 2016. Também serão apresentadas análises estatísticas desses dados e dos dados de desempenho dos participantes do Enem 2011 e 2012.

Por se tratar de uma parceria com o Inep, que forneceu os itens para a SEEDF, e com o Cebraspe, que realizou a leitura dos cartões de respostas, a Teoria de

Resposta ao Item (TRI) foi adotada para calcular a proficiência de cada um dos participantes no Simulado DF 2016 por área de conhecimento, com exceção da Redação.

Os itens utilizados no Simulado DF 2016 foram aplicados anteriormente no exame oficial de 2011 e 2012. Com essa aplicação, foi estabelecida a métrica, ou seja, a escala de proficiência dos itens. Para o Simulado DF 2016, utilizou-se a mesma escala.

A tabela 1 apresenta as médias gerais de desempenho nas provas do Simulado DF 2016, por área do conhecimento. As respectivas médias dos participantes do Distrito Federal, da região Centro-Oeste e do Brasil no Enem 2011 e 2012 por área de conhecimento também estão presentes na Tabela 1 (BRASIL, 2013).

Observa-se, a partir dos dados da Tabela 1, que os estudantes do EM apresentaram proficiência mais alta no Simulado DF 2016 na área de Ciências Humanas (508,6); seguida, em ordem decrescente, de Matemática e suas Tecnologias (497,5), Linguagens e Códigos (494,1), e Reza (451,9).

Além disso, observa-se que os resultados do Simulado DF 2016 por área de conhecimento são diferentes do Enem 2011. De acordo com o Relatório Enem 2011-2012 (BRASIL, 2015, p. 49), a média da proficiência de todos os participantes do Enem 2011 foi maior na área de Linguagens e Códigos (520,9) e menor em Ciências Humanas (466,5). No entanto, se alinha com os resultados apresentados no Enem 2012, em que a média de proficiência mais alta foi em Ciências Humanas (523,7) e a mais baixa foi em Ciências da Natureza (473,2).

Na região Centro-Oeste, o relatório aponta que a maior média de proficiência em 2011 foi na área de Linguagens e Códigos (513,6) e a menor foi em Ciências da Natureza (459,2). No ano seguinte, a maior média de proficiência foi em Ciências Humanas (513,7) e a menor em Ciências da Natureza (463,2) (BRASIL, 2015, p. 50-51).

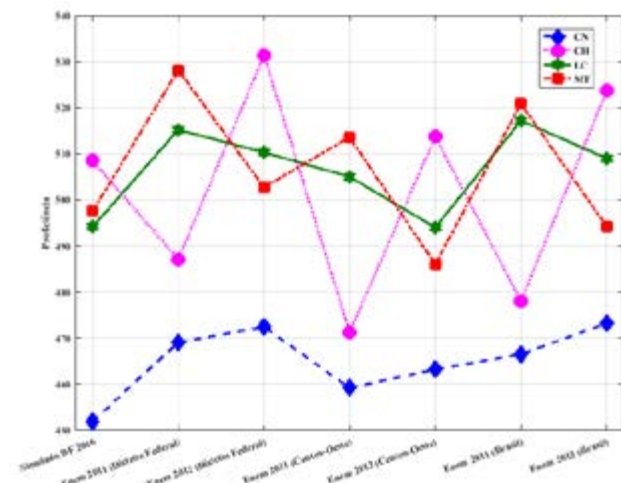
A média de proficiência dos estudantes do Distrito Federal que realizaram o Enem em 2011 foi mais alta em Linguagens e Códigos (528,2) e mais baixa em Ciências da Natureza (469,1). Em 2012, a maior média

Tabela 1 - Média do desempenho nas provas do Simulado DF 2016, Enem 2011 e Enem 2012 por área de conhecimento.

Prova	Amostra	Área de Conhecimento			
		CN	CH	MT	LC
Simulado DF 2016	EM	451,9	508,6	497,5	494,1
Enem 2011	Distrito Federal	469,1	487,1	515,2	528,2
Enem 2012		472,4	531,4	510,3	502,7
Enem 2011	Centro-Oeste	459,2	471,3	505	513,6
Enem 2012		463,2	513,7	494	486
Enem 2011	Brasil	466,5	478	517,2	520,9
Enem 2012		473,2	523,7	509	494,2

Fonte: Simulado DF 2016, Enem 2011 e Enem 2012.

Figura 1 – Proficiência média dos participantes do Simulado DF 2016 e dos candidatos do Distrito Federal, do Centro-Oeste e do Brasil no Enem 2011 e 2012, por área de conhecimento. Ciências da Natureza (azul), Ciências Humanas (rosa), Linguagens e Códigos (verde) e Matemática (vermelho).



Fonte: Simulado DF 2016, Enem 2011 e Enem 2012.

foi na área de Ciências Humanas (531,4) e a menor em Ciências da Natureza (472,4) (BRASIL, 2015, p. 50-51).

A tabela 2 apresenta o desvio padrão de todos os candidatos do Enem 2011 e 2012 por área de conhecimento (BRASIL, 2015, p. 49) e o desvio padrão dos participantes do Simulado DF 2016 calculado a partir dos desempenhos individuais de cada estudante.

Os dados de desvio padrão das áreas de conhecimento Ciências da Natureza e Ciências Humanas do Simulado DF 2016 apresentam um comportamento semelhante ao desvio padrão das mesmas áreas de conhecimento no Enem 2011 e 2012. As diferenças entre o desvio padrão das proficiências em Ciências da Natureza no Simulado DF 2016 e o desvio padrão das proficiências em Ciências da Natureza no Enem 2011 e 2012 são de 0,4% e 6,3%, respectivamente. Para a área de conhecimento Ciências Humanas, as mesmas diferenças relativas são de 3,9% e 6,2% (Tabela 2).

Na área de Linguagens e Códigos, o dado de desvio padrão do Simulado DF 2016 é 36,7% menor do que o desvio padrão do Enem 2011 e 38,7% menor que o desvio padrão do Enem 2012 (Tabela 2). Isso indica que a dispersão de proficiências do Simulado DF 2016 em torno da média é menor do que a dispersão de proficiências das edições do Enem 2011 e 2012.

Tabela 2 - Desvio padrão médio dos participantes do Simulado DF 2016 e dos candidatos do Enem 2011 e 2012 por área de conhecimento.

Área de Conhecimento	Simulado DF		Enem	
	2016	2011	2011	2012
Ciências da Natureza	83,54	83,9	78,6	78,6
Ciências Humanas	78,05	81,2	83,2	83,2
Linguagens e Códigos	74,29	117,3	121,2	121,2
Matemática	100,28	73,9	72,3	72,3

Fonte: Simulado DF 2016, Enem 2011 e Enem 2012.

Na área de MT, o comportamento é oposto. O desvio padrão no Simulado DF 2016 (100,28), comparado aos valores do desvio padrão do Enem 2011 (73,9) e do Enem 2012 (72,3), apresenta uma diferença de 35,7% (Enem 2011) e de 38,7% (Enem 2012) (Tabela 2).

Esses resultados demonstram que, em média, os participantes do Simulado DF 2016 apresentaram proficiência de, no máximo, 38,7% distantes (acima ou abaixo) da média geral de proficiência nessa área de conhecimento, relativamente ao Enem 2011 e 2012.

Os participantes, que apresentaram proficiências inferiores aos mínimos preestabelecidos na métrica, tiveram suas proficiências consideradas como aqueles valores mínimos, conforme metodologia da TRI. De acordo com o Ministério de Educação (2010), a cada edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), “os valores dos índices mínimo e máximo de desempenho por disciplina se alteram e são divulgados pelo Inep”. Os índices são definidos a partir da menor e da maior proficiência, obtidas pela totalidade dos participantes do exame, devido a uma das características da teoria de resposta ao item, que é de não existir um zero absoluto.

Quando a quantidade de representantes deste menor nível for estatisticamente relevante para a distribuição de proficiências, ela foi considerada como um *outlier* e não foi levada em conta para o ajuste da gaussiana (distribuição normal), como é o caso das Ciências da Natureza e de Matemática e suas Tecnologias (Fig. 2 e Fig. 5).

Por outro lado, quando a diferença da média calculada pela distribuição normal entre a amostra, considerando e não considerando o quantitativo de representantes do nível de menor proficiência, for inferior a 0,1%, é adotado como critério a não exclusão, pois tal diferença está na terceira casa decimal da média e as proficiências são calculadas com, no máximo, cinco algarismos significativos dentro da escala de proficiência de 0 a 1000 (máximo de duas casas decimais), tendo como média o valor de 500 durante, de acordo com a escala de proficiência.

A partir de uma análise *t* de Student (DODSON; SCHWAB, 2006; BUSSAB; MORETTIN, 2013), foram feitas comparações entre o Simulado DF 2016 e o Enem 2011 e 2012 no que diz respeito ao comportamento dos estudantes nas quatro áreas do conhecimento analisadas no presente artigo. Rejeitamos a hipótese nula de igualdade das médias das duas populações para os dois casos: i) Simulado DF 2016 *versus* Enem 2011; e ii) Simulado DF 2016 *versus* Enem 2012. Um segundo método estatístico, *F-statistics*, confirmou os testes da estatística *t* de Student sobre as hipóteses.

Dessa forma, podemos inferir, com pelo menos 95% de confiança ou uma chance de erro inferior a 5%, que o comportamento dos participantes do Simulado DF

2016 é estatisticamente igual ao comportamento dos candidatos do Enem 2011 e 2012.

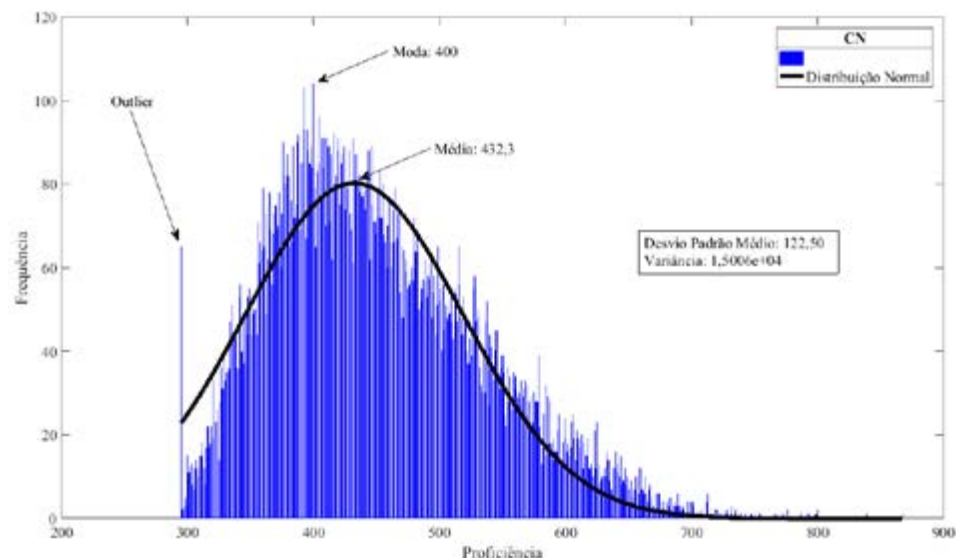
Com o intuito de investigar se as distribuições das frequências de representantes das proficiências estão na forma de uma curva normal, foram geradas as Figuras 2, 3, 4 e 5 destas frequências (absolutas) em função da proficiência das áreas de conhecimento Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e Matemática e suas Tecnologias do Simulado DF 2016, respectivamente.

As proficiências dos participantes do Simulado DF 2016 foram calculadas por meio da TRI. Dessa forma, esperava-se uma distribuição dos níveis de proficiência dentro de uma curva normal (PASQUALI, 2013), porém, em primeira análise, de acordo com as Figuras 2 e 5, as áreas de conhecimento CN e MT não obedeceram este comportamento esperado. As curvas de distribuição normal, ajustadas para cada uma das quatro áreas de conhecimento, aparecem nas Figuras de 2 a 5 em linhas pretas. Tais ajustes foram feitos por meio do método de mínimos quadrados ordinários e as condições iniciais foram deixadas livres.

Em contrapartida, as áreas de conhecimento CH e LC tiveram seus histogramas de frequência absoluta de representantes de cada um dos níveis de proficiência encontrados com a leitura dos cartões de respostas do Simulado DF 2016 dentro de uma curva normal. Pelo menos mediante uma análise qualitativa e visual das Figuras 3 e 4.

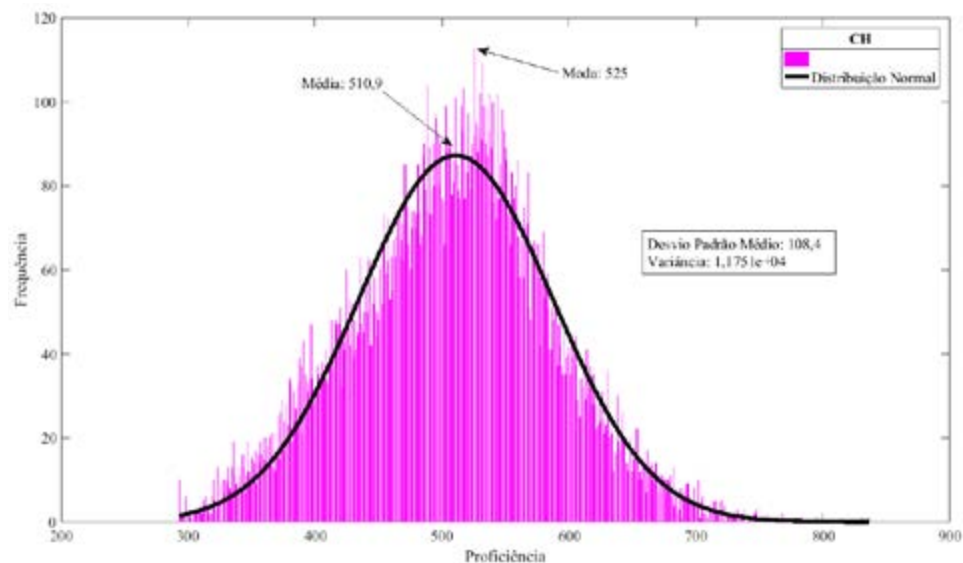
Para uma análise quantitativa, foram comparados os desvios padrões empíricos (Tabela 2), ou seja, aqueles obtidos por meio das proficiências por área

Figura 2 – Distribuição de frequências das proficiências em Ciências da Natureza (azul) no Simulado DF 2016, ajustada segundo uma distribuição normal (preto) por meio de mínimos quadrados ordinários.



Fonte: Simulado DF 2016.

Figura 3 - Distribuição de frequências das proficiências em Ciências Humanas (rosa) no Simulado DF 2016, ajustada segundo uma distribuição normal (preto) por meio de mínimos quadrados ordinários.



Fonte: Simulado DF 2016.

de conhecimento e por participante do Simulado DF 2016, com os desvios padrões calculados a partir de ajustes de mínimos quadrados ordinários de distribuições gaussianas (normais) (Figuras 2, 3, 4 e 5), bem como com os desvios padrões esperados para cada área de conhecimento, pré-definidos pela métrica da TRI, no Enem, estipulada em 100 unidades na escala de proficiência (Figura 6).

A área de conhecimento CN apresenta uma dispersão (desvio padrão – em azul) das proficiências dos participantes do Simulado DF 2016 inferior à dispersão esperada (verde). Essa dispersão também não

se comporta de forma normal (gaussiana) (Fig. 2); note a barra de erro (desvio padrão) também inferior àquela ajustada por uma gaussiana (vermelho). Uma observação importante deve ser feita aqui a respeito das dispersões. Não se trata das médias de proficiências, mas das dispersões dessas médias. Dizer que a dispersão foi inferior à dispersão esperada não quer dizer que a média das proficiências é superior ou inferior à média esperada.

A área de CH apresenta um comportamento semelhante ao da área de CN no que diz respeito às dispersões das médias das proficiências. LC se assemelha bastante às duas primeiras áreas mencionadas, exceto por uma pequena observação: o desvio padrão obtido a partir do ajuste de uma função gaussiana para a distribuição das proficiências é próximo a 100, desvio padrão médio esperado.

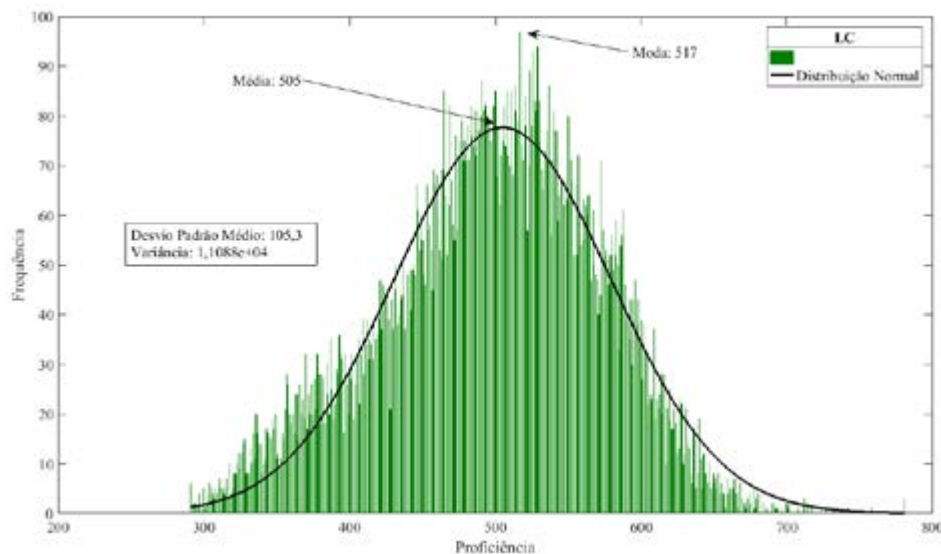
Por outro lado, MT é a área que apresenta maiores particularidades com relação ao desvio padrão médio. A dispersão empírica é muito próxima da esperada e bem menor do que a dispersão normal.

Considerações finais

Na perspectiva da relevância do Simulado DF como ação do eixo Por Dentro do Enem do Programa Por Dentro dos Exames do Ensino Médio da SEEDF, este estudo buscou realizar uma análise dos dados de desempenho apresentado pelos estudantes em 2016. E, após o levantamento de materiais e a utilização dos métodos estatísticos, o estudo aponta algumas considerações.

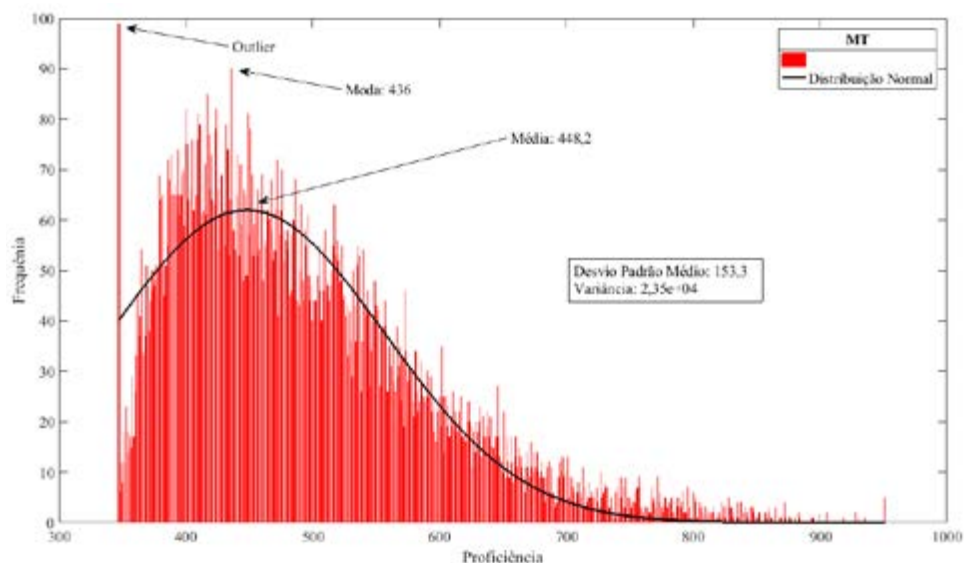
Primeiramente, o número de estudantes que participou do Simulado DF 2016 foi expressivo, podendo

Figura 4 - Distribuição de frequências das proficiências em Linguagens e Códigos (verde) no Simulado DF 2016, ajustada segundo uma distribuição normal (preto) por meio de mínimos quadrados ordinários.



Fonte: Simulado DF 2016.

Figura 5 - Distribuição de frequências das proficiências em Matemática (vermelho) no Simulado DF 2016, ajustada segundo uma distribuição normal (preto) por meio de mínimos quadrados ordinários.



Fonte: Simulado DF 2016.

gerar um levantamento de dados de grande representatividade diante de todo o universo de estudantes do EM.

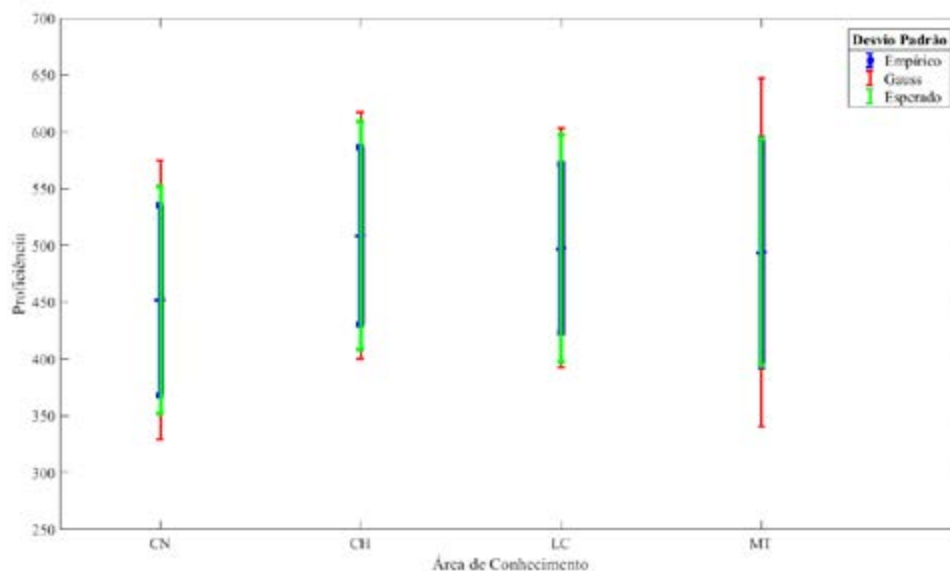
Nessa circunstância, a reflexão fomentada sobre o desempenho dos estudantes no Simulado DF 2016, além de comparar esse mesmo desempenho com o desempenho regional e nacional no Enem 2011 e 2012, permitiu que se vislumbrasse uma ação de como proceder diante do comportamento discente, possibilitando uma reflexão sobre a prática pedagógica e as políticas públicas voltadas para as aprendizagens do público estudantil do EM.

Em relação à proficiência apresentada no Simulado DF nas diversas áreas de conhecimento, os estudantes do EM demonstraram proficiência média condizente com o desempenho apresentado no Enem 2011-2012. Esses resultados sugerem que o Simulado DF deve continuar no modelo logístico e pedagógico que foi desenvolvido até o presente momento.

Além disso, os dados do Simulado DF 2016 demonstram que os estudantes apresentaram proficiências não satisfatórias e as mesmas fragilidades nas áreas de conhecimento de Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias em relação ao certame nacional, o que sinaliza uma necessidade urgente de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino dos componentes curriculares que compõem as mencionadas áreas de conhecimento.

Dois modelos estatísticos, no caso t de Student e F , mostram que o comportamento dos participantes do Simulado DF 2016 é estatisticamente igual ao comportamento dos participantes do Enem 2011 e 2012 nas quatro áreas do conhecimento analisadas aqui (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e

Figura 6 – Desvio padrão das proficiências dos participantes do Simulado DF 2016 por área de conhecimento (azul), desvio padrão obtido por gaussianas pelo ajuste de mínimos quadrados ordinários (vermelho) e desvio padrão (100) na escala de proficiência do Enem (verde).



Fonte: Simulado DF 2016.

Códigos e Matemática) ao ser possível a rejeição da hipótese nula de que as médias são iguais com mais de 95% de confiança.

Ainda neste contexto, esta análise reafirma que o objetivo principal do Simulado DF 2016 foi alcançado e pode promover uma reflexão que contempla outros eixos avaliativos, gerando informações que contribuem para a redefinição de metas e ações que respondem às fragilidades e potencialidades educacionais apontadas, considerando que as discussões sobre o desempenho dos estudantes devem ocorrer diuturnamente não só nos níveis centrais da educação, mas também, e principalmente, nas coordenações pedagógicas das unidades escolares. ■

Nota

¹ Refere-se ao Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS-UnB).

² As matrizes de referência contemplam as habilidades consideradas essenciais para cada etapa do ensino básico avaliada. Elas são compostas por um conjunto de descritores que incorporam o objeto de conhecimento e a operação mental necessária para a habilidade avaliada (RABELO, 2013, p. 14).

Referências bibliográficas

ANDRADE, Dalton Francisco de; TAVARES, Heliton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. **Teoria da Resposta ao Item**: Conceitos e Aplicações. São Paulo: SINAPE, 2000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório pedagógico**: Enem 2011-2012. Brasília: Inep, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024:

- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. BRASIL. Ministério da Educação. **TRI** – Ministério de Educação. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34530>>. Acesso em: 5 set. 2017.
- BUSSAB, Wilton O.; MORETTIN, Pedro A. **Estatística básica**. São Paulo: Saraiva, 2013.
- CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no ensino médio**: desafios e potencialidades. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional**: aprendizagem, institucional e em larga escala. 2014-2016. Brasília: SEEDF, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. **Plano Distrital de Educação (PDE) 2015-2024**. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências.
- DODSON, Bryan; SCHWAB, Harry. **Accelerated Testing**: A Practitioner's Guide to Accelerated and Reliability Testing. Warrendale, PA: SAE International, 2006.
- MARTINS, Maria Eugenia Graça. **Introdução à Inferência Estatística**. Lisboa: Departamento de Estatística e Investigação Operacional/Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, abril/2006, 48 p. Disponível em: <http://homepage.ufp.pt/cmanso/ALEA/introInfEstat.pdf>. Acesso em: 5 set. 2017.
- MAZZONI FILHO, Marcos de Carvalho. **Gestão da ambiência no Enem**: a dimensão oculta nos exames em larga escala. 2015. Dissertação (Mestrado em Métodos e Gestão em Avaliação) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- PASQUALI, Luiz. **Psicometria**: teoria dos testes na psicologia e na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- QUARESMA, Edilan de Sant Ana; BARBETTA, Pedro Alberto; BORGATTO, Adriano Ferreti; BAUTISTA, Ezequiel Abraham López; DIAS, Carlos Tadeu dos Santos. **Vestibular FUVEST 2012**: uma abordagem sob o enfoque da TRI. Congresso Brasileiro de Teoria da Resposta ao Item (III CONBRATRI). Anais, n. 1, 2013.
- RABELO, Mauro Luiz. **Avaliação Educacional**: fundamentos, metodologia e aplicações no contexto brasileiro. 1a Ed. Rio de Janeiro – RJ: SBM, 2013.
- REIS, Edna Afonso. REIS, Ilka Afonso. **Análise descritiva de dados** - Síntese numérica. Relatório Técnico RTP-02/2002. 1ª Ed. Série Ensino. Rio de Janeiro – RJ: Universidade Federal de Minas Gerais - Instituto de Ciências Exatas/Departamento de Estatística, jul. 2002. Disponível em: <<http://est.ufmg.br/pub/rts/rte0202.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.
- RODRIGUES, Rogério. **Aplicação da teoria da resposta ao item na avaliação das habilidades matemáticas em alunos do ensino médio de uma escola de belo horizonte**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliações Nacionais em Larga Escala**: análises e propostas. Estudos em Avaliações Educacionais, n. 27, 2003.

Limites e possibilidades da avaliação do processo de aprendizagem do aluno surdo em classe inclusiva na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

 Larissa Pereira Gonçalves*
Francisca Bonfim de Matos Rodrigues Silva**

Resumo: Este artigo tem como objetivo caracterizar a avaliação do aluno surdo em fase de escolarização, matriculado em classe inclusiva no Ensino Fundamental. Para compreender a avaliação do aluno surdo dentro do contexto de inclusão, o estudo buscou realizar um breve histórico das abordagens pedagógicas realizadas nessa especificidade, bem como aspectos relevantes sobre as teorias da linguagem que se constituem como recurso importante para a participação e o exercício da cidadania. Diante da complexidade que permeia o ato educativo, a avaliação representa um processo contínuo e sistemático com vistas à melhor organização do trabalho pedagógico voltado para a especificidade do aluno surdo, especialmente, por revelar novos níveis de aprendizagem e desenvolvimento desse estudante. O caminho metodológico baseou-se na pesquisa qualitativa e o método utilizado foi o estudo de caso. Participaram deste estudo onze profissionais de uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), um coordenador pedagógico, quatro professores intérpretes e seis regentes. Foram analisadas questões referentes à organização do trabalho pedagógico dos profissionais, aos critérios e parâmetros utilizados por eles na avaliação dos alunos surdos. Foram utilizados os seguintes instrumentos: análise documental, observação e entrevista semiestruturada. Como resultado essencial, foi constatado que a avaliação do aluno surdo diferencia-se a depender do perfil da turma em que está inserido. Nas classes ditas bilíngues não há interação entre os professores intérpretes e regentes, ficando a avaliação sob total responsabilidade do professor intérprete. As crianças surdas não são priorizadas no planejamento diário dos professores regentes, que delegam esse compromisso ao professor intérprete. Nas turmas onde não há presença do intérprete, o professor regente, com formação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, realiza o atendimento do aluno surdo e o integra à organização pedagógica do cotidiano de sala de aula. Foi evidenciada uma baixa expectativa dos docentes sobre as potencialidades dos alunos surdos, refletindo na qualidade do ensino oferecido e no processo de avaliação.

Palavras-chave: Surdez. Inclusão do aluno surdo. Avaliação escolar.

* Larissa Pereira Gonçalves é graduada em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário Planalto do Distrito Federal e em Pedagogia pela Universidade de Brasília. É especialista em Ensino de Português como segunda língua para estudantes surdos e/ou com deficiência auditiva pelo Instituto de Letras, Departamento de Linguística da Universidade de Brasília. Atua como pedagoga na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: larissafono@gmail.com
**Francisca Bonfim de Matos Rodrigues Silva é graduada em Psicologia, Letras e Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, mestre em Educação, e doutoranda em Desenvolvimento e Saúde pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Atua como professora na SEEDF. Contato: francisca_mestrado@yahoo.com.br

Introdução

A educação de surdos, ao longo das décadas, vem sendo conduzida por correntes filosóficas e educacionais a partir de diferentes perspectivas teóricas. Cada uma dessas encontrou o seu espaço nos contextos históricos nas quais foram desenvolvidas.

No Brasil, a educação de surdos teve início no ano de 1857, com a criação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. A segunda escola para atender a esses estudantes só foi aberta na década de 1920. Não houve crescimento significativo do ensino especial no Brasil até a década de 1960 (BUENO, 1994).

A educação de surdos brasileira e sua história fazem parte de uma trajetória de inclusão e exclusão do indivíduo surdo em todo o mundo. Há séculos atrás, muitas culturas ocidentais condenavam os surdos à morte ou a uma vida de desprezos, descréditos e condenação à loucura (SALLES, 2004).

A primeira escola pública registrada para surdos foi fundada na França em 1755 e lá se desenvolveu uma estratégia de ensino de fala para os alunos, o oralismo (SALLES, 2004). Historicamente, vê-se a presença do oralismo – método de ensino para surdos que privilegia o aprendizado da fala, ou oralização – em diversos lugares do mundo onde é implantada a educação de surdos. Percebe-se dessa forma a necessidade de “igualizar” o surdo à pessoa ouvinte.

Algumas mudanças no processo educativo, relacionadas à inclusão do aluno surdo, desde então, foram ocorrendo. Entretanto o seu potencial acadêmico não foi adequadamente desenvolvido, em virtude de uma prática constante de “ouvintização”, por meio da qual esses estudantes eram submetidos à imposição do oralismo tanto por profissionais da saúde quanto por professores que acreditavam ter o surdo a obrigação de adequar-se à sociedade ouvinte (STROBEL, 2006, p. 246).

A Lei 10.436/2002 representou uma conquista diante da luta constante das comunidades surdas pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como a língua do surdo brasileiro. Constituiu-se como um importante marco para a compreensão social sobre a comunicação e expressão do indivíduo surdo a partir da língua de sinais. Outra legislação foi elaborada, referendando o teor daquela Lei, a saber: o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

Essas legislações unidas à declaração de Salamanca e aos estudos realizados ao longo dos anos sobre o desenvolvimento da criança surda e a importância da escolarização neste processo, os modelos de educação inclusiva, bem como as filosofias que as norteiam foram avançando do oralismo puro para a comunicação total, até chegar ao sistema de educação bilíngue, adotado hoje nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Ainda que o amparo legal se constitua como uma nova compreensão do atendimento ao aluno surdo, na sua singularidade e necessidades de adequações pedagógicas, dentro do contexto escolar, muitos entraves no cotidiano findam por revelar uma fragilidade na organização do trabalho pedagógico voltado para esse público. Os próprios exames nacionais apresentam baixos índices de desempenho acadêmico dos estudantes em início de escolarização. Mesmo que não mencionem quantitativos de crianças com necessidades especiais, elas estão presentes na escola e participam das avaliações em larga escala.

O interesse em caracterizar as estratégias avaliativas para com o aluno surdo, bem como as expectativas dos professores sobre o seu desenvolvimento acadêmico, representaram uma importante motivação para esse estudo. Para uma apresentação mais didática da pesquisa, optou-se primeiramente por definir a surdez, e posteriormente discorrer sobre a inclusão do aluno surdo na escola pública da SEEDF, o papel dos professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem bem como a importância da avaliação processual como princípio norteador do trabalho pedagógico e sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo.

1. Da surdez e da proposta da SEEDF para inclusão do aluno surdo

A perda auditiva, ou disacusia (HUNGRIA, 2000, p. 427), é uma patologia com diversas características que acomete indivíduos tanto de forma congênita quanto adquirida ao longo da vida. Para este artigo, considera-se o conceito de surdez estabelecido no cap. I, §único, do Decreto 5.626/05, que considera a deficiência auditiva como “[...] a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005).

As disacusias neurosensoriais podem apresentar diferentes graus de classificação – de leve a profunda – bilaterais ou unilaterais. De acordo com Hungria (2000), esse tipo de surdez caracteriza-se por lesões presentes na orelha interna, que podem ser no nervo ou nas células ciliadas – responsáveis por parte da percepção auditiva – provocadas por etiologias diversas.

Quadros (2003) afirma que existem dois parâmetros básicos de entendimento da surdez, por um lado considerada como deficiência, por outro, considerada como diferença, cuja autora as caracteriza como “a concepção clínica de surdez e a sócio antropológica” (QUADROS, 2003, p. 88). A diferença principal entre elas está na concepção da surdez como deficiência, visto que tributa ao indivíduo surdo um rótulo de que algo

nele precisa ser normatizado, padronizado. Ao analisar a surdez como diferença e, a partir da perspectiva sócio antropológica, compreende-se a surdez como outra forma de enxergar o mundo e construir conceitos.

De acordo com Goldfeld (2003), a pessoa surda, especialmente, a que nasce surda ou desenvolve a surdez no período linguístico (até por volta de três anos de idade), apresenta como característica a presença de algumas dificuldades no processo de aquisição da linguagem, que surgem durante seu desenvolvimento. Diante disso, o surdo precisa ser devidamente estimulado, aspecto que retifica a importância do papel escolar neste processo. Assim, no caso da criança surda “quanto mais cedo tenha sido privado de audição e quanto mais profundo for o comprometimento maiores serão as dificuldades educacionais, caso não receba atendimento adequado” (BRASÍLIA, 2003, p. 18).

Quando o indivíduo não é exposto ou não tem contato adequado com sua primeira língua no período dito linguístico – período natural da aquisição de uma língua – ele sofre importantes e irremediáveis danos no que diz respeito à sua organização psicossocial (QUADROS, 1997). A criança surda filha de pais ouvintes tende a não desenvolver total proficiência em LIBRAS por não receber os *inputs* adequados durante o período linguístico, correndo riscos de ficar atrasada no que se refere à compreensão e à expressão em sua própria língua (LIMA, 2011).

Um fato de extrema importância a ser considerado é que o indivíduo, seja ele surdo ou ouvinte, constrói a sua subjetividade e a sua visão de mundo por meio de sua primeira língua. Essa compreensão de contextos se dá à medida que existe interação entre os pares usuários de uma mesma língua. É por meio da comunicação que se tem acesso à cultura e às relações sociais do meio no qual a pessoa está inserida.

Para Lodi (2004), as relações dialógicas com os outros são responsáveis pela constituição do indivíduo como sujeito, por meio de um processo cercado de dinamismo. É nessa experiência que as pessoas constroem laços e se definem como participantes de um grupo no qual percebem a si mesmos e aos outros compartilhando a sua existência.

Crianças surdas filhas de pais ouvintes muitas vezes crescem isoladas dentro do próprio ambiente familiar e na busca por uma comunicação mínima criam um sistema de “sinais caseiros”, que não constituem língua de sinais e nem língua portuguesa. O surdo está inserido em uma cultura de língua oral sem ter condições de apropriar-se dela, impedindo assim uma adequada interpretação dos contextos sociais (DALCIN, 2006).

Dessa maneira, o surdo vive um período importantíssimo para a aquisição da linguagem em uma lacuna, um vazio de conhecimentos dos mais diversos, afetando diretamente o seu conhecimento de mundo.

Isolados no meio familiar, impossibilitados de se apropriar da língua materna – a língua oral – eles não têm condições de compartilhar o mesmo código que a mãe. Em consequência, ficam expostos a graves restrições linguístico-sócio-culturais que acarretam sérias limitações quanto a sua subjetividade (DALCIN, 2006, p. 192, 193).

Essa inconsistência na aquisição de conceitos básicos por privação da comunicação em primeira língua acaba levando o indivíduo surdo a uma situação onde sua construção de pensamento ocorre de forma desorganizada, imatura e sem alicerces ou recursos para que ele faça as associações necessárias com bases conceituais que o leve a compreender o que acontece ao seu redor (op. cit.).

Levando em consideração que apenas 5% das crianças surdas são filhas de pais surdos – falantes nativos de LIBRAS – e os demais 95% filhos de ouvintes, o processo de aquisição da língua natural da grande maioria dessas crianças acontece no ambiente escolar que, por essa razão, acaba assumindo um papel imprescindível por ser o primeiro espaço de contato do surdo com sua primeira língua (QUADROS, 2006).

Para entender o processo de inclusão do indivíduo surdo, é necessário realizar um breve histórico das abordagens pedagógicas realizadas na educação de surdos no Brasil nas últimas décadas, bem como apresentar apontamentos sobre as teorias de linguagem, dada a impossibilidade de abordar a educação de surdos e todas as suas vertentes, sem apresentar tais compreensões. Dessa constatação, pode-se traçar um horizonte sobre a avaliação do surdo dentro do contexto de escola inclusiva observado durante este estudo.

De acordo com Fernandes (2003, p. 1), o conceito de linguagem é amplo e não se refere somente à comunicação por meio de uma ou mais línguas específicas, mas podem ser desenvolvidos sistemas que comunicam uma mensagem de forma humana ou não. A autora cita a linguagem corporal para exemplificar essa definição, e outros sistemas de comunicação, tais como: as expressões faciais, placas de aviso, cores com significado comunicativo. Todas essas situações de comunicação são permeadas pela linguagem.

Lyons (1987, p. 187) defende que “não se pode possuir (ou usar) a linguagem sem possuir (ou usar) alguma língua determinada”. Conhecer uma língua humana – sistema com alta complexidade – e apropriar-se dela é um “feito intelectual extraordinário para uma criatura não especificamente dotada para realizar tal tarefa” (CHOMSKY, 1980, p.10).

As línguas fazem parte da linguagem. Existem línguas orais auditivas ou espaço visuais. As línguas orais são as faladas e utilizadas por quase toda a sociedade enquanto as línguas espaço visuais são usadas por grupos específicos de falantes, como é o caso das línguas de sinais espalhadas pelo mundo. Essas línguas são adquiridas e

desenvolvidas pelos seres humanos de maneiras diversas (FERNANDES, 2003, p. 4).

O uso da linguagem é essencial para a participação de qualquer pessoa na sociedade. É por meio dela que se expressa sentimentos, pensamentos e ideias que lhe são inerentes, bem como se constrói uma capacidade superior de cognição (BRASÍLIA, 2003, p. 15). Fernandes (2003, p. 6 e 7) afirma que o indivíduo precisa estar em contato com falantes da língua para receber os estímulos necessários para a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Os surdos desenvolvem a sua língua por meio do sistema motor de comunicação, por isso as línguas de sinais são ditas como suas línguas naturais, enquanto a língua hegemônica praticada na sociedade na qual estão inseridos – no nosso caso o Português – trata-se de uma língua de segunda aquisição, denominada oficialmente de L2, tanto em sua modalidade escrita como em sua modalidade oral (BRASÍLIA, 2003). Essa é a concepção mais importante que permeia o modelo de inclusão adotado no Distrito Federal na atualidade.

A LIBRAS (também designada L1) é a língua natural ou primeira língua do surdo brasileiro. Estudos mostram que crianças surdas e ouvintes adquirem sua L1 em condições análogas ou idênticas. Contudo, para que a aquisição da Língua de Sinais ocorra é de extrema necessidade que a criança seja a ela exposta por meio da convivência com falantes nativos dessa (SALLES; NAVES, 2010).

A primeira visão que se tinha sobre a surdez é a já citada anteriormente, com o foco em uma concepção “normal” dos surdos. Era uma tentativa de homogeneizar os indivíduos, característica de uma educação em um modelo mais positivista. Sob essa perspectiva está o oralismo, uma filosofia educacional na qual o surdo deveria apropriar-se da língua oral de seu país. Essa foi uma visão que ocupou as escolas durante décadas (GOLDFELD, 2002, p. 34), acrescenta o autor que:

São considerados oralistas os profissionais e instituições que seguem o ideal de ensinar a língua oral ao deficiente auditivo, negando e considerando prejudicial para o seu desenvolvimento o contato com a Língua de Sinais ou qualquer outro código na modalidade espaço-visual (GOLDFELD, 2003, p. 99).

Esta linha pedagógica passou a sofrer várias críticas no meio da comunidade surda. Além disso, o linguista William Stockoe publicou um artigo onde ele comprovava que a Língua de Sinais era efetivamente uma língua. A partir daquele momento, o surdo passou a ser visto como “diferente” e não mais deficiente, surgiu, portanto a corrente filosófica educacional da Comunicação Total (GOLDFELD, 2003, p. 100). Souza (2011) contribui com a apresentação do conceito de Comunicação Total como uma abordagem que,

[...] privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua. A filosofia da Comunicação Total defende o uso de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a língua oral e códigos manuais para facilitar a comunicação com as pessoas surdas [...] (SOUZA, 2011, p. 74).

A autora defende ainda que a Comunicação Total surgiu dada a imensa necessidade encontrada pelos professores de uma metodologia que realmente atingisse o indivíduo surdo e ainda assim, ela não tinha como foco o ensino das línguas de sinais. Para a autora, o principal passo dado pela Comunicação Total foi o de retirar a língua de sinais do campo da proibição para que começasse, assim, a ganhar espaços nas discussões científicas.

A terceira abordagem filosófica da educação de surdos é inclusive a mais aceita pela comunidade surda e pelos profissionais que hoje atuam nessa área da educação inclusiva: o bilinguismo. Lacerda (2006, p. 165) esclarece que a proposta de educação bilíngue contempla a LIBRAS como a primeira língua do surdo e é a partir dela que ele entrará em contato com a língua hegemônica da sociedade na qual está inserido.

O caderno “Saberes e Práticas da Inclusão” do MEC (BRASIL, 2006) esclarece que:

A educação bilíngue para crianças brasileiras com surdez consiste na aquisição de duas línguas: a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa (modalidades oral e escrita), com professores diferentes em momentos diferentes, a depender da escolha pedagógica da escola e da família (p. 22).

Ainda sobre a educação bilíngue, Tuxi (2009, p.22) afirma que:

A proposta bilíngue busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, levando em conta os aspectos sociais e culturais em que está inserida. [...] as classes de educação bilíngue são aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da língua portuguesa são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

Lacerda (2006, p. 181) afirma que, para o aprendiz surdo, especialmente no ensino fundamental, há necessidade de que os conteúdos sejam ministrados em sua língua, ou seja, o ideal seria que a língua de instrução desses alunos fosse a Língua Brasileira de Sinais e os profissionais e outros alunos da escola também fizessem uso da língua de sinais como meio principal de comunicação entre os alunos surdos e ouvintes.

Machado (2006) destaca ser necessário incluir o aprendiz surdo nos sistemas regulares de ensino e que sejam respeitadas as suas características linguísticas. O autor alerta que, caso isso não ocorra, os estudantes surdos sofrerão prejuízos em todo o seu processo de

ensino aprendizagem, uma vez que os contextos comunicativos nos quais são inseridos alunos com outras necessidades especiais ou outras privações sensoriais, não lhes atendem quanto às necessidades básicas de ensino que a surdez requer.

O movimento de educação inclusiva ganhou força e visão após a Declaração de Salamanca em 1994, que trouxe em seu corpo documental a responsabilidade das instituições de ensino de permitir que os alunos, independente de sua origem étnica, racial, social e linguística, ocupassem o mesmo espaço escolar, pois cada criança é importante para a construção de um processo educacional baseado no respeito à diversidade (LACERDA, 2006, p. 167).

Na prática, o modelo de inclusão na atualidade acaba por promover também a exclusão e a segregação dentro do próprio ambiente “inclusivo”. De acordo com Razuck (2011, p. 47) “os alunos frequentam um espaço físico escolar, mas não se sentem pertencentes a estes, pois seus colegas e professores parecem não acreditar em seu potencial de desenvolvimento”.

Essa questão se justifica, pois se observa que esses estudantes são acompanhados e avaliados pelo professor intérprete e pelos professores da sala de recursos², enquanto os professores regentes permanecem alheios ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, como se os surdos fossem “estrangeiros” dentro do ambiente da sala de aula.

Faz-se importante destacar que a avaliação faz parte de todo o trabalho pedagógico do cotidiano escolar. A ação de discutir e refletir a avaliação docente implica também em refletir sobre o fato de que avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos nem aprendemos sem avaliar. Dessa forma, dialogar a respeito da avaliação pode promover reflexões que apontem para uma ruptura com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se essa fosse apenas o final de um processo (BRASÍLIA, 2014b).

Sob essa perspectiva, é importante pensar sobre o processo de avaliação, que pode acontecer em parceria entre os docentes que atuam no contexto de inclusão, implicando em benefícios para o aluno. Sabendo ser a escola um lugar de construção da autonomia e da cidadania, cuja avaliação dos processos - sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição - não deve ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, mas é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um em particular.

2. O campo de pesquisa e o percurso teórico-metodológico

Para o levantamento das informações, a partir de

uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, conforme Ludke e André (1986), foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observações junto aos professores intérpretes e regentes bem como junto à coordenação pedagógica da escola.

Tais instrumentos objetivaram: construir informações sobre a percepção da expectativa dos professores com relação ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, verificar o perfil e formação do professor atuante na educação de surdos na escola, evidenciar a dinâmica de trabalho desses profissionais e caracterizar o processo de avaliações dos alunos. Nesse ponto, questionou-se sobre a visão do professor a respeito da ação de avaliar e dos parâmetros e critérios utilizados nesse processo para chegar a conclusões sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos inclusos.

Foi realizado um estudo de caso em uma escola, cuja proposta de inclusão e integração do surdo está ancorada na abordagem metodológica sob a perspectiva da educação bilíngue. Segundo Razuck (2011), a Secretaria de Educação (SEEDF) traz em seus documentos a proposta de um professor de LIBRAS para os alunos surdos, com o objetivo de promover aos estudantes contato e consequente domínio da língua (RAZUCK, 2011, p. 47).

Sobre os alunos da escola selecionada para este estudo, eles apresentam disacusias neurosensoriais em diferentes graus de classificação. As políticas propostas pelo governo federal determinam que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam inclusos nos ambientes escolares indiscriminadamente.

Sob esse direcionamento, os alunos surdos são matriculados nas escolas públicas do DF de acordo com a portaria nº 244/2014, que define a Estratégia de Matrícula. Seguindo esse documento, as turmas na escola pesquisada são organizadas em Classe Comum Inclusiva (bilíngue), constituída por estudantes do ensino regular e surdos.

Nessas turmas, há a obrigatoriedade do professor ter conhecimento das características linguísticas do estudante surdo, mas não há a obrigatoriedade da instrução ocorrer durante todo o período de aula na língua de sinais. E em Classes Bilíngues Mediadas, formadas por alunos das classes comuns e alunos surdos, com a presença do professor, formado em LIBRAS, atuando como intérprete em parceria com o professor regente, sendo que para esse último, não é exigida a formação em LIBRAS (BRASÍLIA, 2014a, p. 23-27).

Sobre os professores participantes, observa-se que possuem faixas etárias heterogêneas, em sua maioria, do gênero feminino. Quanto ao perfil de formação, dos onze profissionais, nove têm formação superior em Pedagogia, um tem licenciatura plena em História, e outro docente tem habilitação em Letras/ Português.

Quatro regentes não apresentam formação ou

curso de LIBRAS, incluindo a coordenadora pedagógica. Os demais realizaram curso de LIBRAS oferecido pela própria SEEDF e por associações credenciadas, que oferecem capacitação com mais de 300 horas em formação na língua de sinais, a saber: a Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo- APADA e a Federação Nacional de Estudo e Integração do Surdo-FENEIS.

3. Análise e discussão dos resultados

As informações levantadas permitiram a constatação de que os aspectos pedagógicos referentes aos alunos surdos são planejados e organizados, exclusivamente, pelos professores intérpretes, especialmente, nas classes bilíngues mediadas. Os relatórios de desenvolvimento, documentos de adaptação curricular, adaptações de atividades e metodologias de ensino bem como o atendimento e a interação com os alunos, no cotidiano de sala de aula, são desenvolvidos somente pelo trabalho do professor intérprete, no caso das classes bilíngues mediadas, quando professor regente e professor intérprete atuam juntos.

Os professores regentes dessas turmas acreditam que os alunos surdos não são seus alunos, mas estão sob a responsabilidade dos professores intérpretes. Esse é um erro comum no cotidiano das classes bilíngues mediadas. Contudo, é de extrema importância ressaltar que “a elaboração do Registro de Avaliação é de responsabilidade do docente que responde pela turma e ou por um determinado componente curricular” (BRASÍLIA, 2014a, p. 48,). A posição do intérprete e dos professores da sala de recursos, nesses casos, é o de profissionais capazes de colaborar na qualificação dos registros realizados pelo professor regente.

Quadros (2004) traz como definição que o intérprete educacional é o profissional que atua como intérprete de LIBRAS na educação. O seu papel, por definição é o de intermediar as relações entre alunos surdos e professores ouvintes não usuários de língua de sinais e entre o colega surdo e os demais colegas ouvintes. Contudo, a realidade das escolas acaba por fazer com que a função desse profissional se confunda com a função do professor.

Na dinâmica da sala de aula o que acaba acontecendo é que os alunos veem o intérprete como seu professor e dirigem a ele as questões, dúvidas e expectativas de ensino. Os professores regentes também delegam ao intérprete essa responsabilidade de ensinar aos alunos os conteúdos escolares. Quadros (2004, p. 60) afirma:

Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete

a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito.

Nas classes comuns inclusivas, sem a presença do intérprete (as turmas do Bloco Inicial de Avaliação), o professor regente já apresenta uma visão diferente e isso acaba por promover uma inclusão mais próxima da proposta pelos documentos, porém, em muitos momentos e atividades as necessidades dos alunos ouvintes – que consiste na maioria da turma – são priorizadas em detrimento das necessidades pedagógicas dos alunos surdos, começando pelas próprias questões linguísticas.

As aulas não são ministradas na língua de instrução do aluno surdo, pois a LIBRAS não é a língua de instrução do aluno ouvinte. Os professores relataram ser essa a maior dificuldade na execução do trabalho pedagógico. Alguns sugeriram como ideal que os alunos surdos, principalmente no primeiro e no segundo ano do ensino fundamental, deveriam ser atendidos em classes exclusivas para surdos, com professores preferencialmente fluentes em LIBRAS e com habilitação profissional para a docência no respectivo nível de ensino.

Prosseguindo com as análises das informações levantadas, a maioria dos professores relatou que os alunos surdos não estão no mesmo nível de desenvolvimento pedagógico dos alunos ouvintes, mesmo estando na mesma série. É importante levar em consideração que a maioria dessas crianças é considerada fora de faixa etária para o ano no qual estão matriculadas. A expectativa desses profissionais quanto ao prognóstico educacional dos estudantes, retrata uma triste realidade. A maioria deles, exceto dois professores, acredita que em nenhum momento da vida escolar dessas crianças elas alcançarão o mesmo nível de desenvolvimento dos alunos ouvintes.

Essa crença finda por delinear o perfil profissional docente e o quanto ele está disposto a “realizar com sua turma de alunos, do quanto está disposto a desafiá-los” (RAZUCK, 2006, p. 50). A baixa expectativa sobre as potencialidades dos alunos influencia diretamente na qualidade do ensino oferecido por aquele professor bem como na maneira como ele o vê durante o processo de avaliação.

As diretrizes de avaliação educacional (BRASÍLIA, 2014a, p. 43) trazem a seguinte observação sobre a avaliação informal:

[...] seu uso formativo e, portanto, recomendável, ocorre quando identificamos as fragilidades e as potencialidades desses atores e as utilizamos em favor deles, sem compará-los com outros. [...] os elementos da avaliação informal demarcam fortemente a relação diária dos docentes com os estudantes e, em

consequência, influenciam os processos de ensino e de aprendizagem que daí decorrem.

Os professores, quando questionados sobre como se sentiam em relação às dificuldades dos alunos, foram unânimes em responder que, em muitos momentos, se veem impotentes. Alguns relataram que as metodologias utilizadas muitas vezes não contemplam todas as necessidades dos estudantes, e, sem exceção, relataram que o modelo de inclusão adotado hoje pela SE-EDF distancia-se do ideal. Sinalizam a necessidade do desenvolvimento e execução de novas políticas públicas que permitam ao aluno surdo o acesso à educação de maneira igualitária ao ouvinte.

Sobre o processo de avaliação, os professores demonstraram bastante objetividade diante dos questionamentos: “não há critérios de avaliação definidos. Os critérios estão no próprio aluno, na maneira como ele começou o ano letivo e no seu processo de desenvolvimento, o que ele conseguiu alcançar e as barreiras que ainda encontra” (professor 07, entrevista semiestruturada, questão 01). Outro professor fez a seguinte observação: “como não sou eu quem avalio o aluno, mas o intérprete que está todo o tempo com ele em sala de aula, não faço ponderações, mas acredito que os critérios deveriam ser os mesmos adotados para a avaliação dos demais alunos, já que estão inclusos” (Professor 04, entrevista semiestruturada, questão 01).

Os profissionais entrevistados também relataram que a avaliação acontece diariamente. Ela ocorre não apenas pelos “elementos formais que compõem a avaliação” (BRASÍLIA, 2014a, p. 42), mas pela observação de tudo o que é realizado pelo aluno na sala de aula e também em momentos fora dela, onde ele interage com os demais colegas e professores. Assim, podemos inferir pelos relatos que a avaliação acontece tanto por meio dos instrumentos formais como dos informais.

Os “elementos formais” que constituem o processo de avaliação são os mais comumente conhecidos, provas escritas ou orais, trabalhos e atividades realizados em casa, exercícios de sala de aula, atividades realizadas em grupo e outros. Em contrapartida, os “elementos informais” e tão importantes quanto os demais citados são a visão que os professores têm sobre os alunos e a visão dos alunos sobre o professor. Os aspectos informais da avaliação são importantes porque por meio deles pode-se verificar e perceber aspectos do aluno que não são evidenciados na avaliação formal, mas que influenciam diretamente nos resultados da mesma. Isso inclui perceber questões sociais, culturais e emocionais dos alunos (BRASÍLIA, 2014a, p. 42 e 43).

Esse direcionamento é muito importante para reflexão sobre outro ponto abordado na pesquisa que se trata da maneira como são analisadas as avaliações

formais dos alunos surdos. Considerando as diferenças linguísticas já citadas anteriormente, foi unânime a resposta dos professores ao dizer que essa característica do surdo precisa ser respeitada e aceita inclusive no processo de avaliação. Mas, ao mesmo tempo, especialmente os professores regentes sem formação em LIBRAS, relatam não saber como fazer essa verificação de maneira adequada. Só essa distinção de olhar já estabelece uma diferença importante nos critérios de avaliação entre surdos e ouvintes.

Considerações Finais

Para que a inclusão do surdo funcionasse, foram desenvolvidas e criadas diferentes propostas educacionais e estratégias de ensino. E, como se observou neste estudo, no caso do aluno surdo a inclusão vai além de adaptações de espaços físicos ou de recursos didáticos metodológicos. Tuxi (2009) relata que é preciso reconhecer as necessidades linguísticas desses alunos para que o ensino e a aprendizagem aconteçam com significado, ao invés de meras reproduções de conteúdo.

Assim sendo, não se pode falar em avaliação do surdo em processo de inclusão sem considerar a importância da formação do professor em LIBRAS – intérprete e regente – e seu conhecimento das características peculiares que envolvem o desenvolvimento da pessoa com surdez e seu processo de escolarização. Ficou claro na pesquisa que o fato de os professores regentes não apresentarem proficiência suficiente, especialmente no que diz respeito à língua, interfere diretamente na avaliação desses alunos bem como em todo o seu processo educativo.

Outra constatação importante é que se faz necessário rever os modelos de inclusão adotados hoje na secretaria de educação. A proposta de educação bilíngue conforme é recomendada por teóricos (QUADROS, 2003; SALLES et al., 2010; RAZUCK, 2006) é de difícil implantação com as atuais políticas de inclusão do aluno surdo, resumindo-a apenas à presença do intérprete educacional. Os resultados têm sido visivelmente insatisfatórios, diante das necessidades desses alunos em serem respeitados em suas peculiaridades linguísticas.

Além disso, para que a política de educação bilíngue atinja seus objetivos, é necessário promover uma formação de professores que efetivamente contemple as demandas que surgem em todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. A baixa expectativa que se tem sobre os resultados que o surdo apresentará ao final de sua vida escolar, faz com as práticas pedagógicas adotadas não atendam às exigências para que o surdo alcance sucesso em sua jornada.

Se as definições sobre como se organizará o trabalho e a práxis pedagógica surgem durante o processo

avaliativo, não é possível que a visão de que o surdo não seja tão capaz quanto o ouvinte de alcançar êxito acadêmico não interfira na qualidade de ensino oferecida a esses alunos. A eles devem ser ofertadas todos os recursos necessários para seu pleno desenvolvimento acadêmico, social, afetivo e cultural. O professor regente da turma não pode tornar-se dependente do professor intérprete para garantir que o surdo seja verdadeiramente incluído

e tenha garantidos os seus direitos de uma educação de qualidade e uma avaliação processual que leve em conta toda a sua subjetividade. O ideal é que este trabalho seja feito em co-docência, ou seja, em uma parceria constante em todos os momentos da prática pedagógica. Enxergar o surdo como um sujeito único exige uma mudança de perspectivas para que o ambiente escolar se torne um local significativo para esses alunos. ■

Notas

- ¹ *Input*: termo emprestado à linguagem da Informática e adotado no âmbito da aquisição de línguas para designar o conjunto de enunciados de uma língua que o aprendiz ouve e/ou lê.
- ² As salas de recursos oferecem atendimento especializado em que apoia e complementa o atendimento educacional realizado nas classes comuns.

Referências bibliográficas

- BRASIL. **Decreto 5.626/05**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 02 jun. 2014.
- _____. **Educação Infantil Saberes e Práticas da Inclusão**: Surdez. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília. 2006.
- BRASÍLIA. Estratégia de Matrícula Rede Pública de Ensino do Distrito Federal 2015. **Portaria nº 244, de 19 de novembro de 2014**. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília. 2014a.
- _____. **Diretrizes de avaliação educacional**: aprendizagem, institucional e em larga escala. 2014-106. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília. 2014b.
- BUENO, José Geraldo Silveira. A Educação do Deficiente Auditivo no Brasil: Situação Atual e Perspectivas. *In.*: BRASIL. **Tendências e Desafios da Educação Especial**. Série: Atualidades Pedagógicas. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. 1994.
- CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- DALCIN, Gladis. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. *In.*: QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.
- FERNANDES, Eulália. Teorias de Aquisição da Linguagem. *In.*: GOLDFELD, Marcia. **Fundamentos em Fonoaudiologia Linguagem**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan. 2003.
- GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo, Plexus. 2002.
- _____. **Fundamentos em Fonoaudiologia Linguagem**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan. 2003.
- HUNGRIA, Helio. **Manual de Otorrinolaringologia**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan. 2000.
- LACERDA. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.
- LIMA, Marisa Dias. **Um estudo sobre a aquisição de ordem e concordância no português escrito por surdos**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras. Universidade de Brasília, 2011.
- LODI, Ana Claudia Balieiro et al. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos**: oficinas com surdos. 2004.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.
- LYONS, John. **Linguagem e linguística**: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- MACHADO, Paulo César. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. *In.*: QUADROS, Ronice de

- Müller (Org.). **Estudos Surdos I**. Série Pesquisas. p. 38-75. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Ponto de Vista, nº 05. Florianópolis. 2003.
- _____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004.
- _____. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro. **A Pessoa Surda e Suas Possibilidades no Processo de Aprendizagem e Escolarização**. Universidade de Brasília. Brasília. 2011.
- RAZUCK, RCSR. **O Ensino médio e a possibilidade de articulação da escola com o trabalho**. 2006. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em ensino de ciências)–Universidade de Brasília, Brasília.
- SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima [et al.]. **Ensino de Língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. MEC, SEESP. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos; v. 1. 2004.
- SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; NAVES, Rozana Reigota. Estudos gerativos: fundamentos teóricos de aquisição de L1 e L2. *In.*: SALLES, Heloisa Moreira Lima; NAVES, Rozana Reigota. **Estudos gerativos de língua de sinais brasileira e de aquisição de português (L2) por surdos**. Goiânia: Cânone Editorial, 2010.
- SOUZA, Silvani de. **Educação de surdos: a construção da identidade e a apropriação cultural no ambiente da escola polo (inclusiva) da rede estadual de Santa Catarina**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95165/293185.pdf?sequence=1> – Acesso em 08 jun. 2015.
- STROBEL, Karin Lilian. **A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas**. ETD: Educação Temática Digital, Vol. 7, Nº. 2, 2006. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4856345>. Acesso em 10 jul. 2015.
- TUXI, Patrícia. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2009.

■ ARTIGOS

■ Coordenação Pedagógica: um olhar sobre a (des)motivação dos professores frente ao exercício da função

 Bárbara Ghesti de Jesus*

Resumo: Este trabalho visou a análise da motivação dos professores de uma escola classe do Distrito Federal frente ao exercício da função de coordenador pedagógico. Teve como objetivo geral identificar e analisar os fatores que promovem a motivação dos professores a assumirem a função. Para tanto, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa. Por conseguinte, os dados foram colhidos por meio de questionário aberto e também da observação. As informações obtidas confirmaram a hipótese inicial sobre a desmotivação dos professores frente ao exercício da função de coordenador pedagógico. Notou-se, ainda, que um dos fatores mais importantes para tal falta de motivação refere-se ao acúmulo de atividades não inerentes ao trabalho pedagógico resultantes da percepção equivocada de o coordenador ter como função principal o auxílio ao professor.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Coordenador. Motivação. Professor.

* Bárbara Ghesti de Jesus é graduada em Pedagogia, pelo Centro Universitário Estácio Brasília/FACITEC, especialista em Atendimento Educacional Especializado, pela Faculdade Phênix de Ciências Humanas e Sociais do Brasil e Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar, ambas pela Universidade de Brasília, mestranda em Educação, na Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática. Atua como professora de Atividades da Secretaria de Educação do Distrito Federal. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenção em Educação e Desporto (GEPAL). Contato: bghesti@hotmail.com

Introdução

Quem dera coordenar fosse simples como diz o dicionário: dispor segundo certa ordem e método; organizar; arranjar, ligar. (AUGUSTO, 2006).

A coordenação pedagógica é essencial ao desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola. O coordenador, entre várias funções atreladas ao processo de ensino e aprendizagem, é o responsável pela formação continuada do grupo docente, seja como próprio formador, seja na busca por profissionais qualificados e competentes para tal. Contudo, a percepção da função desse profissional está vinculada à ideia equivocada de “auxílio ao professor”, o que prejudica de forma substancial o campo de atuação do profissional pedagógico.

O tema da pesquisa foi escolhido em razão da experiência da pesquisadora com a coordenação pedagógica, quando escolhida entre seus pares para exercer a função mesmo sem cumprir um dos requisitos necessários segundo a portaria que a rege: três anos de experiência docente. Sendo sua escolha como coordenadora justificada pela falta de professores interessados em assumir a função.

Assim, o presente estudo teve como objetivo geral identificar e analisar os fatores que promovem a desmotivação dos professores a assumirem a função de coordenadores pedagógicos. Deste modo, fez-se necessário: 1) conhecer a relação entre a teoria e a prática da coordenação pedagógica; 2) analisar o processo de escolha dos coordenadores pedagógicos; 3) identificar os principais desafios da coordenação pedagógica e; 4) identificar os aspectos motivacionais que levam os professores a aceitarem o desafio de exercer a função de coordenador pedagógico.

Para realizar o trabalho utilizou-se de pesquisa qualitativa e descritiva, com cunho teórico pautado na pesquisa bibliográfica, e, ainda, fez-se uso de questionário com perguntas abertas, aplicado a alguns dos professores da instituição em comento, uma Escola Classe situada na Região Administrativa de Ceilândia no Distrito Federal.

O referencial teórico destinou-se ao conhecimento das principais ideias sobre a relação entre a teoria e prática da função da coordenação pedagógica. A análise dos dados pautou-se na investigação das respostas dos sujeitos pesquisados e na reflexão acerca das inquietações apresentadas por eles. A conclusão, embora assim denominada, aborda as considerações finais desta pesquisa na perspectiva da autora, pois o tema em questão, a coordenação pedagógica, não pode ser concluído, uma vez que há, ainda, outras questões, para estudos futuros, com maior abrangência, sobre vários outros aspectos acerca da função de coordenador pedagógico.

Desenvolvimento da Pesquisa

Metodologia

Este estudo constituiu-se de: pesquisa bibliográfica, pesquisa descritiva e pesquisa qualitativa. A pesquisa bibliográfica é feita por meio da análise de documentos, sejam livros, revistas, internet, etc. Esse tipo de pesquisa é imprescindível a todos os outros tipos. Segundo Danton (2002), ela consta de revisão da literatura, em que são expostas as principais teorias sobre o assunto. Sobre a pesquisa descritiva, o autor explana que nela o pesquisador observa, registra e analisa fenômenos, sem manipulá-los, sendo, portanto, uma pesquisa muito utilizada em estudos sociais. Já a pesquisa qualitativa é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado e procura compreender o sentido que os atores atribuem aos fatos. Ela não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização (PORTELA, 2004). Nesse tipo de pesquisa um dos procedimentos metodológicos utilizados é a observação que permite “descobrir as interpretações sobre as situações que observou, podendo comparar e interpretar as respostas dadas em diferentes momentos e situações” (PORTELA, 2004, p. 02).

Observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um objeto para dele obter um conhecimento claro e preciso. (...) Sem a observação, o estudo da realidade e de suas leis seria reduzido à simples conjectura e adivinhação. (CERVO, 2005, p. 03).

A observação é de vital importância neste estudo, pois sua autora, integrante do grupo pesquisado, pode interpretar minuciosamente as repostas colhidas por meio das questões do questionário. Sendo assim, a coleta de dados foi realizada por meio de questionário de perguntas abertas. Para CerVO (2007), esse é um dos instrumentos de largo uso nas pesquisas científicas, pois permite colher dados mais reais, uma vez que os participantes se sentem mais à vontade em respondê-lo.

No caso deste estudo, em que a pesquisadora atua profissionalmente no ambiente pesquisado, optou-se pelo questionário, pois a entrevista, apesar de permitir maior detalhamento das informações, poderia sofrer algum tipo de manipulação, estando os entrevistados frente à entrevistadora.

Justificativa

Para que o coordenador pedagógico possa exercer a plenitude de seu papel, é preciso, antes de tudo, que ele esteja motivado a enfrentar os desafios da função: proporcionar unidade ao grupo, preparar as coordenações coletivas (atividades, palestras, oficinas que permitam o

constante aperfeiçoamento dos professores) e as coordenações setoriais (atender de maneira particular o grupo de professores o qual coordena, ouvir o professor, seus anseios e suas necessidades, auxiliar peculiarmente o trabalho pedagógico daquela turma e se inteirar do trabalho em desenvolvimento, auxiliando no que não estiver em consonância e valorizando os pontos positivos alcançados pelo docente, estimulando o professor que, frente a inúmeros desafios, por vezes se encontra sozinho ou desmotivado), se reunir com a comunidade escolar, encontrar o ponto de equilíbrio entre a função do coordenador e dos demais profissionais da escola (o nome do coordenador é frequentemente solicitado, não fossem poucas as suas responsabilidades, rotineiramente é chamado para auxiliar atividades que não estão no rol de suas funções, dificultando separar o que é ou não da sua alçada). Talvez, esses sejam os motivos de poucos professores se disponibilizarem ao exercício dessa função. E isso é algo que merece ser bem discutido: o que leva os professores a se esquivarem da função de coordenadores pedagógicos na escola? Algo grave, porém não identificado, ou algo identificado, mas não em sua totalidade e em sua real gravidade, afasta os professores de assumirem novos desafios em sua profissão. A coordenação pedagógica deve ser motivo de disputas saudáveis entre os professores, visto sua importância no ambiente escolar. Entretanto, na escolha dos coordenadores, o que se vê é um jogo de “empurra-empurra”, cada um apontando para o outro, poucos são os que se mostram motivados a exercer a função.

Sujeitos da pesquisa

Os professores precisam conhecer mais a função em apreço para que se sintam à vontade em assumi-la. Para isso, é necessário desmistificar as ideias de preconceito que permeiam tal função. Os sujeitos da pesquisa foram os professores e coordenadores da instituição em estudo. Eles responderam questionários com perguntas abertas as quais versaram sobre os desafios percebidos na coordenação pedagógica. Os coordenadores relataram os fatores motivacionais que os levam ao exercício da função.

Contextualização da instituição

A pesquisa foi realizada em uma Escola Classe da Ceilândia – DF. A escola atende a 647 alunos, divididos entre Educação Infantil (EI), Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e 4º e 5º anos nos turnos matutino e vespertino. Conta com diretora, vice-diretora, duas coordenadoras (a escola tem vaga para três coordenadores, porém sobra uma vaga por falta de adesão do grupo docente), pedagoga da equipe de Apoio Especializado

à Aprendizagem, professora da Sala de Recursos, professora da Sala de Apoio, orientadora educacional, duas professoras readaptadas, uma responsável pela sala de informática e a outra pelo atendimento individualizado (reforço), monitora e 26 professores regentes, sendo 12 em regime de contrato temporário e 14 efetivos. A estrutura física da escola encontra-se comprometida em alguns aspectos como: piso irregular, banheiros sem portas, cadeiras e mesas velhas e pintura descascada, apenas alguns murais, com pintura nova, enfeitam a escola. O pátio é pequeno para o número de alunos, e, ainda, é utilizado para os eventos escolares. A quadra esportiva está sendo coberta e a sala de leitura foi reformada, por intermédio de um programa de uma empresa local. A escola atende a comunidade local e outras comunidades de bairros ainda não legalizados. Grande parte da comunidade é carente de recursos financeiros. Não há espaços culturais no bairro, assim, esses momentos são oferecidos pela escola nas saídas culturais, porém, grande parte dos alunos não pode usufruir dessa oportunidade por fatores econômicos. Os espaços estão todos ocupados. As coordenações coletivas são realizadas na sala de informática, pois não há espaço que comporte esse momento. Assim, nos dias de quarta-feira essa sala não está disponível para os alunos.

A relação entre a teoria e a prática da coordenação pedagógica

O Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2015, p. 30), em seu artigo 119, dispõe sobre a Coordenação Pedagógica:

A Coordenação Pedagógica constituiu-se em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico - PPP.

O trabalho do coordenador é essencialmente pedagógico. Segundo Pimenta (1993, p. 80-81) algumas das tarefas pelas quais o coordenador pedagógico pode ser responsabilizado são:

Coordenar e subsidiar a elaboração dos diagnósticos da realidade escolar nos vários níveis; coordenar e subsidiar a elaboração, execução e avaliação do planejamento: plano da Escola; planos de cursos, de turmas, de ensino etc.; incentivar e prover condições para a elaboração de projetos de alfabetização, leitura, visitas, estudo de apoio, orientação profissional, saúde e higiene, informática, ética etc.; compor turmas e horários, com critérios que favoreçam o ensino e a aprendizagem; capacitar em serviço; fornecer assistência didático-pedagógica constante; assegurar horários para reuniões coletivas, planejá-las,

coordená-las, avaliá-las etc.; definir claramente, quanto às reuniões com pais, em que a presença destes é importante na construção do projeto político-pedagógico, traduzindo essa participação; promover a articulação orgânica das disciplinas; acompanhar o rendimento escolar dos alunos; prever formas de suprir possível defasagem no rendimento escolar do aluno; propiciar trabalho conjunto por áreas, por séries etc., para analisar, discutir, estudar, atualizar, aperfeiçoar as questões pertinentes às áreas, às séries e ao processo ensino-aprendizagem; promover a integração de professores novos na Escola e pesquisar causas de evasão, repetência e outras.

Assim, segundo Franco (2008, p. 121) “o trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização, à compreensão e transformação da práxis docente”. O coordenador pedagógico é acima de tudo um agente transformador e conseguirá dar nova forma a sua realidade na medida em que mudar a si mesmo. A sua própria transformação é a condição necessária para a transformação do grupo que coordena. Uma vez que suas intervenções “podem ser no sentido da manutenção das práticas docentes vigentes ou no sentido de sua transformação” (ORSOLON, 2001, p. 04), o coordenador precisa estar mais atento e conectado a um universo ainda mais amplo que quando docente, pois ele deixa de ser um para ser um todo e responde, agora, pelo desenvolvimento do trabalho da equipe. Para que haja a primeira transformação necessária para suas intervenções, ou seja, aquela que ocorrerá em si mesmo, ele “precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola; e nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto” (ORSOLON, 2001, p. 22).

Nas palavras de Orsolon (2001), o coordenador é responsável por mediar o “saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor”. Sendo, por consequência, a formação continuada o núcleo da sua ação coordenadora. Nesse sentido, Santos e Oliveira (2007) trazem uma divisão dessa função, separando-os em dois profissionais: o coordenador de área e o coordenador pedagógico. O coordenador de área é o professor de uma determinada disciplina. Ele coordena o trabalho pedagógico do grupo de professores que lecionam essa disciplina, então, para cada disciplina, um coordenador de área. Enquanto que o coordenador pedagógico é aquele formado em Pedagogia. O coordenador de área é uma função temporária, escolhida democraticamente pelo grupo de professores e o coordenador pedagógico ocupa um cargo definitivo, por meio de requisitos cumpridos previamente: além do concurso para seleção, esse deve ter notório saber sobre a realidade da sala de aula e experiência adquirida na prática do trabalho docente. Encaixa-se na realidade das escolas classes do Distrito Federal o primeiro: aquele denominado

coordenador de área, uma função temporária, escolhido entre seus pares, porém, a nomenclatura utilizada é coordenador pedagógico. Nesse sentido, Santos e Oliveira (2007) apresentam os resultados preocupantes da pesquisa de Barreira (2006), que diz que a escolha do profissional coordenador pedagógico acaba sendo uma decisão política, justificada pelo interesse de cada rede de ensino. Na rede privada, prima-se por resultados, nela, o profissional coordenador pedagógico é dotado das competências necessárias para atribuição do cargo. Já na rede pública de ensino, que prima pela autonomia docente, a escolha de lideranças é feita por meio de eleições. Assim, segundo Barreira (2006, apud SANTOS, OLIVEIRA, 2007), na escola privada o trabalho do coordenador é de cunho muito mais pedagógico que na escola pública, cuja função é exercida num misto de pedagógico e administrativo.

Trazendo os resultados para a realidade do Distrito Federal, pergunta-se: como escolher o coordenador no modelo de uma gestão democrática? A escolha dos coordenadores pedagógicos está prevista na Portaria nº 29 de 29 de janeiro de 2013, a qual dispõe sobre os critérios para distribuição de carga horária, e, ainda, os quantitativos de Coordenadores Pedagógicos, conforme se pode observar *in verbis*:

Art. 1º Aprovar na forma do Anexo I desta Portaria:

III - o quantitativo de Coordenadores Pedagógicos Locais, por unidade escolar

Capítulo II Atribuições dos Supervisores e Coordenadores Pedagógicos Locais e Requisitos para o Exercício de suas Atividades
17. As atribuições dos Supervisores e dos Coordenadores Pedagógicos Locais são aquelas definidas no Regimento Escolar (anexo) das unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, em vigor.

18. Para o exercício das atividades de Coordenador Pedagógico Local e de Coordenador da Educação Integral, o professor deverá: a) ser integrante da Carreira Magistério Público do Distrito Federal; b) ser eleito pelos professores da unidade escolar; c) ter, no mínimo, 03 (três) anos de efetivo exercício em regência de classe ou, caso não atenda este requisito, ter sua eleição justificada por seus pares, por meio de registro em Ata; d) atender ao Projeto Político Pedagógico da unidade escolar; e) ter habilitação compatível com a etapa/modalidade da Educação Básica atendida na unidade escolar. (GDF, 2013, p.04).

A escolha dos coordenadores pedagógicos é feita anterior à escolha de turma. Quanto à alínea “c”, do artigo 18, supramencionada, na escola em tela, geralmente, não é cumprida, sendo, portanto, a eleição justificada por seus pares e registrada em ata. Isso porque os professores não se habilitam à eleição de coordenador. Aqueles que já a exerceram não desejam continuar; aqueles que nunca a exerceram se recusam a aceitar o desafio ao menos por um ano. Por conseguinte,

acabam aceitando o exercício da função aqueles novos professores de secretaria que cedem aos apelos do grupo e aqueles que simpatizam com a flexibilidade de horário inerente à função.

Para que o coordenador pedagógico possa exercer a plenitude de seu papel, é preciso, antes de tudo, que a equipe da qual ele faz parte, seja unida e comprometida. Assim, pode-se elencar como seu primeiro desafio a unidade do grupo. Dessa forma, para atingir esse desafio, o coordenador deve pautar-se pelas coordenações coletivas. Esse momento, quando parte do grupo encontra-se reunido, é bastante valioso, ideal para a interação e descontração dos participantes.

A coordenação coletiva também é apropriada para momentos de estudos, sendo bastante útil na formação continuada dos professores, campo de atuação de extrema importância na função do coordenador, segundo Clementi (apud ALMEIDA, 2003). Nas coordenações coletivas, o coordenador pode preparar atividades, palestras, oficinas, entre outras tantas atividades, permitindo o constante aperfeiçoamento e qualificação dos professores. Nos momentos de oficina, inclusive, as atividades podem valer tanto para os docentes quanto para os discentes, uma vez que o professor poderá realizar o mesmo trabalho feito na coordenação, ou adaptá-lo, conforme necessidade, em sua sala de aula.

Há de se ressaltar que não só de coordenações coletivas vivem coordenadores e professores. São indispensáveis para o bom seguimento do trabalho pedagógico as coordenações setoriais, em que o coordenador atende o professor individualmente. Nesse momento, ele poderá ouvir seus anseios e suas necessidades, auxiliar peculiarmente o trabalho pedagógico daquela turma e se inteirar do trabalho em desenvolvimento, bem como no que não estiver em consonância e, ao mesmo tempo parabenizar os pontos positivos alcançados pelo docente. Essa atitude motivará o professor que, frente a inúmeras dificuldades, por vezes se encontra sozinho ou desestimulado.

Algo muito válido, porém, muito dificultoso para o coordenador, é se reunir com a comunidade escolar. Nem sempre o coordenador encontra tempo disponível em sua rotina tão atarefada. Os pais e responsáveis desconhecem a figura do coordenador pedagógico, e quando se encontram, na maioria das vezes, sua presença é solicitada para resolver alguma questão entre escola-família-aluno.

São muitas as questões a serem debatidas em relação a essa figura de tamanha importância no universo escolar. Um dos maiores desafios é encontrar o ponto de equilíbrio entre a função do coordenador e dos demais profissionais da escola. Esse mediador escolar é frequentemente solicitado (não fossem poucas as suas responsabilidades), e rotineiramente ouve-se

solicitações de ajuda para atividades que não estão no rol de suas funções. Contudo, devido ao seu auxílio e suporte de grande relevância ao professor, se torna difícil separar o que é ou não da sua alçada.

Segundo Fernandes (2007) em seu estudo sobre a coordenação pedagógica nas escolas públicas estaduais paulistas, vários problemas afetam de forma direta o trabalho do coordenador. O primeiro deles é o desvio de função ao qual esse é submetido diariamente. Muito solicitado para exercer tarefas que poderiam, perfeitamente, ser executadas por outros profissionais da escola. Ele acaba encontrando aí, dificuldades para definir sua identidade, seu território e o seu espaço de atuação. Em segundo lugar, a autora coloca a falta de espaço para a troca de ideias, o que fragiliza a atividade do coordenador, fazendo com que esse trabalhe pautado na incerteza e na insegurança de suas ações. Outro fator também colocado pela autora é a falta de exigência legal da formação pedagógica. Muitas vezes, essa função é assumida por professores que não têm claro entendimento da didática, do currículo ou da gestão escolar. Conhecimentos que, na sua ausência, interferem diretamente na dinâmica do trabalho da coordenação.

Ainda outros obstáculos podem ser elencados por meio dos estudos de Fernandes (2007), quais sejam: a falta de grupos de estudos nas escolas públicas e de decisões tomadas de forma democrática, além da dificuldade em organizar e direcionar encontros com os professores. Por mais que se fale em coletivo, a verdade é que a escola, em especial as do Distrito Federal, geralmente, se divide em dois grupos: aqueles que lecionam pela manhã e se encontram na sala dos professores à tarde, e aqueles que estão em sala de aula no período vespertino e se encontram na sala dos professores pela manhã.

Desse problema, particularmente, conclui-se que ainda que haja coordenações coletivas, as decisões são tomadas separadamente. É bastante rara uma oportunidade em que o grupo esteja, de fato, reunido. Esses momentos são aqueles em que ocorre alguma festividade na escola, assim, é notório perceber que as decisões foram tomadas anteriormente por um dos grupos e acatadas pelo outro.

Oliveira (2003, apud FERNANDES, 2007) categoricamente explana que a sobrecarga é uma das principais causas de insatisfação dos professores em relação ao trabalho. Uma vez que o coordenador está fora da sala de aula, a percepção é de que ele está pronto para resolver todos os problemas fora dela e acaba levando uma carga de trabalho ainda maior que quando regente de sala.

É imprescindível que o professor ao assumir a função de coordenador pedagógico esteja disposto a conhecer o grupo ao qual está inserido para que esteja seguro na

proposta daquilo que percebe de inovador e necessário na realidade do grupo. “Ao propor práticas inovadoras, é preciso que o coordenador as conecte com as aspirações, as convicções, os anseios e o modo de agir/pensar do professor para que essas tenham sentido para o grupo e contem com sua adesão”. (ORSOLON, 2001, p. 23).

Para Orsolon (2001), o coordenador precisa estar em sintonia com o grupo e fazer dele uma equipe em harmonia para que consiga realizar um trabalho de fato transformador da realidade escolar na qual está inserido. Precisa conhecer o contexto da comunidade escolar e ser capaz de analisá-lo criticamente de forma a obter informações que lhe sejam úteis e norteadoras das intervenções necessárias na prática docente do grupo e, conseqüentemente, na cultura da escola. Ser coordenador não significa carregar solitariamente – sobre os próprios ombros, o peso da manutenção das ações pedagógicas ou colher sozinho os frutos de uma intervenção inovadora, pois o trabalho da coordenação, ainda que de responsabilidade organizacional do coordenador, é essencialmente coletivo, sendo o coordenador um dos atores que compõem o coletivo da escola (ORSOLON, 2001).

É preciso que o coordenador esteja consciente de que não trabalha de maneira isolada, e que sua função primordial está na articulação e mediação dos diferentes autores escolares. O professor que assume tal função, não deixa de ser um educador, porém, o seu exercício agora é “produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto, entre teoria educacional e prática educativa, entre o ser e o fazer educativo” (FRANCO, 2008, p. 02), estando agora o seu olhar voltado à formação continuada do grupo docente, promovendo uma transformação formativa e emancipatória, crítica e compromissada. Ao aceitar a função de intervir de maneira transformadora no coletivo e na identidade da escola, o coordenador assume um desafio: conduzir momentos de criação conjunta e de exercício da liberdade (ORSOLON, 2001).

Esse é um dos maiores desafios da coordenação: o pleno e estrito exercício de sua função nas ações voltadas para o campo pedagógico da escola. Para Fernandes (2007), muitas das atividades realizadas pelo coordenador pedagógico não são atividades atribuídas à sua função e poderiam facilmente ser realizadas por outros profissionais da escola “liberando o coordenador para atividades especificamente pedagógicas”. Tais atividades desvirtuam o pensamento estratégico do coordenador pedagógico e minimizam a sua função, podendo ocasionar a perda de identidade desse profissional. Augusto (2006) elenca como função primordial desse profissional a formação do grupo de professores o qual coordena. Essa função é um dos maiores desafios que o coordenador precisa superar. Escondidos em suas entrelinhas estão a falta de motivação dos professores, o

cansaço e os problemas de saúde profissional, a falta de espaço na escola, a falta de tempo do professor, dentre outros aspectos. Superar esses desafios é alcançar o objetivo primordial, segundo a pesquisadora mencionada.

Porém, superar os outros obstáculos, aqueles aparentemente menores, mas que ganham grande força quando somados, é essencial para que se possa pensar na função primeira da coordenação pedagógica. Contudo, antes de qualquer tomada de decisão, é necessário que o coordenador entenda o quão importante é a sua própria formação. Enquanto sua função estiver pautada na “boa vontade” do fazer tudo e no saber empírico, o coordenador pedagógico estará fadado à instabilidade de seu trabalho.

Vale ressaltar que para Augusto (2006) o coordenador também é visto como um “atendente”. Por não ter um campo específico de atuação, responde aos mais diversos chamados, “apaga os focos de incêndios e apazigua os ânimos de professores, pais e alunos”. Essa imagem de “faz tudo” também colabora para a falta de identidade desse profissional.

Fernandes (2007) acredita ser o desvio de função a principal dificuldade para definir a identidade e o território do coordenador pedagógico dentro da escola. Ainda segundo a autora, um complicador essencial para o desafio da função da coordenação é o isolamento no qual os coordenadores estão inseridos. Não há um espaço para que os profissionais de diferentes escolas possam dividir suas angústias e trocar suas experiências e ideias. Esse isolamento favorece a insegurança e a incerteza do coordenador que se vê em um trabalho isolado.

Análise dos Dados

Oito professores e as duas coordenadoras da escola em estudo colaboraram com a pesquisa. Dos questionados pertencentes ao grupo de professores, o tempo de experiência na Secretaria de Educação varia entre dois e vinte e dois anos, e atuam, neste ano, entre os 1º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Quanto aos requisitos necessários para a função de Coordenador Pedagógico:

O Professor pesquisado I conceitua como primordiais “a disponibilidade, o conhecimento amplo sobre as turmas da escola, a facilidade em interagir com o grupo e articular com todos os funcionários”.

O Professor pesquisado II acrescenta “ser criativa e pesquisar bastante sobre inovações”.

O Professor pesquisado III enfatiza “saber ouvir e democratizar um ambiente em que possa auxiliar a todos de maneira a gerenciar dúvidas e dificuldades facilitando o trabalho de todos”.

O Professor pesquisado IV avalia ser necessário “saber coordenar o trabalho pedagógico em equipe e ter

um bom relacionamento com o grupo, trabalhar em equipe e saber motivá-la, demonstrar interesse em buscar informações e compartilhar com os colegas, ajudar os professores na intervenção dos problemas de ensino e aprendizagem dos alunos”.

O Professor pesquisado V fala que os requisitos necessários são “organização, comunicação, imparcialidade e dinamismo”.

O Professor pesquisado VI cita “maturidade, experiência e conhecimento na área de atuação”.

O Professor pesquisado VII reflete sobre “gostar e sentir-se realizado na atuação, ter competência de expressar-se e articular-se no coletivo, ser criativo, dinâmico, ético e acima de tudo ser experiente na prática pedagógica (sala de aula)”.

Por fim, o Professor pesquisado VIII cita “disposição e experiência profissional” como requisitos primordiais para o exercício da função de Coordenador Pedagógico.

Ao serem questionados acerca das responsabilidades do Coordenador Pedagógico, os Professores pesquisados responderam:

Professor I: “estabelecer um elo no processo pedagógico entre direção, professores e alunos”.

Professor II: “coordenar e colaborar com o professor para que os alunos ganhem com essa parceria”;

Professor III: “formar e manter a equipe escolar coesa, empenhada em um propósito comum que seria o crescimento escolar, auxiliando professores em suas atividades no sentido de melhorar o processo ensino aprendizagem”;

Professor IV: “coordenar o trabalho pedagógico, identificando as necessidades dos professores e procurando auxiliá-los da melhor maneira possível”;

Professor V: “mediar as ações do corpo docente e direção da escola, viabilizar pequenos projetos (palestras) que auxiliem o professor em seu trabalho de sala de aula, compartilhar novidades”;

Professor VI: “organizar e planejar atividades mediadoras para o cotidiano escolar e facilitar a formação do grupo docente, buscando proporcionar momentos com profissionais em diversas áreas”;

Professor VII: “dirigir a coordenação, auxiliar os docentes em questões pedagógicas, apoiar e acompanhar docentes no planejamento, ajudar na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico, colaborar com os gestores administrativos”;

Professor VIII: “auxílio aos professores”.

Dos oito professores colaboradores da pesquisa, nenhum exerceu a função de Coordenador Pedagógico, e quando questionados sobre a possibilidade de sê-lo algum dia, seis professores pesquisados enfatizaram que não há possibilidade de aceitarem tal função. Os Professores I, IV e V afirmaram não haver interesse algum em exercê-la por “motivos pessoais”. O Professor IV não

tem interesse “por enquanto”. O Professor III diz que “para essa função é necessário estar pronto para lidar, em vários momentos, com professores não disponíveis a aceitar o que é novo, que por terem anos de experiência não se dispõem ao novo e não me sinto preparada para uma guerra sem fim”. Por último, o Professor VII afirma que se “realiza profissionalmente e desenvolve um trabalho melhor e mais produtivo na sala de aula”.

Dos oito professores pesquisados, dois responderam ao questionamento positivamente: o Professor II respondeu que “sim, mas daqui alguns anos. Acho que um bom coordenador tem que ter um bom tempo de sala de aula (regência)”, e o Professor VII disse: “tenho curiosidade, porém, infelizmente, a Secretaria de Educação (SEEDF) não prepara adequadamente o profissional para essa função”.

Ao avaliarem a Coordenação Pedagógica na escola em uma escala de 1 a 5, em que 1 é a menção mínima e 5 a máxima, dois professores pesquisados não responderam; o Professor I avaliou com menção 4 e justificou que: “na medida do possível desenvolvem um bom trabalho”. O Professor II avaliou com menção 5. O Professor III avaliou com menção 2 e justificou: “começo de ano não tem como ter uma avaliação mais complexa”. O Professor IV avaliou com menção 4 e justificou: “pela dedicação e interesse em auxiliar os professores”. O Professor V avaliou com menção 5: “os coordenadores cumprem muito a função de ficar organizando atividades para serem rodadas, outras vezes muito envolvidas em reuniões externas”. O Professor VII avaliou em 4: “o agravante é que às vezes o coordenador acaba desviando de sua função para atender as necessidades administrativas”.

O grupo de Coordenadores conta com duas profissionais, a Coordenadora pesquisada I é professora da rede de educação há vinte e um anos, sendo seu terceiro ano como Coordenadora Pedagógica. A Coordenadora pesquisada II há oito anos, sendo dois anos de Supervisão Pedagógica e este, seu terceiro ano como Coordenadora.

Questionadas sobre os aspectos motivacionais acerca da função de Coordenador Pedagógico, a coordenadora pesquisada I tem no grupo o “apoio necessário para a motivação”; a coordenadora pesquisada II elenca os seguintes fatores: “o desejo de contribuir para que a coordenação pedagógica torne-se um momento que vá além das atividades curriculares diárias e da socialização das dificuldades encontradas em sala, mas que possa se tornar um espaço para o diálogo, a reflexão, a troca de experiências, a formação continuada e a aplicação de ações que ressignifiquem nossa prática. Plantar a sementinha da maravilha de se trabalhar coletivamente em prol de um objetivo, que é comum a todos, mas que geralmente é buscado individualmente”.

Acerca dos desafios que envolvem a função do Coordenador Pedagógico, as coordenadoras elencaram, dentre vários aspectos, os dez mais significativos para elas, que foram:

I. Levar o grupo a realizar um estudo das teorias pedagógicas;

II. Aprender a ouvir se perguntando: como poderei ajudar diante dessa angústia do colega?

III. Obter o respeito profissional e, acima de tudo, a colaboração e confiança de seu grupo de professores;

IV. Desmistificar a visão do coordenador como “faz tudo e não faz nada”;

V. Encontrar meios para motivar profissionais cansados de serem instrumentos para interesses políticos;

VI. Aprender a respeitar a diversidade de pontos de vista, questionando-se como acolhê-los com vista a melhorar e enriquecer sua prática e não tomando como oposição a seu trabalho, e sim, como ferramenta para o crescimento dele;

VII. Aprender a mediar conflitos;

VIII. Aprender a separar conflitos profissionais do respeito e convivência pessoal;

IX. Aceitar que o reconhecimento por suas ações profissionais ocorrem, entretanto, na maior parte das vezes, de maneira velada e sem muita ênfase;

X. Não querer agradar a todos, mas se posicionar profissionalmente, mesmo que, às vezes, possa incomodar, pois se tiver respaldo legal em suas ações, por mais que haja divergências, certamente serão acolhidas.

Em relação ao reconhecimento do grupo de professores ao qual coordenam, as coordenadoras pesquisadas responderam: Coordenadora I afirmou que: “sinto dificuldade de coordenar alguns colegas, pois os mesmos acham que a coordenação não acrescenta em nada o seu trabalho”. Coordenadora II ressaltou que: “ainda em processo de sondagem e à espera de confiança e colaboração para implementação das ações”.

Em relação à interação com a direção da escola as coordenadoras afirmaram: Coordenadora I: “nossa coordenação tem apoio da direção da escola”. Coordenadora II: “sinto-me acolhida e ouvida, tenho espaço para sugerir e propor, entretanto, a demanda da escola dificulta momentos mais constantes para se traçar ações conjuntas em prol de maiores avanços em nossas práticas pedagógicas”.

Questionadas em como se sentem em relação aos demais servidores da escola, responderam: Coordenadora I: “muitos acham que o coordenador é um “faz tudo” na escola. Muitas vezes, não há colaboração dos colegas que imaginam que trabalham muito. Não vejo apoio por parte da maioria dos auxiliares, que tem a

visão que pelo fato de o coordenador não estar em sala de aula não tem nada pra fazer”; Coordenadora II: “do ponto de vista pessoal, procuro me relacionar bem com todos, entretanto, no que diz respeito ao profissional, respeito-os, mas observo a dificuldade que muitos tem em cumprir com qualidade as funções que lhes foram designadas, sem generalizar, acho que não são proativos, indo na via contrária do que se espera deles para suporte ao pedagógico”.

Sobre como deve ser utilizado o tempo e espaço para a coordenação coletiva, as coordenadoras responderam: Coordenadora I: “para estudo, troca de experiências, avaliação do processo de ensino e aprendizagem da escola”. Coordenadora II: “um momento para se trabalhar coletivamente, ressignificando este trabalho de modo que se torne atrativo e dinâmico”.

As mediadoras ainda elencaram como dificuldades a “burocracia da SEEDF, a qual marca muitas reuniões com membros da escola tirando o coordenador do seu local efetivo de trabalho” e a “desconstrução da mentalidade de que ‘a minha prática arraigada há anos me basta e mais nada’”. Dessa forma, tais aspectos passam a ser desafios para planejar e realizar as coordenações coletivas da escola.

Em uma análise breve sobre a relação teoria-prática da Coordenação Pedagógica, as profissionais relataram que: Coordenadora I: “a teoria não bate com a prática, pois muitas vezes somos sufocados pelo ‘fazer tudo’. O dia na escola é muito corrido e o coordenador é levado a realizar atividades que não fazem parte de sua função”. Coordenadora II: “na teoria, o coordenador deve atuar como um articulador que tenha atitudes proativas e direcionadas para que o coletivo ocorra de modo eficaz, mediando ações que atendam seu grupo em suas demandas de sala de aula de modo efetivo e integrado. Já na prática, surgem diversos obstáculos que, por vezes, comprometem esse trabalho, como, por exemplo, questões administrativas, se sentir só diante das várias frentes de trabalho que surgem dentro da escola (acúmulo de funções que impossibilitam ações pontuais). A falta de uma continuidade do trabalho ano a ano em virtude da rotatividade desse profissional dentro da escola. Enfim, o grande desafio desse profissional é fazer com que sua atuação atinja com eficiência ao menos cinquenta por cento dessas diversas frentes de trabalho que embora se diga que não é seu papel, de fato acabam sendo acumuladas e precisam ocorrer concomitantemente com sua articulação”.

Análise da coleta de dados

Os dados colhidos nesta pesquisa permitem avaliar a percepção empírica dos professores e coordenadores pesquisados quanto à coordenação pedagógica.

Segundo os relatos sobre os requisitos e a função do coordenador, respondidos pelos sujeitos pesquisados, percebe-se que os pesquisados citaram muito o “auxílio ao professor” enquanto que a função primeira do coordenador, a formação continuada do grupo docente, foi citada apenas uma vez e, ainda assim, de forma superficial.

De fato existe uma desmotivação quanto ao exercício dessa função. A maior parte dos professores não se disponibiliza ao seu exercício, e aqueles que pretendem algum dia exercê-lo, está cheio de reservas quanto à possibilidade. A equipe de coordenação pedagógica atual da escola, na qual tem espaço para três coordenadores, conta com apenas duas que já exercem a função há algum tempo. Uma das coordenadoras está na SEEDF há oito anos e destes, há seis, atua na supervisão ou coordenação pedagógica. Esse fato permite refletir que o requisito de pelo menos três anos de regência nem sempre é cumprido e isso não é por falta de professores habilitados, já que dos oito professores pesquisados, o tempo de experiência profissional dentro da SEEDF varia entre dois e vinte e dois anos.

Os professores, apesar de não afirmarem, demonstram certa insatisfação quanto ao trabalho da coordenação pedagógica. As maiores menções quanto à avaliação do trabalho pedagógico se justificam pelas tentativas de se fazer um bom trabalho e pela dedicação em auxiliar os professores, corroborando assim, para a definição de um profissional “faz tudo” dentro da escola. As coordenadoras ao ressaltarem o acúmulo de funções corroboram essa definição.

Uma citação importante dentro do relato das coordenadoras é a falta de continuidade do trabalho pedagógico por causa da rotatividade dos diferentes profissionais que integram a equipe ano a ano. Ocorre que ao início de cada ano, em que se poderia dar continuidade a um projeto pedagógico eficaz, já em andamento, se inicia um novo planejamento, o que implica um novo projeto interventivo, uma nova estratégia de reagrupamento interclasse, em novos projetos de leitura, perdendo um tempo valioso. Nesse aspecto, a escola poderia avaliar os prós e contras do trabalho pedagógico e o ajustar da melhor maneira possível às necessidades pedagógicas, fazendo, portanto, uma autoavaliação, exercício essencial ao sucesso da instituição de ensino.

Conclusão

De fato, os professores apresentam desmotivação quanto ao exercício da função de coordenador pedagógico. Esse desinteresse perpassa vários motivos, dentre eles a falta da delimitação do papel do coordenador pedagógico, fadado a realizar as mais diversas funções dentro da escola. O fato é que para a superação do papel de “faz tudo”, é preciso atualizar os recursos humanos das instituições públicas de ensino, pois a falta ou o número insuficiente de uma gama de profissionais nas escolas é um agravante nessa problemática.

Conforme avaliado, um motivo passível de muito estudo sobre a coordenação pedagógica é a rotatividade do profissional coordenador. Certamente uma equipe coordenadora pedagógica permanente na escola facilitaria a identidade profissional e o campo funcional dessa área. Permitiria um trabalho contínuo e, portanto, mais eficiente.

Talvez, a coordenação pedagógica deixando de ser uma função e passando a ser um cargo, os profissionais executantes teriam mais propriedade e autonomia, podendo focar em atividades voltadas exclusivamente ao pedagógico, perdendo esse perfil de auxiliar. Essa percepção do coordenador delimita muito seu trabalho, gerando certo desconforto. Um auxiliar do professor estaria motivado a propor inovações ao trabalho pedagógico? O auxiliar do professor estaria habilitado a oferecer uma formação continuada ao grupo docente, ainda que fosse pesquisar um tema que ele acreditasse importante?

Essa função de “auxílio”, certamente equivocada, diminui muito a importância da função em questão. Remete ao socorro em alguma emergência pontual dentro da escola e não a um profissional competente para aperfeiçoamento da prática pedagógica dentro da escola. Faz-se necessária a extinção desse pensamento.

É importante que a equipe coordenadora pedagógica assuma o seu papel, recusando a execução de tarefas que sabidamente não são suas e focando o trabalho na formação continuada, sem medo de transparecer algum sentimento negativo em relação à equipe, mas, mostrando o quão importante é o seu papel no principal objetivo de uma instituição escolar: proporcionar a aprendizagem por meio de uma ação pedagógica qualitativa. ■

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Laurinda R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. *In.*: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M^a N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

- AUGUSTO, Silvana. **Os desafios do coordenador pedagógico**. Nova Escola Gestão Escolar. Edição 192, Maio 2006. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenadorpedagogico/desafios-coordenador-pedagogico-546602.shtml>>. Acesso em 14/04/2013 às 20h.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.
- DANTON, Gian. **Metodologia científica**. Virtual Books Online. MG-M&M Editores Ltda, 2002. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/unb/file.php/3/Prof_Cristina/Metodologia.Cientifica/LivroVirtual-MetodologiaCientifica.pdf>. Acesso em 07/04/2013.
- FERNANDES, Maria José da Silva. **O professor coordenador pedagógico, a articulação do coletivo e as condições de trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas**. Afinal, o que resta a essa função? 2007.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. Revista Múltiplas Leituras. V.1, nº 1. P. 117-131. Jan/jun. 2008.
- GDF. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação. **Portaria nº 29 de 29 de janeiro de 2013**. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/02/portaria29-2013v3.pdf>>. Acesso em 14/11/2017.
- _____. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 2015. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/302.pdfm>: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/regimento_escolar_rede_publica_22jun15.pdf>. Acesso em 14/11/2017.
- ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Questões sobre a organização do trabalho na escola**. Idéias, São Paulo, v.16, p. 78-83, 1993.
- PORTELA, G.L. **Abordagens teórico-metodológicas**. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS. 2004. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/unb/file.php/3/Prof_Cristina/Metodologia.Cientifica/Pesquisa.Qualitativa/PesquisaQualitativaAbordagens.pdf>. Acesso em 07/04/2013.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; OLIVEIRA, Nilza Helena de. **O coordenador pedagógico no contexto de gestão democrática da escola**. UFMG, 2007. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/197087873/o-Coordenador-Pedagogico-No-Contexto-de-Gestao-Democratica-Da-Escola>> Acesso em 14/11/2017.

■ ARTIGOS

■ As histórias em quadrinhos enquanto mediadoras/facilitadoras do processo de aprendizagem em biologia

 Gabriel Barroso dos Santos*

Resumo: As histórias em quadrinhos (HQs) acompanham crianças e adolescentes ao longo das gerações. Vistas a princípio como fonte de entretenimento, essas mídias se mostraram uma excelente ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem. O atual ensino de biologia tem sido baseado em algumas metodologias ultrapassadas e ineficazes que refletem em um baixo desempenho dos alunos. O objetivo deste estudo foi demonstrar a eficácia das tirinhas e HQs como facilitador no processo de aprendizagem em biologia. Para isso, foram aplicados 100 questionários de dois tipos acerca de um conteúdo já apresentado aos alunos (ciclos biogeoquímicos), um contendo questões formuladas de maneira tradicional e outro com tirinhas ou quadrinhos em seus enunciados. Posteriormente, foi realizada uma análise estatística para comparar se havia diferença significativa, considerando o número de acertos. Os resultados demonstraram que os alunos que responderam ao questionário com quadrinhos obtiveram um índice de acertos maior em relação aos que responderam ao questionário tradicional. O caráter elíptico das histórias em quadrinhos que, por terem uma grande quantidade de informações, obriga o leitor a refletir e imaginar o que está acontecendo na cena pode explicar esse fato. O número de erros em relação ao questionário tradicional, em especial nas discursivas, pode revelar que não houve aprendizagem significativa do conteúdo ou ainda uma dificuldade maior em responder questões elaboradas de forma tradicional, que não continham elementos visuais, revelando de forma pioneira a existência de uma relação positiva entre o uso dessa ferramenta didática para o ensino de biologia quando utilizada em questionários e provas.

Palavras-chave: HQs. Aprendizagem em biologia. Ferramentas didáticas.

*Gabriel Barroso dos Santos é graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Católica de Brasília (UCB), e pós graduando em Planejamento e Gestão Educacional. É técnico do laboratório de Biodiversidade Aquática da UCB. Contato: gabriel.santos.bs@gmail.com.

Introdução

As tirinhas e histórias em quadrinhos (HQs) se fizeram presentes e abrilhantaram a infância de muitas pessoas, sendo sinônimo de diversão e entretenimento. No entanto, o que poucos levam em consideração é que, além de sua capacidade de entreter, essas mídias impressas possuem um grande potencial enquanto recurso didático (CARVALHO, 2006).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) recomendam aos professores, além do uso das tecnologias em suas aulas, o bom uso dos demais recursos disponíveis e geralmente mais acessíveis, como mapas, ilustrações, livros, jornais, folhetos de propaganda e revistas de um modo geral, uma vez que, por se tratarem de mídias impressas, essas ferramentas trazem informações atuais sobre o que está acontecendo no mundo, exercendo desse modo um papel social.

Enquanto mídias, as histórias em quadrinhos desempenharam um grande papel ao longo da história, incluindo o processo de ensino, uma vez que possuem uma versatilidade e incrível capacidade de se reinventar, evoluindo de acordo com as necessidades, pensamentos e características de cada grupo (MCCLLOUD, 2005). Diante disso, essa ferramenta demonstra um grande potencial que pode auxiliar no processo de ensino de biologia, área esta que, de acordo com Marandino, Selles e Ferreira (2009), também passa por um constante processo de alteração para se adequar da melhor maneira possível às necessidades do aluno e às exigências da sociedade.

A história dos quadrinhos

Definir ao certo a origem das tirinhas e histórias em quadrinhos pode ser uma empreitada árdua e imprecisa, uma vez que alguns pesquisadores da área passam a considerar desde as pinturas rupestres feitas em cavernas, que retratavam o dia a dia das populações da época, até mesmo pinturas e hieróglifos nas paredes das pirâmides feitas pelos egípcios, como verdadeiras tirinhas, em que poderiam ou não conter uma linguagem escrita, mas traziam consigo uma informação em um conjunto de imagens. Nesse sentido, pode-se considerar que, desde os primórdios da humanidade, os quadrinhos já acompanhavam os humanos (GUIMARÃES, 2001; CARVALHO, 2006; VERGUEIRO, 2014).

Contudo, há quem determine o surgimento das histórias em quadrinhos na metade do século XIX, divergindo apenas sobre quem tenha sido seu criador. Alguns acreditam ser Ângelo Agostini, em 1869, com suas tiras animadas denominadas “As aventuras de Nhô Quim”, sendo este o primeiro a publicar suas histórias no Brasil. Ou ainda, o americano Richard Outcault, em 1895, com

“The yellow kid”, que saiu das páginas de um grande jornal americano para uma revista própria com um conglomerado de suas tiras (CARVALHO, 2006).

Paralelo a isso, no Oriente, surgiam os mangás, histórias com um tom humorístico do cotidiano dos japoneses, criados por Katsuhika Hokusai entre 1814 e 1849. Eram imagens em sucessão, com algumas informações, que foram lançadas no mercado como “Hokusai Manga”, daí o nome que consagrou as histórias em quadrinhos nipônicas (CARLOS, 2009). Os mangás possuem algumas características únicas como os grandes olhos e o expressionismo de seus personagens, o formato em que é lido, de trás para frente e da direita para a esquerda e as ligações feitas entre as palavras e imagens que às vezes parecem se fundir. Essas características mais tarde foram adotadas por alguns artistas norte-americanos e brasileiros (MCCLLOUD, 2005).

De volta ao Ocidente, as histórias em quadrinhos foram evoluindo a partir de pequenas tiras, com uma média de três ou quatro quadros com elementos caricaturais em jornais dominicais de grande circulação que passavam a ter o objetivo de divertir as pessoas após lerem o noticiário. Com o avançar tecnológico da indústria gráfica, as histórias passaram a ter um conteúdo mais familiar, com animais falantes, crianças e os desenhos apresentavam traços mais leves, porém a característica cômica sempre foi mantida (MCCLLOUD, 2005).

Com o passar do tempo, por volta de 1920, as tiras foram migrando para publicações periódicas exclusivas onde se apresentavam em várias histórias com tiras ou em única história. Os traços ficaram mais realistas, surgindo aí às primeiras histórias de super-heróis. A esse gênero de publicação foi dado o nome *comic books* ou, no Brasil, “gibis”, termo criado por Roberto Marinho, em 1939, ao lançar uma revista de mesmo nome, cujo significado é “moleque”, uma alusão ao personagem símbolo da publicação (CARVALHO, 2006).

Na década de 50 surge uma das mais famosas tiras de jornal conhecidas, “Peanuts” pelas mãos de Charles M. Schulz que consagrou seus personagens *Charlie Brown* e seu cachorro *Snoopy* (JARCEM, 2007). Nesse período, no Brasil, surgiam as primeiras tiras nas páginas do jornal “Folha de Minas” de um dos mais renomados artistas da área, Zivaldo Alves Pinto. Posteriormente, outros grandes nomes se destacaram como, Arnaldo Angeli, com seu trabalho de “Wood & stock”, e “Chiclete com Banana”, Laerte Coutinho e Glauco Vilas Boas, todos tendo seus trabalhos publicados em jornais de grande circulação no país (SIMÕES, 2010).

Ainda, as revistas em quadrinhos e as tiras de jornais conquistaram tanto o público que chegaram a possuir um grande papel durante conflitos mundiais devido a sua influência e contato com o público de massa. Durante a Segunda Guerra Mundial, uma legião de heróis foi criada

nos quadrinhos para servir como instrumento midiático, cujo papel era despertar no povo seu patriotismo e incentivar os soldados nas batalhas, sendo talvez o principal representante desse período os quadrinhos do *Capitão América*, que tinha como seu arqui-inimigo o *Caveira Vermelha*, aliado de Hitler na guerra (JARCEM, 2007). Em outro momento, tanto na Segunda Grande Guerra como nos combates do Vietnã e da Coreia, os Estados Unidos encomendaram uma série de quadros a diversos artistas que exemplificassem o uso de equipamentos, armas e suprimentos para facilitar o entendimento dos soldados nos campos de batalha. Começava aí a entrada das histórias em quadrinhos como instrumento educativo (CARVALHO, 2006).

Os quadrinhos na educação

Após a Segunda Guerra Mundial, as histórias em quadrinhos estavam em seu auge, com um grande número de tiragens e um aumento exponencial de editoras, com uma variedade de gêneros e opções nas bancas de jornal conquistando crianças e adolescentes (BARBOSA et al, 2014).

Contudo, nem todos estavam satisfeitos com o interesse de seus filhos nessas histórias. Começava, então, um movimento contra as histórias em quadrinhos sob a justificativa de que as mesmas tornavam suas crianças tolas, desviavam seu foco da realidade e da verdadeira leitura que, para estes, só estaria presente nos livros (JARCEM, 2007).

Essas mesmas pessoas, contrárias ao uso dos quadrinhos, se fundamentavam nos pensamentos do psiquiatra alemão Fredric Wertham, que em 1954 lançou o livro “A sedução dos inocentes”, baseado em suas experiências generalizadas com jovens e em penitenciárias americanas. Ele defendia que as histórias em quadrinhos eram responsáveis por provocar comportamentos descritos como anômalos, com tendências a crimes, homossexualismo e suicídio. Em um de seus exemplos mais famosos, Wertham afirmava o comportamento homossexual dos personagens Batman e Robin em seus quadrinhos, baseado nas vestimentas dos heróis e relação que os mesmos tinham por viver na mesma casa (VERGUEIRO, 2014). De acordo com Carvalho (2006), o psiquiatra foi ganhando as comunidades familiares, religiosas e de professores com justificativas mal fomentadas e exemplos escolhidos a dedo, provocando assim uma perseguição sistemática aos quadrinhos.

No Brasil, esses pensamentos também foram adotados pela Associação Brasileira de Educadores e pelo jornalista Samuel Wainer, proprietário do jornal “Última hora”, como retaliação às publicações do rival Roberto Marinho, dono do “O Globo” (CARVALHO, 2006).

Em decorrência dessas ações houve uma grande queda na tiragem das revistas, e os quadrinistas se viram

obrigados a criar um código de ética dos quadrinhos, com censuras pesadas a suas obras, podendo a liberdade de criação de muitos artistas e tornando as chances das histórias em quadrinhos serem usadas em sala de aula quase nulas, onde o professor que “ousasse” utilizá-las era mal visto por seus colegas de profissão e pelos pais dos alunos (BARBOSA et al, 2014).

Após essa fase, os quadrinhos retornaram aos fins educativos com produções que descreviam a história de países como “*L’histoire de France em BD*” na década de 70 e histórias bíblicas que atingiram um grande público (VERGUEIRO, 2014).

Já nos livros didáticos, o ingresso das histórias em quadrinhos foi lento e tímido, por medo de haver uma resistência por parte do seu uso (GUIMARÃES, 2001). Contudo, com o reconhecimento das histórias em quadrinhos como recurso didático pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, algumas editoras começaram a inserir em seus livros algumas tiras. No entanto, atualmente acredita-se que seu uso ainda seja fraco, não sendo uma ferramenta utilizada em toda sua potencialidade, o que leva, muitas vezes, o docente que queira fazer uso deste recurso a pesquisar e utilizar uma história ou tira em outra fonte que não o livro didático (BRASIL, 1998).

Contudo, diferentes estudos apontam a efetividade e os benefícios do uso dos quadrinhos como ferramenta de ensino-aprendizagem. Langer (2009) e Oliveira, Freixo e Santos (2006) atestaram a efetividade do uso dos quadrinhos para o ensino de história medieval e educação ambiental, respectivamente, onde verificaram que as tiras despertaram um maior interesse pelo conteúdo estudado, estimularam debates por parte dos estudantes e elevaram seu senso crítico, além de um maior contato com esse meio de comunicação.

Os benefícios para os alunos, quando o docente faz uso desse recurso didático, se dão por alguns fatores intrínsecos dos quadrinhos, sendo eles:

- Grande parte dos alunos gosta de histórias em quadrinhos, de acordo com Santos (2001), por já ter um contato com esse material fora da sala de aula, e desde sua infância o jovem aceita melhor esse recurso em relação aos demais, pelo fato de reconhecer boa parte dos personagens que compõem as histórias, passando a vê-los de outra forma quando se utiliza-os para explicar um determinado conteúdo.
- A linguagem visual sequenciada atrelada à linguagem textual da forma como é colocada nos quadrinhos faz com que se assimile melhor o conteúdo por possuir uma dinâmica própria, se comparado a essas mesmas formas de linguagem isoladas, além do fato de as transições dos quadros exigirem de seu leitor um envolvimento e raciocínio dedutivo para que o mesmo possa acompanhar a história (MCCLLOUD, 2005).

- Há um grau de enriquecimento informativo e no hábito da leitura. Apesar de serem pontos que um adolescente já deveria dominar, a leitura é estimulada quando se trabalha com essa ferramenta e uma gama de informações é oferecida na linguagem que esse jovem está acostumado diante dos mais variados gêneros de quadrinhos, desde super-heróis, passando por ficção científica e o cotidiano de alguns animais, até sátiras sobre a realidade do país (SANTOS; VERGUEIRO, 2012).

- Por fim as HQs possuem um caráter universal, isto é, apesar de variar em aspectos culturais e artísticos, a mensagem fundamental das histórias pode ser compreendida por qualquer um em qualquer lugar do mundo (CARVALHO, 2006). Ou seja, uma história em quadrinhos japonesa, mangá, é facilmente compreendida pelos leitores brasileiros, bem como os quadros de faroeste americano são adorados em alguns países europeus.

A realidade do ensino de biologia

Por diversas vezes, o que se encontra no cotidiano das aulas de biologia são metodologias e estratégias de ensino ultrapassadas, uma vez que a adoção de novas ferramentas e metodologias provoca certo receio e repulsa por parte de alguns docentes, pois os mesmos tentam preservar os meios ao qual aprenderam. Esses meios, em geral, eram antiquados, e eles, enquanto alunos, se viam obrigados a compreender determinado conteúdo. Desse modo, com o intuito de manter sua tradição, esses docentes acabam por ministrar o conteúdo da mesma forma que aprenderam por crer ser a maneira mais eficaz, sem se atentar aos sinais de insatisfação e baixo desempenho da turma (FRACALANZA, 2009).

O reflexo dessa realidade pode estar na incapacidade de se demonstrar aos alunos a visão de mundo ao qual ele está inserido. Ao observar resultados de provas como os do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), nota-se que os conteúdos e principalmente os ideais que cercam o campo das ciências biológicas não estão conseguindo ser transmitidos, em sua totalidade, para os estudantes. A partir desses resultados, é possível listar alguns fatores que estejam contribuindo para essa falha, nos mais diversos campos, como a má gestão das instituições de ensino e a desvalorização que o docente sofre. Além disso, outras variantes como o grau de complexidade de alguns assuntos, a técnica empregada para ministrar certos conteúdos e os métodos de avaliação adotados, podem ser alterados pelo professor, contribuindo diretamente para a motivação e interesse do aluno (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009; SELLES et al, 2009).

Um aspecto visto atualmente, não só no ensino de biologia, mas em todas as disciplinas que permeiam o ensino médio, é a incapacidade e falhas de interpretação dos alunos, sendo tal afirmativa corroborada pelo trabalho de Gonçalves, Barros e Napolitano (2011). Esses autores investigaram as dificuldades de compreensão de textos em situação de vestibular e atestaram que a desvalorização das tirinhas como objeto de ensino, por parte dos professores, leva a uma má compreensão da proposta da questão, por parte do aluno, visto que para compreensão de uma tira ou de um quadrinho é necessária uma leitura minuciosa com análise de todos os seus elementos, tanto linguísticos, como as falas e as onomatopeias, quanto visuais, como os quadros, balões e expressões dos personagens (CARVALHO, 2006). Esse tipo de análise contribui não só para compreensão do conteúdo ao qual a tirinha ou quadrinho trata, mas também para outras áreas que o estudante deve aperfeiçoar como leitura, interpretação e raciocínio lógico.

Outro ponto a ser considerado quando se fala no ensino de biologia atual é abordado no trabalho de Da Cruz et al (2016), no qual investigaram o ensino de biologia em uma escola pública de área periférica do Mato Grosso, e atestaram a importância da formação continuada e da contextualização do conteúdo para o professor de biologia. Visto que a ciência está em constante renovação, essa reciclagem do docente se faz necessária e, segundo a pesquisa, está diretamente relacionada à motivação e à desmotivação do aluno durante as aulas.

A desmotivação do aluno

Ao investigar a desmotivação dos alunos pelas aulas de biologia, algumas questões devem ser analisadas, dentre as quais as metodologias utilizadas pelo docente durante as aulas. Vieira et al (2010), ao pesquisar as possíveis causas do desinteresse dos alunos pelas aulas de biologia, constataram que as metodologias utilizadas pelos docentes são carregadas de rotinas, com pouca ou nenhuma utilização de recursos audiovisuais ou práticas nos laboratórios, fazendo-se necessárias novas abordagens para retomada desse interesse.

Considera-se que um dos pontos que despertam o fascínio do aluno para os conteúdos de biologia seja o fato dos temas trabalhados na disciplina serem relacionados ao seu dia a dia; com isso, as indagações que eles trazem consigo podem ser respondidas ao se estudar o conteúdo (SCHELEY; SILVA; CAMPOS, 2014). Dessa forma o professor tem uma grande vantagem em suas mãos em relações às outras disciplinas, contudo, esses profissionais estão perdendo esses alunos por falhas em suas abordagens.

Outro ponto essencial para a motivação dos discentes é a relação aluno-professor. Esse aspecto analisado por Vieira et al (2010), que considerou a postura profissional do docente, ou seja, suas atitudes em sala de aula e o tratamento que concede aos alunos, gerando uma relação de respeito e reciprocidade, como inerente ao interesse do aluno pelas aulas.

Porém, cabe destacar que não somente os alunos se veem desmotivados, mas o professor, principalmente, ao se deparar com defasagem nos salários, falta de incentivo para uma formação continuada ou mesmo um ambiente insalubre para trabalhar, também se desmotiva, acabando por gerar um círculo vicioso, em que um professor desmotivado gera um aluno desmotivado e vice-versa (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009; SELLES et al, 2009).

Os recursos didáticos

Utilizar os métodos adequados nas aulas, a princípio, pode parecer uma tarefa um tanto quanto árdua para o professor. Contudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) além das competências e habilidades que o aluno deve desenvolver nas aulas de biologia também trazem consigo uma lista de recursos didáticos que podem e devem compor as aulas ao longo do ano letivo. Entre esses recursos, além do uso de mapas, ilustrações e do próprio livro didático, também estão o uso de mídias digitais como filmes, vídeos, recursos tecnológicos como sites, blogs e as mídias digitais, além das mídias de massa tradicionais como a televisão, jornais e revistas (BRASIL, 2002).

A fusão de mídias digitais com as consideradas ultrapassadas, como as revistas, está cada vez mais comum, como é o caso das tiras e histórias em quadrinhos que invadiram a internet e as redes sociais. Diversos artistas têm se utilizado desses meios para divulgar seus trabalhos e difundir a cultura dos quadrinhos, que, se antes compunham páginas de jornal, agora se integram aos *feeds* de notícias das redes sociais (FRANCO, 2004).

McCloud (2005) considera as mídias como produtos advindos da incapacidade humana de se comunicar mentalmente com o outro, em que a mesma é criada a fim de se formar uma ponte entre mentes para se tentar transmitir uma mensagem. Para Bévort e Belloni (2009), as mídias são essenciais nos processos culturais por serem parte da sociedade moderna e elas, enquanto elemento educativo, propiciam um contato da sala de aula com o que está acontecendo no mundo, fazendo com que se discutam as problemáticas atuais da sociedade e trazendo para o aluno a aplicação real do conteúdo ao qual está estudando.

Objetivos

Objetivo geral

Demonstrar a eficácia dos quadrinhos e tirinhas como mediadores e facilitadores do processo de aprendizagem em biologia por parte de alunos do ensino médio de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Objetivos específicos

- a. Evidenciar a importância dos quadrinhos e tirinhas enquanto ferramenta didática para o processo de aprendizagem.
- b. Verificar efetividade dos quadrinhos como um facilitador para a elucidação de questões da área de biologia.

Metodologia

Trata-se de um estudo de caráter exploratório, descritivo e de abordagem qualitativa e quantitativa realizado em uma escola pública do Distrito Federal.

O instrumento utilizado tratou-se de um questionário estruturado, conforme anexos A e B. Foram aplicados dois tipos diferentes de questionários, ambos anônimos e compostos por seis perguntas, sendo cinco de caráter fechado e uma de caráter aberto, acerca do último conteúdo de biologia trabalhado em sala de aula, no caso do público escolhido, ciclos biogeoquímicos. O primeiro tipo de questionário continha perguntas realizadas de forma tradicional, um texto básico onde a pergunta estava inserida (anexo A). O segundo tipo, contava com o mesmo número de questões, mas possuía tiras ou quadrinhos em seu enunciado e caberia ao aluno observá-los e interpretá-los para responder o que estava sendo solicitado (anexo B). Ambos os questionários exigiram do aluno o mesmo grau de conhecimento sobre o assunto.

A coleta de dados foi realizada em três turmas do primeiro ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Médio 404 de Santa Maria. Foram escolhidos, de forma aleatória, 100 alunos para responderem aos questionários, sendo 37 alunos de uma turma A, 35 de uma turma B e 28 de uma turma C. Cinquenta alunos responderam ao questionário A e outros cinquenta, ao questionário B. O fato de escolher um conteúdo que já havia sido visto e trabalhado em sala visou o mínimo impacto possível dessa variante sobre as respostas, uma vez que o objetivo foi apenas avaliar a influência das tirinhas e quadrinhos nas questões.

Os resultados obtidos foram apresentados na forma de gráficos e tabelas, e avaliados estatisticamente

utilizando o Programa R® versão 3.3.2, desenvolvido por R Development Core Team (2011). Foi realizada uma análise de qui quadrado (X^2) para revelar se existia diferença significativa entre os questionários aplicados levando em consideração o número de acertos. Foi adotado um índice de significância de 0,05, que indica que os dados apresentam uma margem de erro de 5% ($P > 0,05$).

Resultados e discussão

Em relação às perguntas objetivas, o índice de acer-

Tabela 1. Desempenho referente às questões objetivas dos questionários.

Questões	Número e percentual de acertos		X^2	p^*
	Questionário I	Questionário II		
1- Efeito estufa	26 (52%)	41 (82%)	76.948	0.05276
2- Ciclo da água	25 (50%)	36 (72%)		
3- Ciclo do nitrogênio	15 (30%)	25 (50%)		
4- Ciclo do oxigênio	11 (22%)	46 (92%)		

* Índice de significância adotado $p = 0,05$

Grau de liberdade = 3

Fonte: próprio autor.

tos nas quatro perguntas pôde ser avaliado com base na tabela 1.

As análises revelaram a existência de uma diferença significativa em relação ao índice de acertos dos dois questionários, uma vez que o valor de $p = 0.05276$ foi igual ou menor que o estabelecido $p = 0,05$. Isso revela uma influência das tirinhas e quadrinhos empregados nas questões. Quando se observa o desempenho em separado nos questionários, nota-se um grande número de erros em relação ao questionário I, que não continha as tirinhas e quadrinhos. Tendo em vista que as questões foram classificadas como sendo de nível fácil, quando avaliadas pela professora que ministrou o conteúdo sobre os ciclos biogeoquímicos, essa informação torna-se um pouco preocupante.

Alguns motivos que podem revelar o fato de alguns alunos terem respondido erroneamente as questões, em ambos os questionários, são relatados na literatura, podendo-se destacar, entre eles, a má interpretação dos textos e enunciados das questões. Gonçalves, Barros e Napolitano (2011) consideram esse um fator chave para o baixo ou mau desempenho dos alunos, podendo estar associada a sua falha o fato de nunca ter trabalhado com o formato de questão exigido ou mesmo uma interpretação ambígua pela pressa e/ou desatenção durante a leitura da questão. Esses, provavelmente, também devem ter sido o principal motivo do desempenho falho dos alunos diante das perguntas sobre ciclo do oxigênio e do nitrogênio no questionário I (Tabela I), ambos formulados com um enunciado e um texto padrão informativo.

Outro ponto que vale destacar são os estressores acadêmicos, estes, que podem se manifestar nos alunos e afetar seu rendimento em situações de prova, onde, segundo Gonzaga (2016), o bom rendimento acadêmico de alunos do ensino médio pode estar relacionado a um nível de autoconfiança, interesse na busca de informações e baixo índice de problemas familiares e sociais, com a internalização dos mesmos. Já o mau rendimento pode fazer referência a comportamentos externos como violação de regras, problemas de conduta que podem revelar distúrbios como TDAH (transtorno de déficit de atenção com hiperatividade) ou ainda o fato de alguns alunos terem que trabalhar e estudar, que resultam em um desengajamento.

A ansiedade do aluno ao deparar-se com provas e questões por muitas vezes resulta em um quadro de nervosismo e esquecimento, como relatados por D'Avila (2003) em seu trabalho que investigou os fatores geradores de ansiedade em cenas de prova, como sendo fortemente atrelados ao medo de reprovação e ao excessivo número de matérias para estudar. Rodrigues e Pelisoli (2008), ao investigar adolescentes em situação de pré-vestibular, constataram indicadores e sintomas de ansiedade que poderiam estar interferindo no desempenho dos mesmos, devido a uma série de fatores externos e internos, como a escolha da profissão, concorrência pelas vagas, namoro, família e a própria fase da adolescência, o que demonstra como o meio pode interferir na performance do aluno em uma prova. Ainda no caso do questionário aplicado, o fato de a professora ter dito que esperava um bom desempenho dos alunos enquanto eles respondiam o questionário deve ser uma variante a ser levada em consideração como um fator gerador de ansiedade e uma alternativa para explicar o mau desempenho de alguns alunos.

Contudo, mesmo trabalhando-se com um conteúdo que se pressupunha dominado pelos alunos, deve-se ainda levar em consideração o fato de que mesmo que o assunto já tenha sido trabalhado, o aluno não o fixou ou mesmo não conseguiu aplicar o que aprendeu a sua realidade, passando ainda a ver aquele conteúdo aprendido de forma abstrata ou sem propósito. Desse modo, acredita-se que não houve aprendizagem significativa, uma vez que não ocorreu um intercâmbio entre os conhecimentos prévios, já adquiridos, e o novo conhecimento, em que se passaria a ter uma estabilidade cognitiva do conhecimento prévio e a aquisição do novo conhecimento com um maior significado (MOREIRA, 2012).

Uma vez que não houve o acompanhamento da forma como o conteúdo foi ministrado pela professora, não foi possível mensurar quais as metodologias utilizadas para aplicar a aula. Para Masini e Moreira (2008), o processo, para que ocorra uma aprendizagem

Tabela 2. Respostas mais frequentes acerca da pergunta discursiva sobre efeito estufa.

	Respostas certas ou parcialmente corretas	Respostas Erradas e/ou que fogem a pergunta
Questionário I	<i>"O gás metano faz com que o efeito estufa se intensifique causando o aquecimento global, pois o metano é feito de carbono".</i>	<i>"O gás carbono (CH₄) que faz o efeito estufa".</i>
	<i>"Porque o CH₄ é composto por carbono que aumenta a temperatura da atmosfera"</i>	<i>"A produção do gás metano interfere no efeito estufa, porque ele acaba absorvendo e acaba atrapalhando".</i>
	<i>"É um gás que causa buracos na camada de ozônio por onde os raios infravermelhos entram com maior facilidade".</i>	<i>" O gado também é culpado pela poluição e não só o homem".</i>
	<i>"É um gás que em grande quantidade causa poluição no meio ambiente".</i>	<i>"É um fenômeno causado pela ação antropogênica e que causa apenas malfícios ao nosso planeta".</i>
Questionário II	<i>"O gás metano faz com que o efeito estufa fique mais "forte", daí o aquecimento aumenta e conseqüentemente a temperatura".</i>	<i>"CH₄ não prejudica muito nas produções".</i>
	<i>"O CH₄ se junta a outros gases na atmosfera como o CO₂ e que acabam aumentando a temperatura atmosférica".</i>	<i>"Quando o gás é solto acaba desgastando a camada de ozônio".</i>
	<i>"Esse gás juntamente com o CO₂, criam uma "barreira" que faz com que a energia solar seja mantida no Planeta. Se esta barreira ficar muito "forte" ela pode fazer com que a temperatura do Planeta aumente com o aquecimento".</i>	<i>"O CH₄ é um gás solto pelos seres através do proceço de digestão e esse gás também interfere no aumento da camada de ozônio".</i>
	<i>"O gás metano é produzido tanto pelas indústrias, quanto pela natureza, mas ainda sim o homem é o maior responsável pelo aquecimento global pois tem cada vez mais indústrias e carros nas ruas".</i>	<i>"As vacas produzem mais metano que as indústrias, temos que comer menos carne".</i>

Fonte: próprio autor.

significativa em sua totalidade, deve abranger metodologias que atendam às necessidades do aluno, ao qual o docente deve ir se adequando ao longo das aulas e recebendo os *feedbacks* ao longo do processo de ensino, por meio das avaliações, práticas e discussões realizadas em sala.

O maior desempenho dos alunos que responderam ao questionário II, que continha as perguntas formuladas com auxílio das tirinhas e quadrinhos, pode ser explicado pelo fato de essa ferramenta possuir um alto nível de informação. Aliado a isso, os quadrinhos possuem um caráter elíptico, que obriga o leitor a refletir e

imaginar sobre o que está acontecendo na cena (VERGUEIRO, 2014), o que irá interferir diretamente na resposta do aluno quando o mesmo se depara com questões que contém essa ferramenta.

Diversos estudos como o de Tonon (2009), que utilizou quadrinhos em aulas de matemática, e Cândido (2012), que avaliou o ensino reflexivo de português utilizando a ferramenta, atestam a efetividade do uso dos quadrinhos no ensino básico. Contudo, a quantidade de estudos realizados que verificam a eficácia do uso dos quadrinhos no ensino médio ainda é escassa, os poucos trabalhos publicados envolvendo a temática de biologia

e quadrinhos visavam uma abordagem mais criativa da área, e envolviam a produção desses materiais por parte dos alunos, de forma a estimular subjetividade dos mesmos e a interdisciplinaridade dos conteúdos (SANTOS; SILVA; ACIOLI, 2012). Porém, nenhum desses estudos chegou a avaliar a influência dos quadrinhos dentro de questões e exercícios de biologia no ensino médio.

Quanto à pergunta discursiva acerca do efeito estufa no questionário I, 15 alunos se abstiveram de responder à questão. Dos 35 que responderam, apenas 23 forneceram uma resposta coerente. Já no questionário II, 11 alunos se abstiveram de responder à questão e, dos 39 que responderam, 27 forneceram respostas condizentes com o que havia sido proposto. Diversas respostas, em ambos os questionários, apresentaram um nível de similaridade parecido, entre as quais foram selecionadas quatro de cada questionário para comparação, conforme a tabela 2.

Em relação às respostas certas, em ambos os questionários, foi observado um bom uso da linguagem e das informações fornecidas. Algumas ainda resgataram pontos que não haviam sido tratados no enunciado da questão. O nível de retorno atingido nas respostas corretas pode ser atribuído, no caso do questionário I, à boa interpretação e conhecimento acerca da questão apresentada, onde Lopes (2007) enfatiza a prática da leitura como sendo um dos caminhos essenciais para a melhora da aprendizagem e conseqüentemente à formulação de boas respostas.

Quanto ao questionário II, pode-se atribuir, além dos pontos citados, o fato de o aluno ter feito uma análise minuciosa da tirinha apresentada antes de responder à pergunta, o que pode justificar o maior êxito nas respostas, quando comparado ao número

de acertos no questionário I. Gonçalves, Barros e Napolitano (2011) afirmam que uma boa interpretação de uma tirinha ou questão faz todo o diferencial ao responder uma questão, já que essa ferramenta traz consigo inúmeras formas de linguagens entre seus balões, onomatopeias, linhas cinéticas e metáforas visuais.

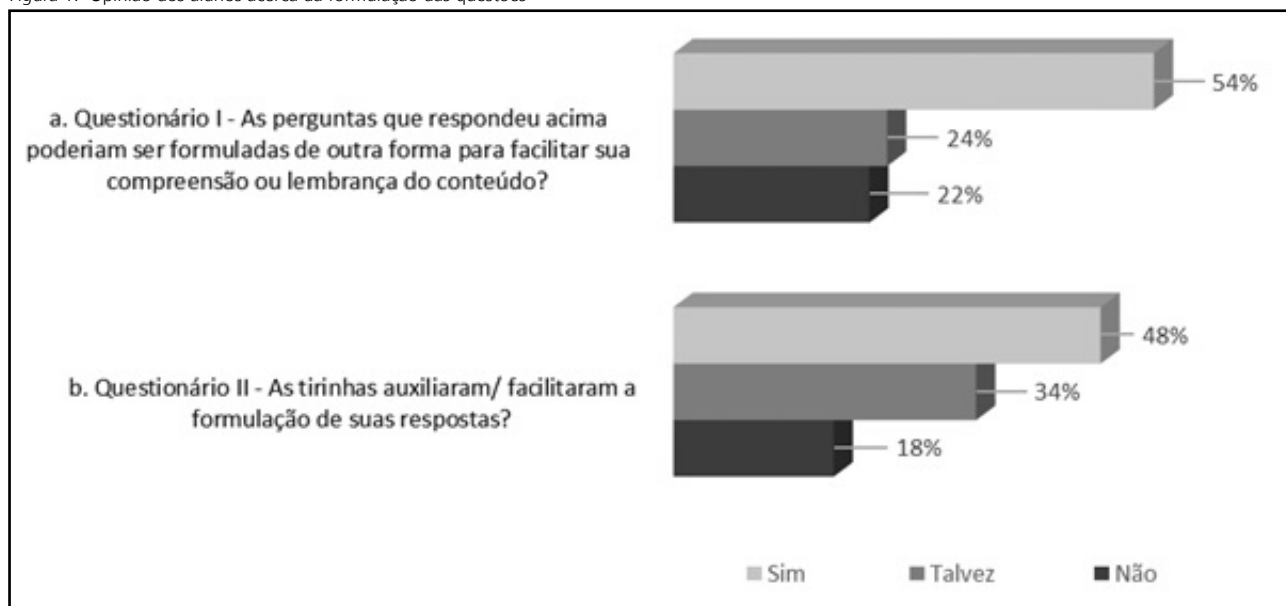
Ao analisar as respostas consideradas erradas, notaram-se alguns aspectos em comum entre as mesmas, que exibiam algum erro gramatical, falha no conhecimento científico apresentado e/ou cópia ou enxerto de algum enunciado das questões anteriores do questionário ou ainda da própria questão.

Ainda, quando perguntados se as questões realizadas poderiam ser formuladas de outra forma para facilitar sua compreensão, 54% dos alunos que responderam o questionário I disseram que sim, 24% que talvez e 22% responderam que isso não facilitaria (Figura 1a), indo de encontro com o percentual de acertos observado na tabela 1, ao qual foi bem abaixo quando comparado ao número de acertos do questionário II.

Em relação aos alunos que responderam o questionário II, foi perguntado se as tirinhas auxiliaram ou facilitaram na formulação das respostas. 48% responderam que sim, os quadrinhos agiram como facilitador para elaboração das respostas, 34% respondeu "talvez" e 18% responderam que as tirinhas não facilitaram sua resposta (figura 1b).

Por fim, ressalta-se que as tirinhas e quadrinhos utilizados no questionário foram selecionados de forma que se encaixassem no tema, procurando o seu melhor uso, uma vez que Cândido (2012) alerta para o uso dos quadrinhos da melhor forma possível por parte

Figura 1. Opinião dos alunos acerca da formulação das questões



Fonte: próprio autor.

do professor, de forma que essa ferramenta não torne as aulas apenas mais um momento lúdico do dia-a-dia do aluno. Santos e Vergueiro (2012) apontam para a necessidade de se realizar uma triagem do material a ser utilizado, separando o que é relevante e possa agregar às aulas, uma vez que existem quadrinhos voltados para os mais diversos públicos e faixas etárias. Desse modo, e correlacionando essas informações com os resultados do percentual de acertos e com a análise de qui quadrado (tabela 1), pode-se inferir que as tirinhas influenciaram positivamente nas respostas dos alunos.

Considerações finais

De forma pioneira, verificou-se que existe uma relação positiva entre o uso dessa ferramenta didática e o nível de acertos das questões. Isso demonstra a efetividade das tirinhas e quadrinhos quando utilizadas para compor questões em sala de aula para o ensino de biologia, com os mesmos moldes aos quais são cobradas em concursos e provas. Trazendo à tona mais um recurso a ser explorado pelos docentes da área, no ensino médio.

Contudo, algumas ressalvas são necessárias:

- Para o bom uso dos quadrinhos, é indispensável a triagem do material conforme as necessidades da turma e do conteúdo, além de se mostrar necessária uma familiarização do professor com a ferramenta, ou seja, um contato do docente com esse material e o gosto pelo mesmo.

- Embora os resultados tenham sido positivos e pioneiros, estudos que avaliem a influência desse tipo de material são escassos e se fazem necessários, principalmente em relação ao impacto no ensino médio, mais especificamente no ensino de biologia. Há ainda a necessidade de fixar parâmetros para avaliar a influência de ferramentas didáticas dentro de questões e exercícios.

- Mesmo considerando as limitações para extrapolação dos resultados encontrados, devido ao número reduzido da amostra e o fato de o estudo ter sido realizado em apenas uma escola pública, o uso de tirinhas e quadrinhos se mostrou relevante, efetivo e adequado como ferramenta para o processo de aprendizagem em biologia. ■

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Alexandre et al. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria L. **Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf/>>. Acesso em 14 maio 2016.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - ciências da natureza e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CÂNDIDO, Suely S. O uso de história em quadrinhos (Hq's) como ferramenta para o ensino reflexivo de língua portuguesa no ensino fundamental II. In: **Encontro interdisciplinar da língua e literatura**, 3. 2012. Itabaiana. Anais... Itabaiana: Anais eletrônicos III ENILL, 2012.
- CARLOS, Giovana S. Mangá: o fenômeno comunicacional no Brasil. In: **Congresso de ciências da comunicação na Região Sul**, 10. Blumenau: Resumos. Blumenau: INTERCOM, 2009.
- CARVALHO, D. Jota. **A educação está no gibi**. Campinas: Papyrus, 2006.
- DA CRUZ, Elizane A. L. et al. **O ensino de biologia no ensino médio em uma escola periférica no município de tangará da serra-MT**. Educere-Revista da Educação da UNIPAR, v. 15, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/?journal=educere&page=article&op=view&path%5B%5D=5627>> Acesso em 17 set. 2016.
- D'AVILA, Geruza T. **Vestibular: fatores geradores de ansiedade na "cena da prova"**. Rev. bras. orient. prof. São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 105-116, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 maio 2016.

- FRACALANZA, Hilário. Histórias do ensino de biologia no Brasil. In: SELLES, Sandra E. et al. (Orgs.). **Ensino de biologia: histórias, saberes e práticas formativas**. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- FRANCO, Edgard S. **Hqtrônicas: do suporte papel à rede internet**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2004.
- GONÇALVES, Adair V.; BARROS, Eliana M. D.; NAPOLITANO, Alice A. **Dificuldades de compreensão de textos em situação de vestibular**. Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá, v.33, n. 2, p. 281-292, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/12181>>. Acesso em: 27 abr. 2016.
- GONZAGA, Luiz R. V. **Enfrentando provas escolares: Relações com problemas de comportamento e rendimento acadêmico no Ensino Médio**. 2016. 232p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP. 2016. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/850>>. Acesso em: 16 out. 2016.
- GUIMARAES, Edgard. Histórias em quadrinhos como instrumento educacional. In: **Congresso brasileiro da comunicação**, 24, 2001. Campo Grande: Anais. Campo Grande: INTERCOM, 2001.
- JARCEM, René G.R. **História das histórias em quadrinhos**. História, imagem e narrativas, v.3, n.5, 2007. Disponível em: <<http://www.historiaimagem.com.br/educacao5setembro2007/06-historia-hq-jarcem.pdf>>. Acesso em 04 abr. 2016.
- LANGER, Johnni. **O ensino de história medieval pelos quadrinhos**. História, imagem e narrativas, n.8, 2009. Disponível em: <<http://www.historiaimagem.com.br/educacao8abril2009/medievo-hq.pdf>>. Acesso em 02 abr. 2016.
- LOPES, Sílvia E. **Alunos do ensino fundamental e problemas escolares: leitura e interpretação de enunciados e procedimentos de resolução**. 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Exatas - Programa de pós-graduação em educação para a ciência e o Ensino de Matemática - Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2007. Disponível em: <<http://cienciaematematica.vivawebinternet.com.br/media/dissertacoes/0c6078cfbd0d293.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2016
- MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra E.; FERREIRA, Marcia S. **Ensino de biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MASINI, Elcie F. S.; MOREIRA, Marco A. **Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos**. São Paulo: Vetor, 2008.
- MCCLLOUD, Scott; CARVALHO, Hélcio (trad.). **Desvendando os quadrinhos: história, criação, desenho, animação, roteiro**. São Paulo: M. Books, 2005.
- MOREIRA, Marco A. **O que é afinal aprendizagem significativa**. Currículum, n. 25, p. 29-56, 2012. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2016.
- OLIVEIRA, Luana de; FREIXO, Alessandra A.; SANTOS, Gilberto M. M. **Histórias em quadrinhos como recursos para a educação ambiental**. Morpheus. Rio de Janeiro, v.4, n. 8, 2006. Disponível em: <<http://www4.unirio.br/morpheusonline/numero08-2006/luanadeoliveira.htm>>. Acesso em 25 abr. 2016.
- R DEVELOPMENT CORE TEAM. R: **A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. 2011. ISBN 3-900051-07-0. Disponível em:<<http://www.R-project.org/>>.
- RODRIGUES, Daniel G.; PELISOLI, Catula. **Ansiedade em vestibulandos: um estudo exploratório**. Revista de Psiquiatria Clínica, v. 35, n. 5, p. 171-177, 2008. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/acp/article/viewFile/17160/19167>>. Acesso em: 15 out. 2016.
- SANTOS, Roberto E. **Aplicações da história em quadrinhos**. Comunicação e educação. São Paulo, v.8, n. 22, p. 46-51, 2001. Disponível em <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/viewArticle/4507>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

- SANTOS, Roberto E; VERGUEIRO, Waldomiro. **Histórias em quadrinhos no processo de aprendizagem**: da teoria à prática. *Eccos rev. cient.* São Paulo, n. 27, p. 81-95, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.uscs.edu.br/handle/123456789/244>>. Acesso em 28 maio 2016.
- SANTOS, Victor J. R. M.; SILVA, Fernanda B.; ACIOLI, Monica F. **Produção de histórias em quadrinhos na abordagem interdisciplinar de biologia e química**. *Renote*, v. 10, n. 3, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/36467/0>>. Acesso em 31 maio 2016.
- SCHELEY, Thayssa R.; SILVA, Camila R. P.; CAMPOS, Luciana M. L. **A motivação para aprender biologia**: o que revelam alunos do ensino médio. *Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia*, v. 7, p.4965-4974, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/135430>>. Acesso em: 02 maio 2016.
- SELLES, Sandra E. et al. (Orgs.). **Ensino de biologia**: histórias, saberes e práticas formativas. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- SIMÕES, Alex C. **170 anos de caricatura no Brasil**: Personagens, temas e fatos. *Linguasagem*. n.15, 2010. Disponível em:<<http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao15/artigos.php>>. Acesso em 27 abr. 2016.
- TONON, Sandra F. T. R. **As histórias em quadrinhos como recurso didático nas aulas de matemática**. Em extensão. Uberlândia, v.8, n.1, p. 72-81, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20433>>. Acesso em: 02 abr. 2016.
- VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. *In*: BARBOSA, Alexandre et al. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 7-29.
- VIEIRA, Fernando L. et al. **Causas do desinteresse e desmotivação dos alunos nas aulas de biologia**. *Universitas Humanas, Brasília*, v. 7, n. 1-2, p.95-109, maio 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.uniceub.br/index.php/universitashumanas/article/view/1061>>. Acesso em: 02 maio 2016.

Apêndice

a. Modelo do questionário I aplicado.

Questionário Exploratório – Centro de Ensino Médio 404

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____

Responda as seguintes questões sobre o tema Ciclos Biogeoquímicos:

1. Sobre o efeito estufa, considere as seguintes proposições:

I. É um fenômeno provocado pela ação antropogênica e que causa apenas malefícios ao nosso planeta.

II. O fenômeno provoca o aumento da temperatura média atmosférica como resultado do acúmulo de gás carbônico e outros gases.

III. A queima de combustíveis fósseis não emite gases estufa.

IV. A absorção e consequente irradiação na faixa do infravermelho pelo gás carbônico provoca um aumento na temperatura atmosférica.

Com base na sua observação, estão CORRETAS as proposições:

- a) () I e II
- b) () III e IV
- c) () I e III
- d) () II e IV

2. O ciclo hidrológico, ou ciclo da água, é o movimento contínuo da água presente nos oceanos, continentes (superfície, solo e rocha) e na atmosfera. Esse movimento é alimentado pela força da gravidade e pela energia do Sol, que provocam a evaporação das águas dos oceanos e dos continentes.

Fonte: <http://www.mma.gov.br/agua/recursos-hidricos/aguas-subterraneas/ciclo-hidrologico> . Acesso em: 02/05/2016

Acerca da interferência humana no ciclo da água, escolha a alternativa INCORRETA:

- a) () Durante seu ciclo a água da chuva pode infiltrar e percolar no solo e rochas o que passa a formar o lençol freático.
- b) () A contaminação da água pelas indústrias e setores agrícolas pode acabar gerando alterações genéticas na fauna do meio aquático.
- c) () O Brasil sofre da escassez de água doce, uma vez que possui poucos rios e lagos.
- d) () Alterações no ciclo da água podem provocar desequilíbrios ambientais como secas em algumas regiões e escoamento de lagos e rios.

3. Acerca do ciclo do nitrogênio, observe a seguinte afirmativa:

A adubação verde é uma técnica que se baseia no cultivo de leguminosas juntamente com o plantio de outras plantas ou na alternância dessas culturas. Ao fazer isso o agricultor estará:

- a) Diminuindo a quantidade de nitrogênio do solo, uma vez que duas culturas exigirão mais nitrogênio para se desenvolverem.
- b) Sendo obrigado a utilizar substâncias tóxicas para que os dois plantios de desenvolvam.
- c) Permitindo que haja uma alta concentração de nitrogênio no solo, uma vez que bactérias nitrificantes que fixam o nitrogênio atmosférico ficam associadas a plantas leguminosas e irão contribuir para o desenvolvimento da outra cultura.
- d) Perdendo tempo e produzindo menos leguminosas.

4. Como subproduto da fotossíntese os organismos fotossintetizantes, como as plantas, acabam por produzir um gás essencial para a sobrevivência de organismos aeróbicos. A produção desse gás está relacionada à qual ciclo biogeoquímico:

- a) Ciclo do enxofre
- b) Ciclo do oxigênio
- c) Ciclo da água
- d) Ciclo do fósforo

5.

De acordo com o relatório “A grande sombra da pecuária” (Livestock’s Long Shadow), feito pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação, o gado é responsável por cerca de 18% do aquecimento global, uma contribuição maior que a do setor de transportes.

Disponível em: www.conpet.gov.br. Acesso em: 02 /05/2016.

Durante seu processo de digestão o gado passa a produzir o gás metano CH₄. Escreva brevemente sobre como a produção desse gás interfere no efeito estufa.

6. Você acredita que as perguntas que respondeu acima poderiam ser formuladas de outra forma para facilitar sua compreensão ou a lembrança do conteúdo?

- Sim
- Não
- Talvez

Questionário Exploratório – Centro de Ensino Médio 404

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____

Responda as seguintes questões sobre o tema Ciclos Biogeoquímicos:

1. (UEMG) Observe a tirinha seguinte:



Calvin e Haroldo 04/09/2008

- I. É um fenômeno provocado pela ação antropogênica e que causa apenas malefícios ao nosso planeta.
 - II. O fenômeno provoca o aumento da temperatura média atmosférica como resultado do acúmulo de gás carbônico e outros gases.
 - III. A queima de combustíveis fósseis não emite gases estufa.
 - IV. A absorção e conseqüente irradiação na faixa do infravermelho pelo gás carbônico provoca um aumento na temperatura atmosférica.
- Com base na sua observação, estão CORRETAS as proposições:

- a) () I e II
- b) () III e IV
- c) () I e III
- d) () II e IV

2. Acerca da interferência humana no ciclo da água, assinale a alternativa INCORRETA:



- a) Durante seu ciclo a água da chuva pode infiltrar e percolar no solo e rochas o que passa a formar o lençol freático.
- b) A contaminação da água pelas indústrias e setores agrícolas pode acabar gerando alterações genéticas na fauna do meio aquático.
- c) O Brasil sofre da escassez de água doce, uma vez que possui poucos rios e lagos.
- d) Alterações no ciclo da água podem provocar desequilíbrios ambientais como secas em algumas regiões e escoamento de lagos e rios.

3. Sobre o ciclo do nitrogênio, responda:



Se Chico Bento estiver usando a técnica de adubação verde, que consiste no plantio de leguminosas em consórcio com outras plantas ou na alternância de culturas, ele estará:

- a) Diminuindo a quantidade de nitrogênio do solo, uma vez que duas culturas exigirão mais nitrogênio para se desenvolverem.
- b) Sendo obrigado a utilizar substâncias tóxicas para que os dois plantios se desenvolvam.
- c) Permitindo que haja uma alta concentração de nitrogênio no solo, uma vez que bactérias nitrificantes que fixam o nitrogênio atmosférico ficam associadas a plantas leguminosas e irão contribuir para o desenvolvimento da outra cultura.
- d) Perdendo tempo e produzindo menos leguminosas.

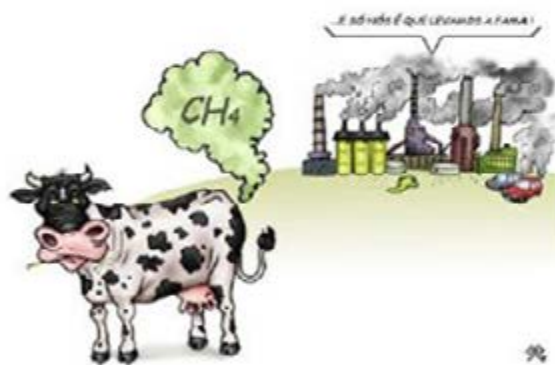
4. Observe os quadrinhos a seguir:



Entre todos os benefícios que as plantas trazem ao ser humano o principal não foi tratado pela tirinha. A produção de um gás pelos organismos fotossintetizantes que garante a sobrevivência de todos os organismos aeróbicos está relacionada à qual ciclo biogeoquímico:

- a) () Ciclo do enxofre
- b) () Ciclo do oxigênio
- c) () Ciclo da água
- d) () Ciclo do fósforo

5. Sobre o efeito estufa, observe a seguinte tira:



Durante seu processo de digestão o gado passa a produzir o gás metano CH₄. Escreva brevemente sobre como a produção desse gás interfere no efeito estufa.

6. Sobre as questões acima, as tirinhas e quadrinhos auxiliaram/ facilitaram a formulação de suas respostas?

- () Sim
- () Não
- () Talvez

■ ARTIGOS

■ O ensino da matemática na Educação de Jovens e Adultos

 *Nayara Ferraz Castro**

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a importância do ensino da matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificando assim as dificuldades dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade e algumas possíveis intervenções para superar as dificuldades detectadas. Um dos objetivos dos estudantes é utilizar a matemática para interpretar e resolver situações-problema e exercer sua cidadania, se qualificando para melhorar sua situação no mercado de trabalho. Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, foi realizada uma pesquisa e observação com os estudantes do terceiro segmento da EJA (Ensino Médio) e segundo segmento da EJA (Anos Finais) do Programa de Educação Básica (PROEB) no Ministério dos Transportes- DF. Conclui-se que a metodologia de situações problemas colabora para a evolução da capacidade dos estudantes de pesquisar, administrar, perceber, imaginar e resolver problemas mais complexos e ainda estimula o gosto pela matemática que passa ter significado no cotidiano dos estudantes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Interpretação. Situações-problemas.

**Nayara Ferraz Castro é licenciada em Matemática pelo Centro Universitário Projeção. Professora temporária da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: nayara.ferraz.15@gmail.com*

Introdução

O ensino da matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) contribui para a formação do indivíduo e é essencial para o crescimento profissional e para o exercício mental, além de ajudar os estudantes a criar, transformar e enxergar o mundo com seus próprios olhos.

O saber matemático é imprescindível para todos, pois resolver problemas é uma prática natural do ser humano e, quanto mais ele aperfeiçoar essa capacidade, mais ele tem facilidade em interpretar situações desafiadoras, tornando-se assim um cidadão crítico, criativo e capaz de defender seus direitos diante de qualquer situação, buscando a melhor forma de sobreviver em um mundo tão desigual.

A resolução de problemas é uma contribuição relevante para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da matemática, provocando no estudante a capacidade de aperfeiçoar o pensamento matemático, não se limitando a exercícios corriqueiros e desinteressantes que, por vezes, estimulam apenas o aprendizado por memorização ou imitação.

Para Onuchic (1999),

a intenção de ensinar matemática por meio de resolução de problemas é de passar de um papel de atividade limitada de engajar os alunos, depois da aquisição de certos conceitos de determinadas técnicas, para ser tanto um meio de adquirir novo conhecimento como um processo no qual pode ser aplicado àquilo que previamente havia sido construído (p. 208).

Neste trabalho, é apresentada uma breve discussão das contribuições das resoluções de problemas na formação de estudantes da EJA no Programa de Educação Básica (PROEB), que é desenvolvido no Ministério dos Transportes-DF, buscando também identificar a importância que os estudantes atribuem à matemática evidenciando suas dificuldades no decorrer da resolução de problemas.

O PROEB é um programa que tem como objetivo incentivar e colaborar para a formação de estudantes em idade avançada que não tiveram a oportunidade de se formar na idade adequada, oportunizando um ganho de experiências formativas e transformadoras, trazendo ao professor que está em processo de formação experiências na sua prática docente. Todos os dias os alunos se encontram no Ministério dos Transportes para estudar, eles vem de todos os ministérios e separam a hora do almoço para buscar conhecimento. Muitos desses estudantes são vinculados a empresas que solicitam que o trabalhador tenha a certificação do ensino fundamental e médio.

No âmbito das ações desenvolvidas nesse projeto, percebe-se uma dificuldade quanto à aprendizagem

matemática dos estudantes, sobretudo em relação à interpretação de situações problemas que envolvem o conteúdo de divisão e multiplicação. Tendo em vista essa lacuna, procurou-se elaborar estratégias de modo a amenizar essas dificuldades. Diante disso, foi possível evidenciar barreiras e dificuldades quanto à resolução de problemas de modo a elaborar estratégias que podem ser aplicadas em sala de aula.

O objetivo principal deste trabalho é analisar a importância do ensino da matemática na EJA e a relevância que os estudantes atribuem à matemática, evidenciando suas possíveis dificuldades em resolver e interpretar situações-problema, propondo a utilização de possíveis intervenções por parte do professor em sua prática docente.

Com isso surge a necessidade primordial e processual de conhecer e acompanhar as iniciativas oportunizadas pelo projeto, que tem gerado espaços e práticas que auxiliam a futura formação de professores e promove a elevação da qualidade do rendimento de estudantes na EJA. A participação nesse projeto tem estreitado ligações entre teoria e prática, aprimorando novos métodos de ensino com maior concentração no cenário de aprendizado da docência, contribuindo para experiências inovadoras na sua formação inicial.

Considerando os objetivos que serão apresentados a seguir, emergiram as seguintes perguntas de pesquisa: Que importância os estudantes do EJA atribuem ao ensino da matemática? Quais dificuldades eles apresentam na resolução de problemas? E que intervenções podem ser realizadas a fim de ajudá-los a superar essas dificuldades?

As seções a seguir tratam da resolução de situações-problema na EJA e a importância do ensino da matemática nessa modalidade. Posteriormente, descrevem-se o percurso metodológico, os resultados obtidos com as devidas análises e as considerações finais do trabalho.

Objetivo geral

Analisar a importância do ensino da matemática na Educação de Jovens e Adultos.

Objetivos específicos

- Identificar a importância que os estudantes da EJA atribuem ao ensino da matemática;
- Pesquisar as dificuldades dos estudantes da EJA em interpretar e resolver situações-problema em matemática;
- Identificar algumas possíveis intervenções para ajudar os estudantes a superarem as dificuldades detectadas.

Referencial teórico

A EJA é uma modalidade da educação que visa à formação humana na construção de sua identidade para aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na sua idade adequada, privilegiando o acesso a sua cultura e elevando o desenvolvimento crítico dos estudantes, fornecendo assim uma formação que possa lhes desenvolver habilidades dentro e fora da sala de aula de forma que venham a se tornar cidadãos críticos, ativos e participativos perante a sociedade. D'Ambrósio (2003), ao analisar o duplo sentido da educação, destaca: um deles é despertar em cada indivíduo o seu potencial criativo para a sua realização plena; o outro preparar o indivíduo para o exercício da cidadania.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (BRASIL, 2013), a EJA é destinada às funções: a) Função reparadora - onde está relacionada à volta do estudante para a vida escolar de qualidade se reconhecendo cidadão com direitos e acesso a sociedade em que vive; b) Função equalizadora - dar aos estudantes da EJA a igualdade de oportunidades podendo dar a oportunidade dos caminhos de desenvolvimento a todos independente de sua idade, permitindo assim a atualização de seus conhecimentos o desenvolvimento de estratégias e habilidades e a troca de experiência; e c) Função qualificadora - está relacionada com a educação permanente e a produção do material didático e o acesso às mídias digitais e meios eletrônicos.

O ensino de matemática na EJA tem ganhado abrangência na formação de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir sua educação básica em sua idade adequada, com isso a EJA visa integrar esses estudantes na sociedade garantindo o seu direito à escolarização e educação. Por outro lado, existem grandes dificuldades pelo caminho, como limitação de tempo, falta de material específico para esse público e falta de formação para professores que receberão esses estudantes.

Segundo Fonseca (2005):

[...] naturalmente, alunos e alunas da EJA percebem-se pressionados pelas demandas do mercado de trabalho e pelos critérios de uma sociedade onde o saber letrado é altamente valorizado. Mas trazem em seu discurso não apenas as referências à necessidade: reafirmam o investimento na realização de um desejo de consciência (em formação) da conquista de um direito. Diante de nós, educadores do EJA, e conosco, estarão, pois mulheres e homens que precisam que querem e reivindicam a escola (p. 49).

Já faz algum tempo que surgiu a necessidade de ensinar matemática de forma significativa, por conta da dificuldade que alguns professores apresentam ao encontrar lacunas no processo de desenvolvimento de

competências matemáticas em seus estudantes. Apesar dos avanços, evidencia-se a resistência e a falta de conhecimento de alguns professores para utilizarem novos métodos em sala de aula.

Com isso, no decorrer das últimas décadas, a resolução de problemas tem sido uma ferramenta que tem ganhado espaço dentro do cenário educacional e tem se tornado uma alternativa para desenvolver competências que muitas vezes não seriam desenvolvidas no ensino tradicional.

Para Huete e Bravo (2006),

a resolução de problemas tem a ver com a produção de conhecimentos significativos para aquele que aprende. O conhecimento que se valoriza pela sua significação não é o conhecimento transmitido, mas o conhecimento produzido por quem está em situação de aprender. Assim, se a resolução de problemas deve ser o lugar da produção do conhecimento, a tarefa de resolver problemas é uma tarefa privilegiada para a aprendizagem (p. 118).

Para Haddad (1993) “falar sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil é falar sobre algo pouco conhecido. Além do mais, quando conhecido, sabe-se mais sobre suas mazelas do que sobre suas virtudes” (p. 7). Quando o assunto é a EJA, ouvem-se muitas críticas a respeito, pois pela lógica do custo-benefício a turma da EJA é mais cara para o governo. Há uma influência forte da economia sobre a educação. Prevaecem as óticas da racionalidade e da produtividade em prejuízo do direito à educação. A EJA precisa enfrentar muitas dificuldades nesse sentido: ela sempre será mais cara e terá turmas menores, pois os estudantes têm dificuldades específicas e isso exige um ensino de natureza diferente.

Diante disso, parece existir certo descaso com a educação, em específico nessa modalidade, pois a sociedade desiste de integrar essas pessoas nas escolas para lhes garantir um futuro melhor. Por outro lado, há também alguns recursos para conclusão do ensino fundamental e médio, como, por exemplo, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), que não favorecem a sistematização de um processo de ensino e aprendizagem a longo-prazo. Percebe-se, além disso, que o maior desafio dos professores é incentivar os alunos a estudar e a traçar um caminho de conquista através dos livros e do conhecimento.

Para Santos (2005):

[...] além disso, o adulto, que é um trabalhador, traz consigo uma matemática “sua”, isto é, uma matemática particular que precisa, a partir dela, ser sistematizada para assim ele poder entender a matemática dos livros e também poder aplicá-la no seu trabalho, dando-lhe oportunidade do domínio básico da escrita e da matemática, instrumentos fundamentais para a aquisição de conhecimentos mais avançados (p. 2).

Apesar de possuírem, de um modo geral, uma vivência limitada de conhecimentos científicos, os estudantes da EJA trazem consigo uma bagagem de informações e teorias matemáticas que, às vezes, é desconhecida para os outros, mas que para o estudante faz todo sentido. Sendo assim, os professores podem usar essas informações para identificar elementos matemáticos no contexto dos estudantes e conectá-los com o conhecimento dos livros, fazendo com que o estudante construa uma relação mais prazerosa com a matemática.

Conforme D'Ambrosio (1986 apud JERÔNIMO, 2007),

[...] a matemática é uma área de conhecimento importantíssima para a formação de cidadãos, pois ela está presente no dia-a-dia das pessoas. Perceber a sua presença e a sua função ajuda o homem a se posicionar criticamente diante dos problemas que surgem normalmente em uma sociedade. É através da matemática que a evolução tecnológica tem sido ampliada efetivamente. É notória sua presença em nosso cotidiano, ela está presente praticamente em quase todas as nossas ações usamos quando compramos, vendemos, somamos, diminuímos, dividimos, multiplicamos, utilizamos máquinas, observamos espaços, enfim, diante de várias situações práticas do dia-a-dia (p. 8).

Nesse sentido, acredita-se que a matemática do nosso cotidiano quando entrelaçada com a metodologia da resolução de problemas é uma das maneiras mais acessíveis para que os estudantes relacionem a realidade vivida por eles com o conteúdo abordado, pois esse método permite despertar nos estudantes a criatividade, a intuição e o interesse por resolver problemas de várias maneiras e não somente por um modelo padronizado.

Segundo os PCN, ainda ressalta-se que:

[...] a importância da resolução de problemas está no fato de possibilitar aos alunos mobilizarem conhecimentos e desenvolverem a capacidade para gerenciar as informações que estão ao seu alcance dentro e fora de sala de aula. Assim, os alunos terão oportunidades de ampliar seus conhecimentos acerca de conceitos e procedimentos matemáticos bem como do mundo em geral e desenvolver sua autoconfiança (BRASIL, 1998, p. 23).

A matemática, sendo uma necessidade na formação dos cidadãos tem extrema importância nesse processo, pois para o ser humano exercer cidadania é necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar e resolver problemas. Dessa forma, a educação matemática é um direito básico de todos, tendo um papel fundamental para a formação dos jovens e adultos.

D'Ambrosio (1986) ainda afirma que:

[...] a disciplina de matemática é uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível, e com seu imaginário naturalmente dentro de um contexto natural e cultural (p. 7).

Nesse contexto, a matemática pode ajudar o ser humano a enxergar o mundo com outros olhos, assumindo sua função não só dentro da escola, mas em todos os ambientes de sua vida, como nos meios de comunicação, jogos, supermercados, e vários outros momentos. É necessária a valorização das experiências do educando pelo educador, que são considerados como conhecimentos informais, porém precisam ser transformados em conhecimentos formais contextualizadas nas situações matemáticas e informações concretas, levando em consideração sua cultura. Assim, os estudantes vão, aos poucos, compreendendo como utilizar essas informações no seu dia-a-dia.

Segundo Santaló

[...] é importante refletir e experimentar esses conhecimentos que os cidadãos vão adquirir, pois podem ser a única aprendizagem que formalmente ou informalmente eles vão conhecer e que serão úteis para atuarem no mundo que enfrentarão ao sair da escola (SANTALÓ, 1996 apud JERÔNIMO, 2007, p. 8).

O educador deve ser aquele que provoca situações para que os estudantes se sintam motivados e interessados a aprender, partindo das informações que os estudantes já têm e dando assim condições para que o estudante tenha acesso a novas informações, aumentando a probabilidade de construir novas respostas aos problemas.

Metodologia

Considerando a resolução de problemas e as suas contribuições à EJA, inserimos esta investigação, quanto à natureza, nos fundamentos da pesquisa qualitativa, pois, segundo Minayo (2001),

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21-22).

Esta pesquisa foi realizada com os estudantes do terceiro segmento da EJA (Ensino Médio) e do segundo segmento da EJA (Anos Finais) do PROEB. Participaram ao todo 15 estudantes com idades acima de 45 anos, dos quais oito cursam o terceiro segmento da EJA (Ensino Médio) e sete cursam o segundo segmento da EJA (Anos Finais).

Para isso, contamos com o apoio de cinco professores em processo de formação que atuam como mediadores na construção do conhecimento junto a esses estudantes, e contamos também com o apoio da supervisão do projeto. Inicialmente, foi solicitado aos estudantes que

realizassem uma redação a fim de evidenciar a sua relação e importância que atribuem à matemática em sua vida cotidiana. Em segundo momento, foi aplicado um questionário contendo duas situações problemas contextualizadas que abordavam o conteúdo de multiplicação e de divisão, com o objetivo de analisar as possíveis dificuldades com situações desafiadoras fora da sala de aula de modo a contribuir para a sua futura formação e valorização dentro do mercado de trabalho.

Neste estudo, para atingir os objetivos da investigação, tomamos como principal análise de conteúdo as falas dos estudantes em sua redação e a questão dissertativa, pois isso possibilita uma parte fundamental e necessária no exercício de nossa reflexão, ao propiciar uma disparidade de falas formativas, significativas e propulsoras do saber, que contribuíram para o alcance de dados exploratórios com materiais qualitativos a serem analisados.

O sentido da matemática para os estudantes da EJA

Os estudantes, observando a importância da matemática, apontam essa disciplina como utilizada de forma indispensável no dia-a-dia das pessoas. Um dos pontos mais citados é a aplicação da matemática nas construções de imóveis. Segundo o Estudante A:

São muito importantes todos os cálculos certos desde a fundação até o último andar, um milímetro medido errado pode causar grandes tragédias, como aconteceu com a ponte do Rio de Janeiro. Se as pessoas tivessem calculado certo milímetro por milímetro não teria desabado a ponte e tantas pessoas inocentes não teriam morrido.

É interessante verificar que os estudantes conseguem relacionar os assuntos que acontecem ao seu redor à matemática, e assim concluir que de fato a disciplina é muito importante para o desenvolvimento da humanidade. Para que os estudantes possuam a capacidade de perceber suas influências no mundo, é necessário que estejam interagidos na história da matemática, percebesse isso ao ler o comentário do Estudante B:

Desde o mundo antigo as pessoas usavam meios muito interessantes para fazer cálculo, usavam ossos, pedrinha, contavam nas paredes, mas com o passar dos anos tudo foi mudando e modernizando, principalmente a matemática, sem ela não existiriam médicos, deputados e doutores da lei, estamos sempre usando a matemática para tudo na sociedade.

A matemática foi arquitetada para tornar a vida do ser humano mais fácil, pois com todos os problemas que surgiram com o passar do tempo havia uma necessidade de resolvê-los, assim chegou a hora em que as

pessoas perceberam que não há como viver sem os conhecimentos matemáticos. Ela tem uma função de fundamental de destaque nos âmbitos da sociedade, desde uma simples conta, até as mais diversas situações cotidianas. Ser capaz de medir, raciocinar, calcular, argumentar, etc., são exigências básicas e necessárias para operar a cidadania, o que caracteriza a importância da matemática na formação de jovens e adultos.

Para o estudante C, a matemática se faz presente em todos os momentos, e para resolver os problemas que surgem em sua vida, apontando também a sua indispensabilidade na vida de todos que buscam um crescimento na área de trabalho, a conclusão do ensino médio é um pré-requisito mínimo para crescer no mercado de trabalho e para aproveitar as possíveis novas oportunidades. Com as necessidades de uma vida melhor para sua família, muitos adultos ingressam nessa jornada com muito empenho para recuperar o tempo perdido.

Isso pode ser evidenciado na fala do Estudante C, por exemplo:

Eu gosto de estudar matemática, é muito importante para as pessoas arrumarem trabalho, eu preciso da matemática para qualquer coisa e também uso a matemática para resolver meus problemas.

Os estudantes da EJA são jovens e adultos que, por um motivo ou outro, não conseguiram completar a escolarização na idade regular, que por não terem continuado com os estudos, as possibilidades de atuação concreta, como cidadão, se tornam limitadas. Para os estudantes que não tiveram muitas oportunidades para concluir os estudos no tempo devido, voltar a estudar é um passo muito importante.

Na maioria dos casos investigados, os estudantes da EJA apontam como maior dificuldade para aprender matemática a falta de tempo para estudar, já que trabalham pesado o dia inteiro e separam a hora do almoço para aprender, além de terem suas casas para arrumar, cuidar de filhos e outros afazeres. Sendo assim, aumentam a dificuldade em aprender os cálculos matemáticos, pois falta prática no decorrer dos dias e logo desistem de explorar novos conhecimentos.

As dificuldades na interpretação e resolução de situações - problema nas aulas de matemática

Após a aplicação do questionário, foi realizada a análise das resoluções empregadas em cada uma das questões propostas, que abordavam o conteúdo de multiplicação e divisão, fase em que foi possível levantar hipóteses sobre os obstáculos dos estudantes em interpretar e resolver os problemas, buscando possíveis intervenções necessárias que promovam uma aprendizagem significativa.

Questão 01: Em uma fábrica trabalham 245 operários. Se cada um deles ganha 560 reais, quantos reais a fábrica paga por mês para todos os operários?

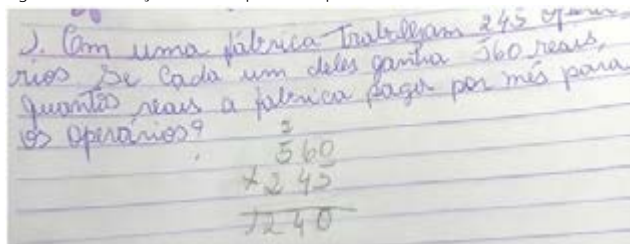
A questão aborda o conteúdo de multiplicação em que os estudantes devem aplicar seus conhecimentos sobre essa operação em um contexto usual do seu cotidiano.

Dos onze estudantes, quatro acertaram a questão, mostrando assim o domínio ao interpretar e aplicar o conhecimento adequado para resolver a questão. Por outro lado, oito estudantes apresentaram várias dificuldades, como ilustradas nas figuras 1 e 2.

Os estudantes analisaram a questão e identificaram que a operação necessária para obter o resultado adequado é uma multiplicação do número de operários pelo valor pago para cada um. Alguns estudantes não perceberam, entretanto, que ao realizar a multiplicação estão operando unidade x unidade, dezena x dezena e centena x centena, não alcançando o resultado adequado. A dificuldade não está em interpretar a questão, mas em desenvolver a multiplicação. Na figura 2, o estudante somou o número de operários e o valor recebido por cada um, possivelmente não compreendendo corretamente o enunciado da questão.

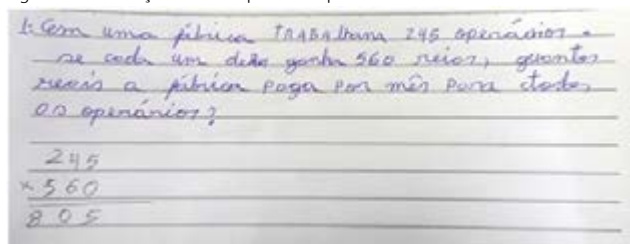
Assim, uma possível intervenção seria retomar o estudo das multiplicações, refazendo toda a parte processual, para posteriormente visitar questões que despertassem no estudante a necessidade de colocar em prática o que está sendo aplicado em sala de aula, trabalhando a interpretação de situações problemas. Esse tipo de trabalho é importante para o desenvolvimento dos conceitos, mostrando para os estudantes a aplicabilidade da matemática no seu cotidiano por meio de situações-problema.

Figura 1 – Resolução não adequada da questão 1.



Fonte: própria autora.

Figura 2 – Resolução não adequada da questão 1.



Fonte: própria autora.

Questão 02: Em três meses, João ganhou 3.870 reais. Quanto ele ganhará em doze anos?

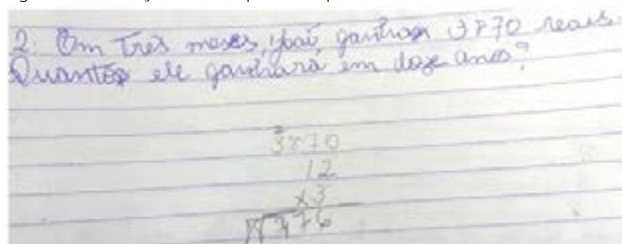
A questão aborda os conteúdos de multiplicação e divisão. Os estudantes deveriam aplicar essas duas operações em uma situação problema também ligada ao seu cotidiano.

Dos onze estudantes, dois acertaram a questão, demonstrando assim um domínio ao interpretar e aplicar o conhecimento adequado para resolver a questão; por outro lado, nove estudantes apresentaram diversas dificuldades.

Ao analisar essa questão, constatou-se que os estudantes apresentaram dificuldades para interpretar a proposta do problema. No momento da aplicação da operação de divisão, eles se confundem e aplicam a multiplicação, como é possível observar nas figuras 3 e 4. Provavelmente os estudantes interpretaram que a questão requeria uma multiplicação, porém não se atentaram ou não conseguiram compreender o contexto, apenas operando os números que apareciam no enunciado da questão, encontrando um resultado que deduziram estar correto. Talvez isso tenha acontecido devido ao fato de que muitos estudantes estão acostumados com situações que exigem deles apenas operar os números que aparecem, não trabalhando com mais de uma operação em um mesmo problema – algo mecânico, que não demande maiores análises.

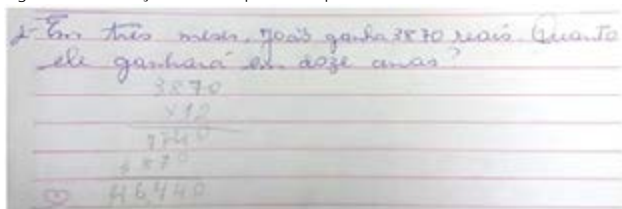
A possível intervenção seria retomar os conceitos de multiplicação e divisão, tomando como ponto de partida os erros mais cometidos, e posteriormente um trabalho com questões desse tipo que despertassem no estudante a necessidade de colocar em prática mais de um conhecimento matemático, mostrando aos estudantes

Figura 3 – Resolução não adequada da questão 2.



Fonte: própria autora.

Figura 4 – Resolução não adequada da questão 2.



Fonte: própria autora.

a importância desses conteúdos para o seu desenvolvimento dentro e fora da sala de aula.

Conclui-se, com essas análises, que as dificuldades podem surgir por falta de atenção do estudante ao calcular, ou por falta de compreensão do conteúdo. Como a presente pesquisa não visa apenas indicar as dificuldades, propusemo-nos a buscar, nos próprios obstáculos identificados, uma forma de superação das dificuldades dos estudantes.

Possíveis intervenções para a superação das dificuldades de aprendizagem na matemática da EJA

Com o intuito de observar como os estudantes da EJA encaram o desafio de aprender matemática e qual a sua importância no seu dia-a-dia, eles foram incentivados a escrever uma redação mostrando como se sentem em relação a essa disciplina.

A partir da análise desse material foi possível perceber que a dificuldade na escrita e no desenvolvimento de textos é muito grande. Sendo assim, os professores devem considerar também a devida alfabetização do estudante, verificando se é necessário que o processo educativo seja mais participativo e colaborativo. De acordo com o Estudante D:

Existem professores que em sala de aula procuram vários meios para explicar matemática aos estudantes, para que não fique tão cansativo e eles tenham mais facilidade em aprender.

Um ensino fundamentado na memorização de regras e estratégias para resolução dos problemas, ou objetivando a apreensão de conteúdos pouco significativos para os estudantes, não colabora para a formação do saber matemático. Quando, porém, incentiva a construção de ideias para solucionar problemas, focando na certificação e na justificativa de resultados, a consequência é a prontidão pessoal, a criatividade, a capacidade de trabalhar em grupo e a autonomia para encarar desafios. Dessa forma, a matemática contribui para a formação dos estudantes jovens e adultos que procuram a escola.

O uso de tecnologias para auxiliar no processo de ensino-aprendizado da matemática para os estudantes da EJA pode ser um desafio, pois os estudantes muitas vezes nunca tiveram um computador, ou não gostam de se envolver com ferramentas tecnológicas como celulares mais modernos. Para que os professores usem as novas

tecnologias no ensino da matemática é preciso que exerquem o computador como um aliado na construção do conhecimento, fazendo uso das novas tecnologias e introduzindo-as em suas aulas, proporcionando aos estudantes uma aprendizagem matemática mais envolvente e lúdica. Segundo o Estudante E:

Deveria ter mais recursos para melhorar o aprendizado, como o uso de tecnologia que hoje existe no mundo, os meios de comunicação podem auxiliar muito no aprendizado matemático.

É necessário que os professores analisem a realidade dos seus estudantes para compreenderem as dificuldades a serem superadas, além de partirem das concepções decorrentes das experiências pessoais dos estudantes, suas relações sociais e suas vivências. Uma vez que os estudantes dispõem de conhecimentos extensos e variados, podem engrandecer a abordagem escolar, elaborando questionamentos, comparando possibilidades e indicando alternativas a serem analisadas.

Considerações finais

Com base nas redações analisadas, ficou evidente que os estudantes gostam da matemática até o momento que conseguem compreender os conteúdos propostos. Entretanto, quando não entendem, passam a ter aversão à disciplina. Mesmo com essa dificuldade, eles percebem a utilização da matemática em seu cotidiano e sua importância para o desenvolvimento da humanidade. Contudo, em muitas práticas docentes ainda são recorrentes os assuntos descontextualizados da realidade e das experiências dos estudantes.

Os estudantes de EJA normalmente chegam à escola após a rotina de trabalho, cansados física e mentalmente, com muito pouco tempo extra durante o dia para complementar sua construção de aprendizado. Por isso, necessitam fazê-lo de forma adequada e proveitosa em sala de aula, a partir da utilização de métodos de ensino que de fato contribuam para que os estudantes aprendam e não somente memorizem e decorem regras e estratégias matemáticas.

Diferentemente dos estudantes da educação regular, os jovens e adultos carregam uma bagagem de experiências e conhecimentos diferenciados, em virtude de terem idade mais avançada. Isso requer dos professores uma abordagem didática mais contextualizada com a realidade dos estudantes. ■


Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasil, 2013.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília/DF: SEF, MEC, 1998.
- D' AMBRÓSIO, Ubiratan. **Tecnologias de Informação e Comunicação:** Reflexos na Matemática e no seu Ensino. Plenária na UNESP, Rio Claro, 2003.
- _____. **Da realidade à ação:** Reflexão sobre educação e Matemática. São Paulo/ Campinas, Summus / Unicamp, 1986.
- FONSECA, Maria da Conceição F.R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos.** Especificidades, Desafios e Contribuições. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.
- GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a Ensinar:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2000.
- HADDAD, Sérgio. **Encontro Latino-americano sobre a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores.** Olin-da, 1993.
- HUETE, Juan Carlos; BRAVO, José A. Fernández. **O ensino da matemática:** fundamentos teóricos e bases psicopedagógicas. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.232.
- JERÔNIMO, Maria Aldenoura Missias. **Dificuldades dos alunos da EJA para interpretar e resolver situações-problema matemáticos.** Curitiba, 2007,p.8.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ONUCHIC, L. de la R. Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. *In:* BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa em educação matemática:** concepções & perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 199-218.
- SANTOS, Maria Auxiliadora dos. **A educação matemática na alfabetização de Jovens e Adultos:** formação de alfabetizadores, Universidade católica de Brasília, 2005. Disponível em: <www.cereja.org.br/pdf/2005218_matematica.pdf> Acesso em: 02/03/2016.

■ ARTIGOS

■ Limites e possibilidades no monitoramento do salário-educação no município de Luziânia-GO

 *Jacqueline Clara Queiroz**
*Sueli Mamede Lobo Ferreira***
*Norivan Lustosa Lisboa Dutra****

Resumo: Este trabalho objetiva refletir sobre o monitoramento da contribuição social do Salário-Educação (SE) no município de Luziânia-Goiás. Trata-se de uma parte dos estudos que se desenvolve no curso de Mestrado em Educação na Universidade de Brasília. A pesquisa segue a abordagem qualitativa, exploratória que se utiliza de entrevista, estudo bibliográfico e documental como instrumentos metodológicos para levantamento dos dados. O estudo possibilitou identificar fragilidade em relação à prestação de contas e ao monitoramento dos recursos recebidos e/ou aplicados no município em tela.

Palavras-chave: Salário-educação. Financiamento. Monitoramento.

* *Jacqueline Clara Queiroz é mestranda em Educação (FE/UnB). Servidora do FNDE. E-mail: jacquelineclara10@yahoo.com.br*

** *Sueli Mamede Lobo Ferreira é mestranda em Educação (FE/UnB). Professora do município de Luziânia. E-mail: suelimamed@gmail.com*

*** *Norivan Lustosa Lisboa Dutra é doutoranda em Educação (FE-UnB). Professora do IFB. E-mail: nori.dutra@gmail.com*

Introdução

O tema financiamento da educação, em especial da educação básica, assume papel relevante na compreensão da organização e da gestão da educação, principalmente pela relação intrínseca com as políticas educacionais e o Estado brasileiro. Essa discussão é uma tarefa complexa, tendo em vista as condições materiais em que o financiamento acontece no país, envolvendo os diferentes entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios) e a esfera privada. Apesar da complexidade, a discussão e a compressão da estrutura e das bases do financiamento da educação colocam-se como necessidades para toda a sociedade, especialmente para aqueles que estão diretamente ligados ao ambiente escolar (gestores educacionais, profissionais da educação, pais, estudantes e a comunidade local).

A Constituição Federal (CF/1988) explicita, no Artigo 205, que a educação é direito de todos, porém, a garantia desse direito está diretamente ligada ao financiamento por parte do poder público. Na mesma lógica, o Artigo 212 da CF define as responsabilidades dos entes federados e as fontes de receita destinadas à educação. Entre essas fontes está a contribuição social do Salário-Educação (SE), objeto de estudo deste trabalho.

Vale salientar que o financiamento da educação brasileira é viabilizado pela arrecadação dos tributos¹ (impostos, taxas e contribuições) nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal)². Os tributos podem ser classificados em diretos e indiretos. No primeiro, inserem-se os impostos pagos pelos contribuintes (pessoa física ou jurídica). No segundo, inserem-se as taxas e contribuições que podem ser repassadas a terceiros, ou seja, as taxas são vinculadas a uma contraprestação do Estado, como os serviços públicos, por exemplo, recolhimento de lixo, de iluminação ou emissão de documentos de veículo.

As contribuições de seguridade social estão estabelecidas nos artigos 149 e 195 da Constituição Federal e destina-se ao custeio de entidades que prestam ou desenvolvem atividades de interesse público. A contribuição social tem a função de subsidiar o orçamento da seguridade social, que é classificada em: a) previdenciárias: empregado, empregador e empresa; b) não-previdenciárias: contribuição para financiamento da seguridade social (COFINS); contribuição social sobre o lucro líquido (CSLL); PIS/PASEP; FGTS, Salário-Educação, etc. (CERVI, 2014; JESUS, 2016). Portanto, a contribuição social do SE está inserido no universo da carga tributária e tem a função de complementar os recursos destinados à educação básica. Nesse sentido, o monitoramento³ dos gastos, torna-se necessário uma vez que viabiliza a otimização dos recursos e ampliação das possibilidades de melhoria da educação.

Assim, com o propósito de identificar a existência ou não do monitoramento do SE no município de Luziânia-GO foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa e de teor exploratório. Os instrumentos metodológicos utilizados incluem realização de entrevista, e estudo bibliográfico e documental. Para tanto, são tomados como referências alguns documentos legais: a Lei nº 4.440/1964, que instituiu a contribuição social do SE, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96), bem como outros documentos que foram aprovados para regulamentação dessa contribuição social. Para levantamento dos dados, utilizaram-se as informações disponibilizadas no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos (SIOPE)⁴, no período de 2006 a 2015, e entrevistas com pessoas envolvidas no controle dos recursos públicos destinados à educação.

A estrutura do trabalho está organizada em três partes. Na primeira, faz-se uma apresentação do panorama histórico do SE em âmbito nacional. Na sequência, discute-se sobre a representatividade da contribuição social para a educação básica e, por fim, as reflexões se voltam para o monitoramento do SE no município de Luziânia-GO.

Conhecendo a contribuição social do Salário-Educação

O SE foi criado durante o regime militar pela Lei nº 4.440/1964, com o fito de complementar o orçamento destinado à educação do ensino primário público (BRASIL, 1964). No Artigo 8º dessa lei, estabelece-se o percentual de 2% para o cálculo de contribuição das empresas, que teriam como base o salário mínimo local, por empregado, mensalmente. No ano de 1965, a alíquota passou a ser calculada com base em 1,4 % do salário definido na legislação previdenciária.

Nos primeiros anos de efetivação da Lei, a arrecadação do SE era realizada pelo Instituto de Previdência e Pensões, por meio do Decreto nº 71.264/72, e o montante arrecadado, após a dedução do valor equivalente a 1%, a título de taxa de administração, passou a ser distribuído da seguinte maneira:

2/3 em favor dos Estados, Territórios e Distrito Federal (Quota Estadual), para financiamento de programas de ensino de 1º grau regular e supletivo, no respectivo ente federado, e 1/3 em favor do FNDE (Quota Federal), para utilização similar, porém no âmbito de todo território nacional (BRASIL/FNDE, 2017a, p.1).

No ano de 1975, por meio dos Decretos nº 1.422/1975 e 76.923/1975, novas alterações foram implantadas. A alíquota do SE passou a ser calculada com base em 2,5% do salário de contribuição das empresas, situação que perdura até os dias atuais (BRASIL, 1975; BRASIL, 1975a). A aprovação da Lei nº 10.832/2003

trouxe importantes modificações para o processo de divisão do montante arrecadado, a saber:

foi assegurada participação dos municípios na parcela até então direcionada aos governos estaduais. [...] da seguinte forma: a) 10% da arrecadação líquida fica com o próprio FNDE⁵, que a aplica no financiamento de projetos, programas e ações da educação básica; b) 90% da arrecadação líquida é desdobrada e automaticamente disponibilizada aos respectivos destinatários, sob a forma de quotas, sendo: quota federal – correspondente a 1/3 dos recursos gerados em todas as Unidades Federadas, que é mantida no FNDE, que a aplica no financiamento de programas e projetos voltados para a educação básica, de forma a propiciar a redução dos desníveis sócio educacionais entre os municípios e os estados brasileiros; quota estadual e municipal – correspondente a 2/3 dos recursos gerados, por Unidade Federada (Estado), a qual é creditada, mensal e automaticamente, em contas bancárias específicas das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL/FNDE, 2017a, p. 1).

A partir da Emenda Constitucional nº 53/2006, a contribuição social do SE passou a atender toda a educação básica. No ano de 2007 foi aprovada a Lei nº 11.457/2007 e, desde então, a contribuição social passou a ser arrecadada e fiscalizada, exclusivamente, pela Secretaria da Receita Federal do Brasil (RFB), do Ministério da Fazenda, que transferia para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) o produto da arrecadação. Esse, no entanto, repassava para os entes federados o montante que lhes cabia.

Ressalta-se que a CF de 1988 explicita, no Artigo 212, que a União aplicará, anualmente, no mínimo 18% dos recursos arrecadados, provenientes de impostos, na manutenção e no desenvolvimento do ensino, cabendo aos estados, ao Distrito Federal (DF) e aos municípios arcarem com 25% de suas respectivas receitas. Estabelece também que a educação básica pública terá o financiamento complementado pelos recursos advindos das empresas, com a contribuição social do SE, e que os programas suplementares de alimentação serão financiados com recursos de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

No ano de 1996 foi aprovada a LDB (Lei nº 9.394/96), que estabelece, nos artigos 68 e 69, a origem dos recursos financeiros destinados à educação, sendo o SE a terceira fonte de financiamento da educação básica, antecedido por receitas de impostos próprios da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, e das transferências constitucionais. A quarta e quinta fontes são receitas de incentivos fiscais e de outros recursos previstos em lei (BRASIL/LDB, 1996).

Oliveira e Adrião (2007) esclarecem que a contribuição social é um tipo de tributo, com a finalidade de constituir um fundo para ser utilizado em benefício da

sociedade e devida pelas empresas vinculadas à Previdência Social. Nesse sentido, o SE “é a operacionalização prática da responsabilização das empresas para com a educação” (p. 87).

Cabe ressaltar que o SE passou por diversas alterações, não só quanto à alíquota de recolhimento, mas também quanto aos critérios de arrecadação, repartição, distribuição dos recursos gerados e sua aplicação na educação. Além disso, a ampliação da demanda, a partir de 2007, trouxe impacto para educação, uma vez que o valor nacional por matrícula tendeu a cair de R\$ 125, em 2006, para R\$ 96, em 2007. Isso aconteceu porque

a mesma receita de 2006, pelo menos em termos reais, antes vinculada apenas ao ensino fundamental, agora atenderá a um número muito maior de matrículas, com a inclusão das matrículas em educação infantil e no ensino médio, (2) não corrige as enormes desigualdades tributárias entre Estados na distribuição das cotas estaduais e municipais do salário-educação, pois os 60% da cota estadual/municipal do salário-educação são devolvidos aos Estados onde foi arrecadado [...] (3) é contraditória com a lógica do FUNDEB ao dar peso igual a todas as matrículas da educação básica, ao contrário do FUNDEB, que atribui pesos diferenciados de acordo com os níveis, modalidades e estabelecimentos de ensino [...], (4) diminui a receita de milhares de municípios e aumenta a dos governos estaduais, porque o percentual de matrículas estaduais contabilizáveis pela nova sistemática (todas as da educação básica, não apenas as do ensino fundamental) cresce muito mais do que o de matrículas municipais (DAVIES, 2008, p. 6).

Dessa forma, surge a questão que fundamenta esse artigo: existe monitoramento do SE no município de Luziânia-GO? Se existe, como acontece o monitoramento e a prestação de contas dos recursos financeiros do SE nesse município (quota municipal)? A resposta, *a priori*, é que a fiscalização dos recursos, da quota do SE, fica a cargo dos tribunais de contas dos estados e dos municípios, e a prestação de conta pelo município acontece por meio de uma autodeclaração, feita ao FNDE, via SIOPE. Entretanto, em uma análise do arcabouço legal do SE, observa-se que, pelas modificações ocorridas nas legislações desta contribuição social, não há um aprimoramento detalhado de como se dará a fiscalização dos recursos financeiros e da obrigatoriedade de prestação de contas.

Diante de tal situação, torna-se oportuno destacar a importância de se ampliar as discussões acerca dos marcos legais do SE, especialmente no que se refere à participação social na execução orçamentária e financeira, bem como à aprovação pelos órgãos de controle social dos recursos financeiros do SE. Para Dourado *et al.* (2006), a participação da comunidade no acompanhamento e na fiscalização dos recursos que são destinados à educação é indispensável para garantir o direito à educação.

O Salário-Educação: representatividade para a educação básica

O SE compõe um dos principais recursos financeiros do FNDE para aplicação em diversos programas federais, tais como: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁶, Programa de Transporte Escolar (PNATE)⁷, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁸, dentre outros.

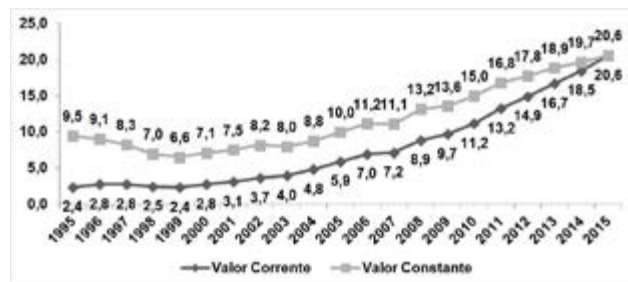
Vale ressaltar que, de todos os recursos públicos que financiam os programas educacionais, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) possui o maior orçamento financeiro para a educação, equivalente a 56%. Já quando se restringe à educação básica, seu valor aumenta para 70%. Assim, o SE se torna o segundo maior orçamento, com 10%; o restante dos recursos financeiros é dividido com outras fontes, totalizando 20% (BRASIL/FNDE, 2015). Esses 10% do SE, em 2014 e 2015, corresponderam respectivamente a 19,7 e 20,6 bilhões de reais da arrecadação bruta em valores constantes, de acordo com o gráfico 1.

No gráfico 2 é possível observar uma evolução na arrecadação do SE nos últimos anos (2005 a 2015). Essa distribuição da arrecadação considera o número

de alunos matriculados na educação básica do ano anterior ao do exercício em que se faz a distribuição, bem como o valor dos recursos financeiros arrecadados por cada estado.

Já o gráfico 3 apresenta a evolução do número de matrículas que foram consideradas na distribuição das quotas do SE, por esfera de governo, no período de 2011 a 2015. Esses dados indicam queda no número de matrículas, saindo de 43 milhões, em 2011, para 39,7 milhões, em 2015, considerando-se as esferas estadual e municipal (FNDE, 2016).

Gráfico 2: Arrecadação bruta do SE de 1995 a 2015 (em R\$ milhões, valor corrente e valor constante – IPCA de 2016).



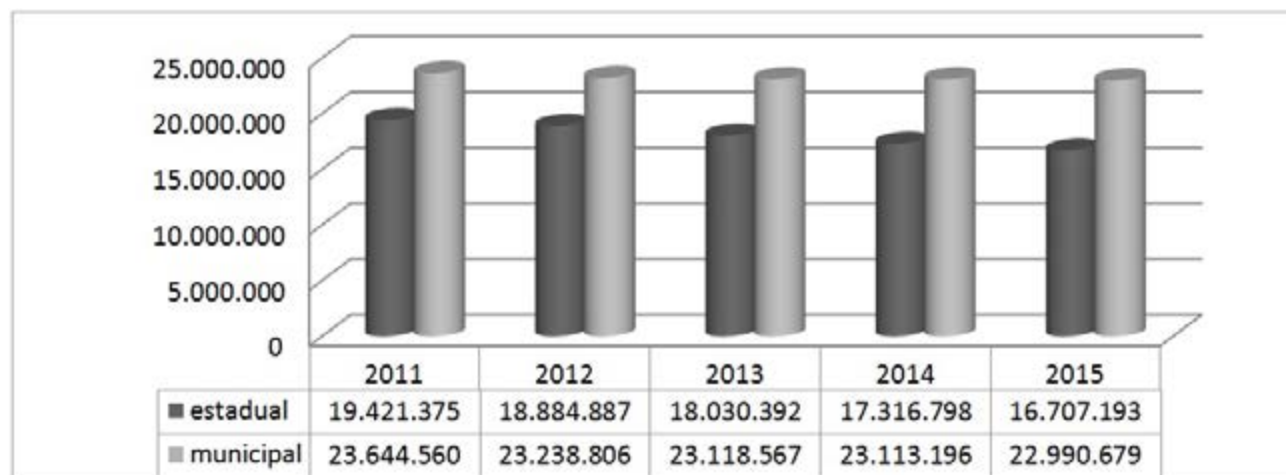
Fonte: FNDE, 2016, adaptado.

Gráfico 1: FUNDEB e SE no contexto do financiamento.



Fonte: Relatórios de Gestão FNDE: 2014 a 2015.

Gráfico 3: Matrículas consideradas na distribuição das quotas do SE por esfera de governo – 2011 a 2015.



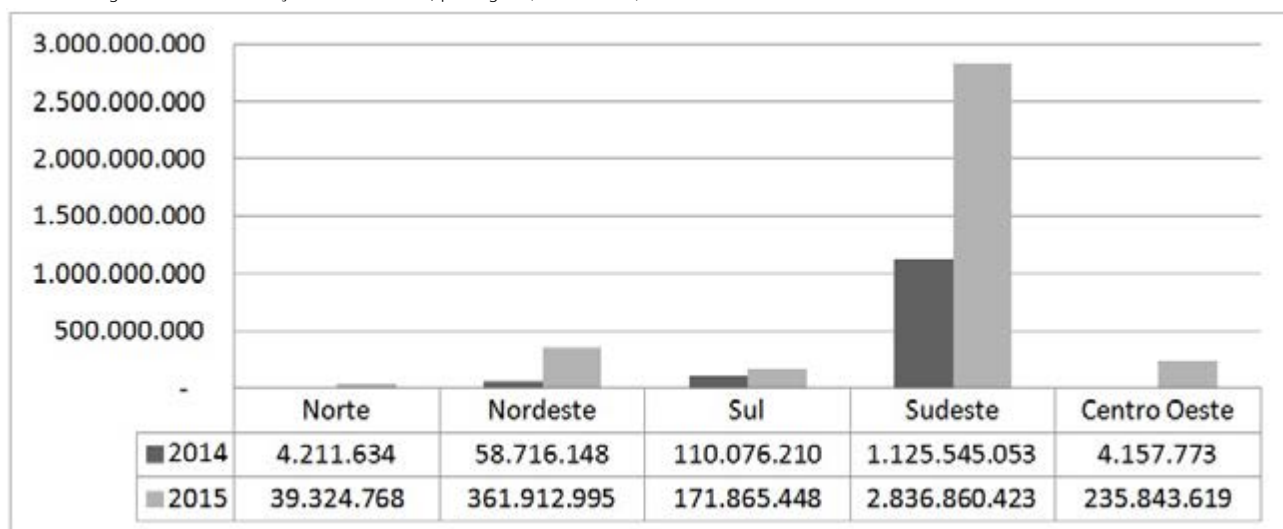
Fonte: FNDE, 2016, adaptado.

Quadro 1: Despesas consideradas de MDE e despesas que não são consideradas de MDE.

Art. 70. Constituirão despesa de MDE (pode ser utilizada com o SE):	Art. 71. Não constituirão despesa de MDE (não pode ser utilizada com o SE):
I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;	I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;
II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;	II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;
III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;	III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;
IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;	IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;
V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;	V - obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;
VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;	VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.
VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;	
VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.	

Fonte: Lei nº 9.394/1996.

Gráfico 4: Pagamento da alimentação escolar com SE, por região (2014 a 2015).



Fonte: Relatórios do SIOPE - FNDE, 2016, atualizado pelo IPCA de 2016. Elaboração das autoras.

Segundo Carvalho (2016, p. 119), os recursos do SE devem ser aplicados em programas, projetos e ações voltados para o desenvolvimento da educação básica pública, “com possibilidade de ser aplicada na Educação Especial privada, desde que vinculada à educação básica, e cujos valores devem ser aplicados exclusivamente na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE)”. Nesse aspecto, no artigo 70 da LDB, há a indicação de ações que podem ser beneficiadas com os recursos do SE. Já o artigo 71 dispõe sobre as ações que não são consideradas de MDE e, conseqüentemente, não deve ser utilizado como recurso do SE (Quadro 1).

O FNDE, no intuito de melhor detalhar o descrito na LDB, disponibilizou, em seu site eletrônico⁹, o que estaria dentro de cada item dos artigos 70 e 71. Entretanto, a partir desse detalhamento, realizou-se uma análise nos relatórios extraídos do SIOPE e observaram-se indícios de que somente nos exercícios de 2014 e 2015,

tanto os estados quanto os municípios aplicaram, com os recursos de suas respectivas cotas, 900 milhões e 3,2 bilhões, respectivamente, com alimentação escolar. Essa prática vai de encontro ao que propõe o artigo 71 da LDB, item IV, pois é proibido aplicar recurso financeiro do SE com despesas de alimentação escolar (Quadro 1).

Os dados apontam que todos os 26 estados e o Distrito Federal (DF) utilizaram equivocadamente os recursos do SE com alimentação escolar (Gráfico 4). Em São Paulo, por exemplo, o valor foi próximo a 2 bilhões, só em 2015. Ressalta-se que os estados e municípios já recebem recursos para a alimentação dos alunos com o PNAE.

O total de gastos com alimentação escolar, incluindo todos os estados e o DF, chegou a R\$ 1.302.706.819,00, em 2014, aumentando significativamente no ano de 2015, passando para um total de R\$ 3.645.807.253,00¹⁰. Quando os gastos com o pagamento da alimentação escolar, pagos com recursos do

SE, são organizados por região geográfica, é possível identificar o destaque do Sudeste, com o valor de R\$ 1.125.545.053,00 em 2014, e de R\$ 2.836.860.423,00 em 2015. Já a região Norte se destaca com menos valor, com o quantitativo de R\$ 4.211.634,00 em 2014 e de R\$ 39.324.768,00 no ano de 2015. A região Centro Oeste totalizou R\$ 4.147.773,00 no ano de 2014 e, em 2015, o valor chegou a R\$ 235.843.619,00.

A investigação apontou a existência de outros gastos, utilizando os recursos do SE, não tão expressivos quanto da alimentação escolar, mas que também divergem dos artigos 70 e 71 da LDB, tais como: serviços de publicidade institucional; passagens e despesas com locomoção, hospedagens, diárias civis, multas, indenizações, estagiários. Essas informações foram inseridas pelos estados e municípios no SIOPE. Não se sabe se realmente foi um equívoco ao classificá-los ou se são mesmo gastos irregulares, pois não há uma fiscalização efetiva por parte dos tribunais de contas, como também não existe um conselho próprio do SE.

Embora a CF de 1988 delegue aos tribunais de contas a responsabilidade de fiscalizar todos os recursos públicos federais, ainda assim há falta de regulamentação que especifique os critérios detalhados para a fiscalização, prestação de contas da utilização dos recursos do SE.

Monitoramento do SE: o caso do município de Luziânia-GO

O Brasil possui 5.570 municípios, distribuídos nos 26 estados, e o Distrito Federal. Desses, 246 situam-se no estado de Goiás, onde está localizado o município de Luziânia-GO. Esta cidade foi criada no ano de 1759 com a denominação de Santa Luzia e, a partir de 31 de

dezembro de 1943, passou a ser chamada Luziânia. A distância da capital de Goiás, Goiânia, é de aproximadamente 200 km e apenas 60 km do Distrito Federal (Figura 1).

Luziânia possui uma área territorial de 3.961,099 Km² e conta com aproximadamente 200 mil habitantes. O município de Luziânia oferece todas as etapas da educação básica, com destaque para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, até o 5º ano.

Observa-se, no gráfico 5, uma evolução das receitas, chegando a triplicar em 2015 em comparação com os valores de 2006. Cabe salientar que esses recursos foram gastos com transporte escolar.

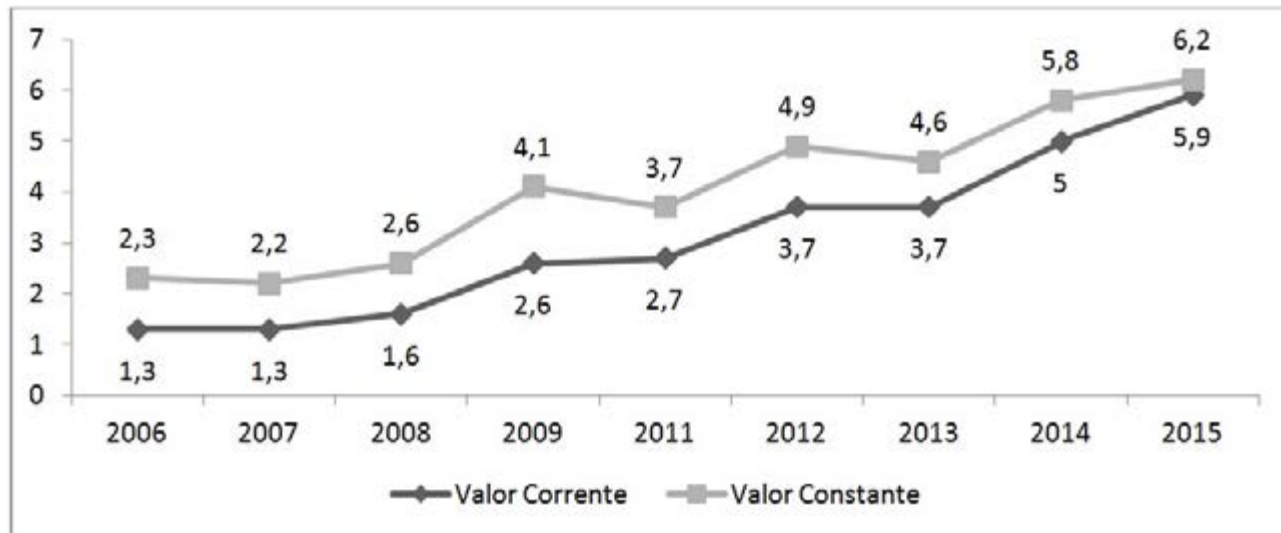
A investigação mostrou que o único instrumento utilizado para informar a receita e a despesa do SE, realizada pelo município, é uma autodeclaração informada no SIOPE. Esse fato, por si só, já indica a existência de fragilidade no controle. Assim, visando buscar mais

Figura 1 – Localização do Município de Luziânia – GO.



Fonte: Wikipédia, 2017.

Gráfico 5: Recursos financeiros recebidos do SE pelo município de Luziânia no período de 2006 a 2015 (em R\$ milhões, valor corrente e valor constante – IPCA de 2016).



Fonte: Relatórios do SIOPE - FNDE, 2016. Elaboração das autoras.

informações para a pesquisa, realizou-se a entrevista semiestruturada com os conselheiros do FUNDEB¹¹, por serem pessoas responsáveis por fiscalizarem os recursos do Fundo e do Programa de transporte escolar (PNATE). A escolha desse Conselho se deu em decorrência da ausência de um órgão de controle social direcionado para o monitoramento do SE no município em tela.

O objetivo da entrevista era identificar se os conselheiros do FUNDEB tinham conhecimento dos recursos do SE, se faziam indiretamente algum tipo de acompanhamento, embora não sendo de sua competência, e se seria relevante o acompanhamento do SE por um órgão de controle social. As questões foram direcionadas para 12 conselheiros, mas somente 20% aceitaram participar.

Após análise das respostas, identificou-se a inexistência de monitoramento do SE, no município de Luziânia, fato que se justifica pela ausência de um órgão ou conselho de controle social responsável para acompanhar a execução financeira da contribuição social do SE. Esta realidade é intensificada pela carência de regulamentação, nos dispositivos legais.

Considerações finais

Os estudos apontaram que o SE é um importante orçamento para a educação básica e seus recursos abrangem todos os estados e municípios, proporcionalmente

à quantidade de matrícula e aos recursos arrecadados. Ele também é responsável por financiar os programas do FNDE, como o PNATE, PDDE, PNL, dentre outros.

A distribuição desse recurso considera o número de matrículas e a arrecadação por cada estado e municípios. Isso significa que os estados que têm mais estudantes matriculados e maior arrecadação recebem mais. Além disso, os dispositivos legais que regulamentam a utilização dos recursos do SE são genéricos e não preveem critérios detalhados para utilização e prestação de contas do SE. Isso, portanto, gera diferentes interpretações no uso dos recursos. Não especificam a forma de atuação dos entes beneficiários do recurso nem a atuação dos órgãos de controle social. Isso implica dificuldades para o tribunal de contas fiscalizar a aplicação desses recursos.

Assim, o presente trabalho identificou a ausência de monitoramento na aplicação dos recursos do SE no município em tela. Esta realidade é intensificada pela carência de regulamentação nos dispositivos legais e de esclarecimento de como deve ser o monitoramento da aplicação dos recursos provenientes da contribuição social.

Em suma, a falta de regulamentação que especifique critérios detalhados no monitoramento dos recursos do SE e a ausência de um órgão de controle social responsável pelo seu acompanhamento comprometem e fragilizam a adoção de mecanismos mais eficientes para controlar e fiscalizar a aplicação dos recursos¹².

Notas

- ¹ A proporção da arrecadação tributária no montante do Produto Interno Bruto do País é denominada de carga tributária (CERVI, 2014).
- ² São exemplos de arrecadações Federais: o IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados e o IOF – Imposto sobre Operações Financeiras; Estaduais: o ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços e o IPVA – Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores; Municipais: o IPTU – Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana e o ISS – Imposto Sobre Serviços (AMARAL, 2012).
- ³ Monitoramento aqui entendido como o processo de acompanhamento e avaliação da execução de determinada ação, projeto ou programa.
- ⁴ SIOPE é um sistema diretamente ligado ao FNDE e tem como propósito coletar, processar, disseminar e facilitar o acesso público às informações referentes aos orçamentos de educação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, sem prejuízo das atribuições próprias dos Poderes Legislativos e dos Tribunais de Contas (BRASIL/FNDE, 2015).
- ⁵ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão criado em 1968 pela Lei nº 5.537/1968, alterada pelo Decreto-Lei nº 872/1969.
- ⁶ O PDDE foi criado em 1995 e tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal.
- ⁷ O PNATE foi criado em 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência, nos estabelecimentos escolares, de alunos do ensino fundamental público, residentes em área rural, que utilizem transporte escolar.

- ⁸ O PNLD tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.
- ⁹ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/salario-educacao/salario-educacao-utilizacao-dos-recursos>>.
- ¹⁰ Valores atualizados pelo IPCA de 2016.
- ¹¹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. No Art. 24: Institui os conselhos que são responsáveis pelo acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos dos Fundos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
- ¹² Este artigo foi construído a partir das discussões e reflexões promovidas pelo Professor Remi Castioni no decorrer da disciplina “Política Pública e Gestão da Educação Básica”, realizada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/PPGE/UnB), e a partir das contribuições dos Professores Wellington de Jesus no grupo de estudo sobre o financiamento da educação brasileira. Para esses professores estendemos nossos agradecimentos.


Referências bibliográficas

- AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 jan. 2017.
- _____. Presidência da República. **Decreto-lei nº 1.422/1975, de 23 de outubro de 1974**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1422.htm. Acesso em: 05 jan. 2017.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964**. Brasília, 1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 jan. 2017.
- _____. Senado Federal. **Decreto nº 71.264 - de 20 de outubro de 1972**. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=71264&tipo_norma=DEC&data=19721020&link=s>. Acesso em: 05 jan. 2017.
- _____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Entendendo o Salário-Educação: Criação do Salário-Educação**. Brasília, 2017a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/salario-educacao/salario-educacao-entendendo-o>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- _____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **Sistemas - Siope**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde-sistemas/sistema-siope-apresentacao>>. Acesso em: 19 nov. 2016.d
- _____. Senado Federal. **Decreto nº 76.923, de 23 de dezembro de 1975**. Brasília, 1975a. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=76923&tipo_norma=DEC&data=19751223&link=s>. Acesso em: 03 jan. 2017.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 10.832, de 29 de dezembro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.832.htm>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 11.457, de 16 de março de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11457.htm>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- _____. **Relatório de gestão do FNDE - 2014**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: FNDE,

2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/relatorios/relat%C3%B3rios-de-gest%C3%A3o>>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- _____. **Relatório de Gestão do FNDE 2015**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. – Brasília: FNDE, 2016. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/relatorio_gestao_2015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/relatorio_gestao_2015%20(1).pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2017.
- _____. Presidência da República. **Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 05 fev. 2017.
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Financiamento da educação básica: estrutura atual e desafios futuros. *In*: ROCHA, Maria Zéia Borba; PIMENTEL, Nara Maria (Org). **Organização da educação brasileira: marcos contemporâneos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.
- CERVI, Rejane de Medeiros. **Educação tributária**. Coleção Agrinho, 2014. Disponível em http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/39_Educacao-tributaria.pdf. Acesso em: 11 de jul. 2017.
- DAVIES, Nicholas. **O salário-educação: fragilidades e incoerências**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. INEP: Brasília. V 89, n. 223, p. 445/454, 2008.
- DOURADO, Luiz Fernandes [et al.]. **Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%207.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- JESUS, Wellington Ferreira de. **Os fundos constitucionais e o financiamento da educação básica brasileira das origens do FUNDEB**. Curitiba: CRV, 2016.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. **Gestão, financiamento e direito à Educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.
- WIKIPEDIA. **Mapa de Luziânia**. 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Luzi%C3%A2nia#/media/File:Goias_Municip_Luziania.svg>. Acesso em: 02 mar. 2017.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Avaliação institucional: implantação no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

 *Simone Cerveira de Castro**
*Gilvan Marques da Silva***
*Jacira Germana Batista dos Reis****
*Livia Queiroz Rodrigues*****
*Vinicius Ricardo Marques de Souza******

Resumo: O presente documento tem como objetivo relatar o processo evolutivo da Avaliação Institucional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e apresentar a metodologia utilizada pela equipe técnica da Gerência de Avaliação Institucional (GAVIN) do referido órgão para elaboração de instrumentos, captação das informações, organização dos dados, divulgação dos resultados e sua utilização com vistas à reflexão para redirecionar ações na gestão escolar e na elaboração de políticas públicas no âmbito da SEEDF.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Sistema de Consulta de Dados. Categorização de Variáveis.

**Simone Cerveira de Castro é mestre em Estatística e Métodos Quantitativos pela UnB. Contatos: simone.cerveira@edu.se.df.gov.br*
***Gilvan Marques da Silva é especialista em Gestão da Tecnologia da Informação pela UnB. Contato: gilvan.marques@edu.se.df.gov.br*
****Jacira Germana Batista dos Reis é especialista em Arte Educação pela UFPB. Contatos: jacira.reis@edu.se.df.gov.br*
*****Livia Queiroz Rodrigues é especialista em Gestão e Planejamento Público pela UnB. Contato: livia.rodrigues@edu.se.df.gov.br*
******Vinicius Ricardo Marques de Souza é doutor em Ciências e Tecnologias em Saúde pela UnB. Contatos: vinicius.ricardo@edu.se.df.gov.br*

Introdução

O processo de implantação da Avaliação Institucional (AVI) na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) iniciou uma nova fase em 2013, com sua reestruturação, e com o surgimento da Subsecretaria de Planejamento e Avaliação (SUPLAV) e de uma de suas coordenações, a Coordenação de Planejamento e Avaliação (COPAV). Vinculada à COPAV, está a Diretoria de Avaliação (DIAV) e, subordinada a esta, a Gerência de Avaliação Institucional (GAVIN). Esses setores juntos têm como atribuições propor normas, critérios, procedimentos metodológicos e instrumentos para implementação da Avaliação Institucional e do Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIPAE) nos processos de avaliação de Políticas Educacionais e de Avaliação da Gestão Democrática.

Os dados referentes ao contexto escolar no âmbito da SEEDF no período de 1992 a 2007 eram captados por meio dos questionários contextuais constantes nas avaliações externas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). No intuito de promover uma avaliação mais fidedigna das escolas da SEEDF, a CESGRANRIO foi a responsável pelo processo da AVI da SEEDF e aplicou formulários contextuais à equipe gestora, docentes, estudantes e pais/responsáveis por meio de aferições do Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE) no período entre 2008 e 2010. Esse novo formato de avaliação se tornou possível por meio da Resolução nº 01/2006 do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) (BRASIL, 2006), que estabelece que a SEEDF implantará o processo de AVI em seu sistema de ensino, que compreende as instituições educacionais públicas e privadas e os diversos órgãos da estrutura da SEEDF. Esse processo refere-se à obtenção de informações que possibilitem aos profissionais da educação, aos pais e estudantes, oportunidades para analisar o trabalho desenvolvido com vistas à promoção do autoconhecimento e da melhoria da qualidade social da educação.

A AVI integra a proposta da DIAV para o SIADE compondo um dos três níveis de avaliação: i) Avaliação do Desempenho Escolar do Estudante; ii) Avaliação Institucional; e iii) Avaliação de Redes. Essa avaliação consiste em um processo de análise permanente da realidade escolar, de modo a subsidiar as decisões dos gestores, no que tange ao planejamento das intervenções administrativas e pedagógicas, visando apoiar o aprimoramento do trabalho escolar. A estratégia da AVI é a integração das informações da AVI com a base de dados da SEEDF (iEducar, Censo Escolar) e demais dados do INEP, de modo a permitir o tratamento, cruzamento, análise das variáveis de interesse e suas correlações,

disponibilizando, assim, a percepção do gestor quanto à atuação da unidade escolar em seu contexto socioeducativo.

Consolidação da metodologia

Após seis anos de trabalho e dez AVIs promovidas, a metodologia adotada pela GAVIN foi aperfeiçoada. A população das AVIs sempre foi numerosa, contemplando geralmente a totalidade da população cadastrada no Censo Escolar. Entretanto, com o aumento do rigor e atualizações cadastrais, foi possível aumentar o percentual de participação a cada AVI realizada. Uma dessas ações é o Projeto Conecta DF, que tem trabalhado para a padronização dos e-mails dos servidores da SEEDF. Outro ponto importante nas AVIs da GAVIN são os instrumentos de avaliação, compostos de formulários próprios baseados em modelos do INEP e adequações às questões específicas da SEEDF; sempre buscando atender à Resolução nº 01/2006 do CEDF (BRASIL, 2006) e com a parceria das demais subsecretarias da SEEDF.

Quanto à captação dos dados, foi desenvolvido um sistema próprio por técnicos da DIAV, sendo as AVIs realizadas atualmente por meio de formulário eletrônico on-line. Além de facilitar o acesso ao formulário para a população participante, tal sistema permite uma organização sistematizada que permite a exportação de dados a várias ferramentas de análise estatística, tais como o SPSS, Excel, SAS, PSCP, entre outras.

No intuito de encontrar indicadores contextuais relacionados aos dados coletados pelas AVIs, a GAVIN tem utilizado atualmente a técnica estatística de Redução de Dimensão por Análise Fatorial. Tal técnica maximiza o poder de explicação do conjunto de todas as variáveis e possibilita identificar subgrupos de questões que avaliam uma mesma habilidade ou capacidade cognitiva ou um comportamento (PASQUALI, 2005). Além disso, tal técnica permite uma melhor estruturação dos dados, análises descritivas e inferenciais dos resultados.

De forma a divulgar os dados produzidos, foram criados por técnicos da DIAV o Sistema de Consulta de Dados que apresenta estatísticas descritivas das AVIs realizadas e o Sistema de Indicadores Contextuais que apresenta os dados consolidados e estruturados por meio de análises estatísticas e também legais, bem como comparativos dos dados com avaliações próprias da SEEDF e do INEP.

A GAVIN também se preocupa com a correta publicação e promove a utilização dos resultados, instalando a cultura da AVI na SEEDF. Dentre algumas ações, podemos citar as reuniões de devolutivas dos resultados: orientações acerca de como trabalhar o resultado, além de sua abrangência, utilização e importância. A GAVIN também procura subsidiar a reflexão de toda a comunidade escolar quanto à atuação da unidade escolar

e seu Projeto-Político-Pedagógico (PPP), bem como as suas relações com a comunidade, sinalizando possíveis disfunções no seu cotidiano, de modo a viabilizar o aperfeiçoamento do exercício da Gestão Democrática e a adequação das políticas públicas educacionais. Por fim, procura potencializar a autoavaliação e articular seus resultados com os demais níveis de avaliação de modo a promover reflexões norteadoras de ações que contribuam com o processo de aprendizagem.

Avaliações Institucionais realizadas pela GAVIN

Autoavaliação

No ano de 2013, a GAVIN deu início ao processo próprio de Avaliação Institucional da SEEDF. Inicialmente, foi proposta a avaliação intitulada Autoavaliação para todas as Unidades Escolares (UE) da SEEDF. Foram propostas, para cada unidade escolar, categorias e objetos de avaliação contemplados no PPP da escola. Após reuniões de orientação com os coordenadores e gerentes das Coordenações Regionais de Ensino (CRE), todas as 651 UEs cadastradas no Censo Escolar de 2013 foram orientadas a participar dessa AVI. No entanto, somente 257 UEs responderam ao formulário proposto, registrando um percentual de 39,5% de participação. A devolutiva foi feita em reunião com os coordenadores e gerentes das CREs. O relatório com a sistematização dos resultados da Autoavaliação, bem como as respostas por UE participante, foi encaminhado para análise e providências pertinentes junto à Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB).

Semestralidade

Ainda no ano de 2013, foi realizada avaliação sobre a implantação da Semestralidade, o sistema de organização escolar em semestres do Ensino Médio da SEEDF, em parceria com a SUBEB e a Subsecretaria de Modernização e Tecnologia (SUMTEC). Essa avaliação foi aplicada por meio da plataforma *Moodle* e os resultados foram apresentados ao CEDF pela Coordenação do Ensino Médio/SUBEB.

Equipe Gestora – Rede Pública – 2014

Em maio de 2014, dando continuidade ao processo de implementação da AVI na SEEDF, a GAVIN, em parceria com a SUMTEC, realizou a AVI voltada à Equipe Gestora da Rede Pública. Após reunião com representantes das CREs para orientações e envio de manual passo a passo do *Moodle* para as UEs, a avaliação foi realizada por meio de instrumento de avaliação próprio. Tal instrumento abrangeu itens sobre a infraestrutura escolar, utilização dos recursos financeiros, participação da comunidade nas atividades escolares, dentre outras dimensões. Com a participação de 80% dos gestores, isto é, 521 das 651 UEs cadastradas preencheram ao formulário de avaliação.

Educação em Tempo Integral - 2014

Em 2014, a GAVIN promoveu a AVI sobre a oferta de Educação em Tempo Integral (ETI) nas UEs vinculadas à CRE de Brazlândia. Foi aplicado um questionário por meio da plataforma *Moodle* para gestores escolares, coordenadores pedagógicos e todos os professores lotados nas escolas (efetivos e temporários). O objetivo foi levantar dados para subsidiar a ampliação da oferta de educação integral em Brazlândia.

AVI Equipe Docente e Estudante - 2014

Em 2014, a GAVIN promoveu também a Avaliação Equipe Docente e Estudante de forma amostral. Tal pesquisa foi realizada em parceria com o Instituto de Desenvolvimento Educacional, Cultural e Assistencial Nacional (IDECAN). Houve aplicação de pré-teste dos itens elaborados a 17.285 estudantes em 59 escolas e 614 turmas. Na regional de Brazlândia, essa AVI foi realizada de forma censitária e nas demais Regionais de forma amostral.

AVI Equipe Docente - Rede Pública - 2015

Em 2015, a SEEDF realizou a AVI voltada à Equipe Docente da SEEDF com a aplicação de formulários próprios por meio de um sistema desenvolvido por técnicos da DIAV. Nos meses de junho e julho, mais de 30 mil professores receberam em seus e-mails particulares o link de acesso ao formulário eletrônico para preenchimento online. Nessa avaliação houve a participação de cerca de 8 mil docentes, 27% dos docentes cadastrados.

AVI Equipe Gestora - Rede Particular - 2016

Em 2016, a SEEDF promoveu a AVI Equipe Gestora da Rede Privada de Ensino, nos moldes do artigo 5º da Resolução nº 01/2006 do CEDF (BRASIL, 2006). Essa avaliação contou com as seguintes dimensões: proposta pedagógica; resultados obtidos na construção da aprendizagem; profissionais da educação; estudantes; condições de trabalho pedagógico; gestão escolar; democracia e participação; relações interpessoais; e currículo. Vale ressaltar o caráter inédito da AVI. Pela primeira vez a SEEDF reuniu todos os gestores das 473 instituições privadas credenciadas para tratar da AVI. Importante destacar também a recusa da utilização da avaliação como instrumento de classificação, de punição ou de qualquer tipo de constrangimento para seus partícipes. Os resultados subsidiarão o CEDF, a DIAV e a Coordenação de Supervisão, Normas e Informações do Sistema de Ensino (COSIE). Para a divulgação dos resultados, foi desenvolvido um sistema para consulta de forma a respeitar a individualidade dos resultados por escola para subsidiar a consulta por parte dos setores envolvidos, tais como a COSIE.

AVI Equipe Gestora – Rede Pública - 2016

Em 2016 foi realizada a AVI Equipe Gestora - Rede Pública - 2016. Essa foi realizada por meio de instrumento de avaliação próprio elaborado pela equipe da DIAV/GAVIN e encaminhado aos endereços eletrônicos das unidades escolares nos meses de outubro e novembro para preenchimento via internet. Tal AVI contou com a participação de 97% das UEs cadastradas, isto é, 635 dos 655 gestores das escolas públicas preencheram o formulário de avaliação. Das 635 escolas participantes, 613 contemplam a Educação Básica, as outras 22 escolas estão distribuídas em dez Centros de Educação Especial, oito Centros Interescolares de Línguas, três Escolas Técnicas e a Escola de Meninos e Meninas do Parque. Tal AVI constava de 181 variáveis distribuídas em seis dimensões: infraestrutura, gestão escolar, gestão democrática, prática pedagógica, diversidade e acessibilidade/educação especial. Inicialmente foram analisados os dados de infraestrutura com ênfase na estatística e embasamento legal. Após a análise das demais dimensões, a equipe da GAVIN espera fazer um levantamento geral das questões mais relevantes relacionadas ao contexto escolar das escolas da SEEDF. Essas poderão contribuir para a construção de indicadores educacionais da rede de ensino da SEEDF que servirão de auxílio aos agentes públicos para definição de políticas públicas em benefício da educação do Distrito Federal¹.

Educação em Tempo Integral - 2017

Em maio de 2017, os gestores das UEs que ofertam a ETI participaram de um processo de coleta de dados para subsidiar o acompanhamento da ETI na SEEDF. O levantamento das informações foi realizado por meio do preenchimento de um formulário on-line composto pelas seguintes dimensões: perfil escolar, PPP, recursos humanos, espaços de aprendizagens, infraestrutura e equipamentos, transporte, alimentação e prestação de contas. Apenas uma UE não preencheu o formulário. Em 2017, a oferta da ETI na SEEDF estava presente em 251 UEs da SEEDF, representando 37,8% do total das 664 escolas cadastradas no Censo Escolar 2016. A CRE do Recanto das Emas destaca-se com o atendimento em 63% de suas escolas.

AVI Centros de Educação da Primeira Infância - CEPI

Por se tratar de unidades educacionais com um modelo novo e diferenciado, nas quais o prédio é da SEEDF, mas a gestão é terceirizada em parceria com entidades filantrópicas e sem fins lucrativos, escolhidas por chamamento público, decidiu-se promover a AVI dos CEPIs. Para realizar tal AVI, a GAVIN utilizou um sistema próprio que deu celeridade à coleta dos dados, bem como, à sua análise. Essas questões foram desenvolvidas com objetivo de permitir à SEEDF uma visão geral desse novo modelo de atendimento à Educação Infantil implementado com o objetivo de atender às crianças na faixa de 0 a 5 anos. No período da realização da avaliação constatou-se a existência de 42 CEPIs. Foram enviados e-mails contendo o link de acesso ao formulário de avaliação para todos os gestores dos CEPIs. Ao final da AVI, atingiu-se 100% de acesso e conclusão de preenchimento do formulário.

Considerações Finais

A qualidade dos dados produzidos pela GAVIN juntamente com a análise dos fatores associados ao desempenho escolar proporcionará à SEEDF informações fidedignas, em tempo ágil, subsidiando o planejamento de políticas públicas e ações que tragam inovações para a rede, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

No âmbito da unidade escolar, os resultados das AVIs subsidiarão a reflexão de toda a comunidade escolar quanto à atuação da unidade escolar e seu projeto-político-pedagógico, bem como as suas relações com a comunidade, sinalizando possíveis disfunções no seu cotidiano, de modo a viabilizar o aperfeiçoamento do exercício da Gestão Democrática e a adequação das políticas públicas educacionais.

Ao retomar o processo avaliativo com os instrumentos elaborados e sistemas desenvolvidos por seus servidores/técnicos da DIAV, a SEEDF se apropria de uma metodologia customizada, adequando-a a sua realidade e perfil, e assim, consolidando a AVI em suas atribuições e cotidiano.

A cultura de avaliação, que estava interrompida na SEEDF, está sendo resgatada e sendo fortalecida no âmbito da SEEDF, através da AVI articulada aos demais níveis de avaliação. ■

Notas

¹ Maiores informações acesse: <<http://avaliacao.se.df.gov.br>>

Referências bibliográficas

BRASIL. **Resolução CEDF nº 01, de 21 de março de 2006.** Estabelece normas para a Avaliação Institucional no Sistema de Ensino do Distrito Federal. Brasília, 2006.

PASQUALI, L. **Análise fatorial para pesquisadores.** LabPAM – UnB. Brasília, 2005.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Políticas de avaliação da educação básica: um olhar para a subjetividade

 Roberta Maria dos Santos Sousa*

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a perspectiva do Estado na configuração das políticas para as diretrizes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Para isso, iniciamos com um apanhado geral sobre a educação, vista como um direito que passou a ser tratado como mercadoria e administrado por uma lógica produtivista, sob pressupostos questionáveis de padrões de qualidade de ensino. Em seguida, discutem-se as diretrizes políticas da avaliação da educação básica formuladas pelo Estado, que não se enquadram na realidade devido ao papel de Estado mínimo na área educacional, o que transpassa esse dever para a escola, deixando ao Estado a função de regular os requisitos propostos pelo mercado. A discussão contempla também o olhar dessas políticas de avaliação e seus reflexos no contexto escolar. Apesar das contribuições relevantes no replanejamento do trabalho pedagógico da escola, a indagação se foca no fato de que com os resultados do Ideb foi sendo desvelada uma realidade que esse programa não percebe, desconhecendo as peculiaridades de cada escola, sua cultura, o sujeito como ser e suas condições de aprendizagem. Nessa perspectiva, destacamos, por fim, o olhar sensível que a escola deve atribuir ao analisar esses resultados do Ideb e a postura social, planetária e autossustentável do educador e de todos os envolvidos nesse contexto para redimensionar o trabalho pedagógico e atingir de fato a aprendizagem significativa. Assim, caminhamos para seguir ao destino da avaliação formativa.

Palavras-chave: Políticas de avaliação. Educação Básica. Avaliação Formativa. Subjetividade. Aprendizagem.

* Roberta Maria dos Santos Sousa é graduada em matemática pela Faculdade Jesus Maria José (2008), graduada em pedagogia pela Faculdade Albert Einstein (2008) e especialista em Docência do Ensino Profissional e Superior pelo União Educacional de Brasília (2016). Atualmente é Professora da Secretaria de Educação do DF. Contato: ucbroberta34@gmail.com

Introdução

Antes de discutir a respeito das políticas de avaliação, é necessário entender o processo de formação de nossa sociedade e o que carregamos culturalmente de nossas raízes. Como pensavam os ancestrais que fizeram parte da formação de nossa sociedade? E nesse processo histórico, como vem sendo pensado o contexto social? Como nós pensamos ou pensávamos? A formação de nossa sociedade denuncia uma crise antropológica e cultural que traz aos dias atuais consequências que estão impregnadas em nosso pensar, agir e fazer, um pensar que nos distancia de reflexões, de percepções, um pensar que fragmenta, ou seja, impossibilitando dialogar com as ambiguidades, um pensar reducionista. O mundo mudou, mas mantém o mesmo discurso.

Essa forma de pensamento reflete todas as nossas relações com a vida, com a sociedade, com a família e repercute também em nossas relações com a escola e na vida política. Diante desse cenário, se faz necessário quebrar uma cultura de avaliação, cujo foco suscita a qualidade como objetivo derradeiro. Estudos mostram que as políticas de avaliação buscam respostas concretas de soluções práticas, de modo a excluir a realidade do contexto escolar, suas particularidades, suas condições de aprendizagem e principalmente o sujeito. Ou seja, tais políticas implicam colocar todos os estudantes nas mesmas condições de excelência para aprender (SOUZA; OLIVEIRA, 2003; SOBRINHO, 2002). A partir dessa perspectiva surge a indagação: como um único modelo pode medir a qualidade da educação considerada ideal? Diante desse questionamento destaca-se aqui neste artigo o olhar das políticas de avaliação, cuja característica central é marcada pela doutrina neoliberal. Nesse sentido, a avaliação acaba tornando-se um instrumento de controle exercido pelo governo sobre as instâncias educativas. Assim, essas políticas de avaliação revestem-se com o intuito de fiscalizar e regular, o que diminui o papel do Estado e delega maior responsabilidade às instituições escolares. Partindo-se da ideia de que a educação é regida pelas leis de mercado, a ênfase é dada aos “resultados e produtos educacionais viabilizados pela contenção de gastos e o gerenciamento eficiente dos recursos, ou seja, uma avaliação centrada na eficiência e produtividade” (AFONSO apud OLIVEIRA, s.d., p. 13).

Tendo considerado esses pressupostos, este artigo pretende enfatizar a necessidade de mudar a “cultura avaliativa”, de apontar outras variáveis que o Ideb não é capaz de ver. Diante disso, fomentamos por meio de estudo bibliográfico em artigos científicos e livros a busca urgente por uma percepção mais sensível e acolhedora, uma percepção capaz de vislumbrar o sujeito, de observar sua realidade e seu contexto escolar, suas

condições de aprendizagem. Entendemos que o ser em formação é multidimensional e a concepção formativa se compromete com a aprendizagem, com o processo, com a autoavaliação, com a progressão continuada e não somente com o produto da avaliação. Evidenciamos os aspectos positivos que as políticas de avaliação promovem na condução do planejamento do trabalho pedagógico, ressignificando a postura profissional e refletindo na prática pedagógica.

Este trabalho ressalta a importância de um olhar subjetivo no processo de aprendizagem da criança, de uma postura docente com consciência social e planetária, de uma prática pedagógica capaz de colocar o sujeito em ação, construindo e reconstruindo conhecimento. Dessa forma, o diálogo e a interatividade são pressupostos que contemplam tempos, espaços, problematizações e produções próprias dos educandos. A avaliação formativa propõe um olhar que possibilita dar um novo sentido à educação, à avaliação e à vida.

O olhar das políticas de avaliação na Educação Básica

Embora se fale de avaliações desde os anos 60 na América Latina, trata-se de um fenômeno recente e crescente. As avaliações tiveram início na década de 90, quando o governo implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Marcada pela nova ordem de Estado Neoliberal, sua forma de gestão se manifesta nas privatizações que reflete uma lógica de mercado, como também a competição. Diante desses pressupostos norteados nessa década, buscou-se o fortalecimento da “função avaliação governamental”, implantando formas de sistemas de avaliação das políticas públicas (FARIA, 2005, p. 97). Primeiramente, essas práticas vieram para conferir e verificar resultados, de acordo com os objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para formar a consciência técnica no âmbito escolar para que houvesse condições necessárias à expansão e à melhoria da educação. Em seguida, as avaliações foram tidas como meio de o Estado conhecer a realidade e realizar diagnósticos, pois, ao invés de acentuar-se a regulação por via legal, seriam fornecidas indicações e sugestões para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. Por fim, a avaliação passou a ser vista como uma prática de regulação estatal, criando-se uma cultura de avaliação. Tendo considerado a avaliação como meio de regulação estatal, segundo Faria (2005), esta apresenta ênfase nos resultados e na desresponsabilização/privatização da provisão de bens e serviços sociais. Dessa forma:

[...] a atuação de dirigentes, burocratas e tecnocratas, assim

como as relações que se estabelecem entre agentes do Ministério da Educação e do Ministério do Planejamento, foram fundamentais para que a avaliação se constituísse em uma importante via de regulação educacional no Brasil (FREITAS, 2007, p. 8).

Percebe-se que o percurso histórico-cultural das políticas públicas de avaliação assume o objetivo de controlar e fiscalizar, por meio de exames nacionais, passando a orientar-se pela lógica de mercado (SOBRINHO, 2002). Afonso (2000) afirma que “a criação de um currículo nacional, o estabelecimento de normas-padrão e a realização de testes também a nível nacional são mesmo condições prévias para que se possa, implementar políticas de privatizações e mercadorização da educação”.

Evidencia-se o poder fiscalizador do Estado, ao ter controle sobre os resultados dos exames nacionais, nas palavras do autor:

As avaliações praticadas pelos Estados avaliadores são nitidamente instrumentos de poder. (...) O que mais importa é que os rendimentos possam ser comparados, permitam que as instituições e os indivíduos sejam classificados hierarquicamente, segundo critérios objetivos, tanto para supostamente orientar os clientes do quase-mercado educacional e alimentar a competitividade, quanto para instrumentar o exercício do poder controlador do governo (SOBRINHO, 2002, p.175-176)

Em relação à educação, a questão da qualidade e do desempenho recebeu o enfoque de uma responsabilidade exclusiva apenas da escola. Dessa forma, para que essa qualidade e desempenho educacional fossem verificados, o Estado criou avaliações externas de ensino a partir de 1990 (SOUZA; OLIVEIRA, 2003). Esse crescente interesse sobre as avaliações teria como motivação a “pressão das mudanças contextuais sobre os sistemas de ensino: mudanças nos modos de administração e controle desses sistemas; demanda social de informação e prestação de contas; novo modelo de gestão educacional” (FREITAS, 2004, p. 665). A nova concepção de avaliação nesse período esteve relacionada ao novo ideário proposto pelo Estado.

O Ideb não vê ...

O Ideb não vê os alunos como sujeitos, como seres únicos, de histórias únicas, de emoções, de realidades diferentes, o Ideb não vê as peculiaridades de cada escola, sua cultura, ele não vê as condições e recursos de ensino e aprendizado disponibilizados por cada escola. Diante desse cenário o autor ressalta:

O Ideb é importante, mas ele não conta tudo. Somente tendo acesso a um maior número de informações – dada a

complexidade da vida escolar – é que se consegue aproximar de modo mais coerente e produtivo de um diagnóstico – que deveria ser uma das funções da avaliação – para assim propiciar a tomada de decisões favoráveis ao desenvolvimento educacional e ampliação da qualidade de educação apresentada pela escola (BARBACOV, CALDERANO, PEREIRA, 2013, p. 15).

Não basta apenas avaliar. Esse movimento das avaliações externas começou há duas décadas atrás, quando foi implantado o sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB). Essa dinâmica vem se alastrando rapidamente pelo país. Interessados em investigar mais sobre as necessidades específicas de sua rede, alguns estados criaram esquemas próprios de investigação. Hoje 19 unidades federativas têm ou já tiveram algum tipo de avaliação externa. Essa dinâmica é boa, identificar as necessidades é um salto fundamental para a melhoria da qualidade do ensino. A interrogação é que com os resultados do Ideb foi sendo desvelada uma realidade que esse programa não percebe. Assim:

É preciso prever instrumentos institucionais que avaliem não apenas o rendimento do aluno, mas o próprio processo escolar. Além de que na escola pública a qualidade esperada deverá perpassar vários aspectos que as avaliações nacionais por si só não apontam (PARO, 2005, p.81).

O Ideb avalia as unidades de ensino de maneira restrita, é preciso ampliar e incluir em sua composição um número maior de variáveis, pois a educação é um fenômeno multidimensional, onde o papel da escola é estabelecer um ambiente emocionalmente saudável que permita aflorar a criatividade e a aprendizagem (MORAES, 2008). O aluno deve ser visto como um sujeito atuante que constrói, amplia e ressignifica seu aprendizado, e o educador exerce seu papel de mediador buscando um olhar sensível, percebendo os níveis de realidade e incluído o sujeito nesse processo. Os números divulgados pelo Ideb deve provocar outro olhar, capaz de reorientar o trabalho pedagógico, de perceber a realidade da comunidade escolar, de discutir posturas que capacitem o desenvolvimento do aluno numa perspectiva integral.

A cultura disseminada nessas políticas de avaliação provoca o equívoco de que a simples divulgação de um ranking leve à mudança da prática. É preciso um aperfeiçoamento constante das práticas, é necessário que a rede ofereça um trabalho de esclarecimento sobre os resultados das sondagens e, mais do que isso, tenha uma política consistente e permanente em serviço para os gestores e professores, e que os resultados sirvam para redimensionar também o olhar das políticas públicas e daí buscar investimentos para melhoria da qualidade de ensino.

Passos para uma avaliação formativa

Chegamos ao século XXI com problemas sociais, humanos, éticos e institucionais, envoltos em avanços tecnológicos, contrastes e diversidades. Diante de tantas necessidades, a sociedade inconscientemente clama por sobrevivência humana, por estabilidade introspectiva, por elevação da consciência capaz de lidar com as incertezas, conflitos, contradições, anseios e capacidade de buscar os valores éticos que sustentem e proporcione leveza no viver. O sistema educacional também clama por formação mais humana. Percebendo essa crise de formação que tem raízes históricas e culturais de nossa sociedade, se faz necessário redimensionar os métodos de investigação científicos, as metodologias de ensino, a reinvenção da escola e o seu papel de emocionar, comunicar e formar pessoas. Dentro desta perspectiva, a avaliação formativa deve ser entendida como processo que acolhe, aprecia, inclui e avalia o que se ensina e o que se aprende (GDF, 2016).

Sendo assim, o ser em formação é multidimensional, ou seja, que valoriza o indivíduo nas dimensões: cognitivas, afetivas, psicomotoras, histórica, social e cultural, que coexistem e atuam de forma integrada, propiciando uma formação em seu desenvolvimento integral, a educação neste contexto provoca uma quebra paradigmática na lógica do poder punitivo comumente notado nos processos avaliativos (GDF, 2016).

As Diretrizes de Avaliação Educacional (GDF, 2016) destacam a importância da avaliação formativa, que visa uma avaliação para as aprendizagens. Sendo assim, a dinâmica do aprender perpassa pela dimensão do ser, conhecer e fazer, nesse espaço educando e educador dialogam em um movimento espiralado, oportunizando um encontro emocional e abrindo espaço para a construção de conhecimento gerando um ambiente de aprendizagem para ambos. Nesse contexto, a avaliação formativa atribui o olhar e a intervenção humana que os resultados não são capazes de atingir, assim não são os instrumentos e procedimentos que definem a função formativa, mas a intenção do avaliador(a), e o uso que se faz deles (HADJI, 2001). Nesse sentido, os instrumentos de avaliação, sejam eles escolar ou em larga escala, contribuem para a conquista das aprendizagens (VILLAS BOAS, 2008). Contudo, acredita-se que a avaliação formativa servirá para que analisem os instrumentos avaliativos com o olhar para o sujeito, buscando intervenções pontuais, e não priorizando o produto (quantidade) em função da qualidade que deve ter relevância em todo percurso.

Nesse processo todos são avaliados, e todos os membros desses espaços escolares, que se dialogam em um movimento espiralado, compreendem que as aprendizagens são diferenciadas e que não se realizam em

um único movimento uniforme, e que não é possível se desconectar do mundo e nem daqueles que o habitam. Quando a aprendizagem é concebida como um processo de construção e reconstrução do conhecimento, veem-se os alunos como sujeitos capazes de observar e de descobrir caminhos próprios para construí-los. Para avaliarmos nossos alunos numa perspectiva mais humana, segundo Moraes (2008), necessitamos urgentemente de educadores com consciência social e planetária, com responsabilidade, iniciativa, com atitudes e valores de solidariedade e de autonomia, pessoas que lutem por uma vida autossustentável para todos.

É necessário mudar a “cultura avaliativa”, é preciso sair da fragmentação, da exclusão do sujeito nesse processo, é preciso entender que na avaliação formativa a aprendizagem é contínua. É preciso respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno e perceber que a formação é processual, e não se define apenas em resultados, com o sujeito separado do objeto, ou com fatos isolados; a avaliação formativa requer do mediador rigor, abertura e tolerância, requer o exercício de ir além das disciplinas. Esse olhar disciplinar e compartilhado é decorrente de um processo histórico e cultural presente nos dias atuais.

Segundo Moraes (2008), é necessário enxergar que a produção do conhecimento disciplinar também possui outros raios caracterizados pela interdisciplinaridade. A concepção interdisciplinar permite uma integração entre as disciplinas, seus domínios linguísticos, estabelecendo uma linguagem em comum. É preciso ter um profundo conhecimento da disciplina para contribuir na construção de um conhecimento interdisciplinar. Diante dessa percepção é necessária uma reforma educacional, uma reforma do pensamento, abertura do coração.

Considerações Finais

Esta pesquisa reflete sobre o olhar das políticas de avaliação, cuja intenção está atrelada aos princípios do neoliberalismo. Nesse sentido, as políticas de avaliação ganham força, apoiadas na regulação, no controle e nos resultados quantitativos. Esse discurso ideológico promovido pelo Estado produz reflexo nas unidades de ensino, estabelecendo uma cultura de avaliação limitada, se restringindo aos resultados e excluindo o sujeito nesse processo. Este trabalho fomenta a relevância do Ideb, quando atribuído um olhar amadurecido capaz de ressignificar a organização do trabalho pedagógico, essencialmente como uma postura consciente e transdisciplinar. A avaliação vista sobre o prisma da aprendizagem é concebida como um processo de construção e reconstrução do conhecimento, por conseguinte veem-se os alunos como sujeitos capazes de observar e de descobrir caminhos próprios. Ressaltamos também o

olhar sensível do avaliador buscando perceber a subjetividade do aluno, assim se possibilita um caminho ético, inclusivo e justo. A avaliação formativa vem quebrando barreiras na perspectiva de superar o pensamento dualista, compartimentado e exclusivo. Nessa linha de pensamento, as práticas educativas buscam a formação integral

do ser humano, uma relação de interdependência, um pensamento ecologizado, uma autonomia introspectiva, o exercício da democracia participativa. A aprendizagem se constrói na interação sujeito e objeto, sendo assim, é preciso deixar aflorar suas emoções, intuições, histórias de vida, desejos, agregando razão à emoção. ■

Referências bibliográficas

- AFONSO, Aimerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**, São Paulo: Cortez, 2000.
- BARBACOVÍ, Leci Jacinto, CALDERANO, Maria de Assunção PEREIRA, Margareth Conceição. **O que o ideb não conta?** – Processos e resultados alcançados pela escola básica/ (Organizadores) – UF JF, 2013.
- FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. **A Política da Avaliação de Políticas Públicas**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-169, out. 2005.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **Avaliação da Educação Básica e ação normativa Federal**. Cadernos de Pesquisa, São Luis: EDUFMA, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/gt0585int.doc>>. Acesso em: 17 mar. 2010.
- GDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional** – Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala – DF. 2016.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre – RS: Artmed, 2001.
- MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis HarmanHouse, 2008.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; SILVA, Maria Juliana de Almeida e. **Regulação: a avaliação de Sistemas de Ensino no contexto da regularização das Políticas Públicas**. UFMG, s.d. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/97.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2009.
- PARO, Henrique Vitor. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2005.
- SOBRINHO, José Dias. **Universidade e Avaliação entre Ética e o mercado** – Florianópolis: Insular, 2002.
- SOUZA, Sandra Zákial L; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Políticas de Avaliação da Educação e quase mercado no Brasil. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação**. Campinas – SP: Paripus, 2008.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ O sucesso da rede pública no Programa de Avaliação Seriada (PAS): análise do desempenho dos alunos da rede pública no PAS da UnB no 1º Semestre de 2016

 David Henrique de Moraes Ribeiro *

Resumo: Avaliações externas são ferramentas interessantes para medir o nível e a qualidade do ensino, seja público ou particular. Este relato tem como objetivo analisar o desempenho dos alunos da Rede pública do DF no Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB) no ano de 2016. Os dados são baseados no boletim informativo elaborado pelo Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe), que aponta o aumento da quantidade de alunos oriundos da rede pública aprovados para a UnB pelo método da avaliação seriada.

Palavras-chave: Desempenho. Programa de Avaliação Seriada – PAS. Rede Pública. Aprovados.

*David Henrique de Moraes Ribeiro é graduado em Ciências - Biologia pelo Centro Universitário de Brasília (2002), e mestrando profissional em Biologia pela UFMG - Polo UnB. É professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: gordura@gmail.com

Introdução

Desde sua criação, em 1996, o Programa de Avaliação Seriada (PAS) é usado como alternativa ao ingresso na Universidade de Brasília (UnB). A prova do vestibular tradicional abrange o conteúdo dos três anos do Ensino Médio em uma prova, o que torna uma avaliação muito pesada para o aluno. Com a criação do PAS, essa prova foi dividida em três etapas feitas ao final de cada ano do ensino médio que abrange somente o conteúdo do ano em que o estudante se encontra, tornando-se, assim, uma prova mais tranquila e que avalia de uma forma mais justa.

A matriz avaliativa do PAS segue as orientações presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e no Currículo em Movimento adotado pela Secretaria de educação do Distrito Federal desde 2013 em toda rede pública de ensino (DISTRITO FEDERAL, 2013), evidenciando que o sistema de avaliação apresentado é válido. Uma das vantagens de uma prova seriada é que se pode trabalhar de uma maneira mais ampla a interdisciplinaridade que norteia a educação em outras avaliações nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A matriz utiliza obras como esculturas, pinturas, músicas, etc., como base para a elaboração de itens para a montagem da prova, o que torna essa avaliação mais próxima do estudante.

Após a sanção da Lei de Cotas para o Ensino Superior, Lei nº 12.711, de agosto de 2012, os alunos da rede pública ganharam mais um estímulo, pois a lei garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) lançou, em agosto de 2015, o projeto *Por dentro das Avaliações – PAS e ENEM*, que visa trabalhar a conscientização dos alunos do ensino médio sobre as chances que eles têm de ingressar no ensino superior público através dessas duas avaliações. Foi aplicado um simulado do ENEM, com o apoio do Cebraspe, em que os alunos puderam avaliar sua preparação para esse instrumento de seleção. Em relação ao PAS, o projeto trabalha com a conscientização de alunos e professores sobre a importância dessa avaliação para realização do sonho desse aluno em ingressar em uma universidade conceituada. Em novembro de 2015 foi aprovada pela UnB a ampliação das vagas do PAS para 50% do total de vagas oferecidas pela UnB durante o ano, fator que também é um estímulo para os alunos da rede pública.

A interdisciplinaridade é uma prática pedagógica que favorece o diálogo entre uma ou mais disciplinas, que

surgiu para quebrar o paradigma de que os conteúdos devem ser estudados separadamente e contribuiu também para diminuir a famosa “decoreba”, já que a prova depende de interpretação e raciocínio para ser resolvida, sem a necessidade somente de decorar os conteúdos. Essa prática torna a prova mais realista e humanizada. O grande desafio, ainda, é o de quebrar o paradigma do ensino conteudista e tirar o educador da zona de conforto.

A prova do PAS é dividida em quatro tipos de itens. O item tipo A se destina a julgar se o mesmo está certo ou errado, o item tipo B se destina a cálculos, o item tipo C é um item de múltipla escolha e o item tipo D se destina a elaboração de pequenos textos como resposta ou a elaboração de esquemas como resposta ao item. Essa avaliação conta com a comissão de acompanhamento do PAS, que sugere melhorias ao processo bem como outros andamentos. A cada triênio fechado é formada uma comissão de revisão de obras do PAS, que sugere a inclusão ou a retirada de obras do programa, contando com a participação de toda comunidade. O Cebraspe ainda oferece a sala dos professores, onde as provas do PAS são analisadas no dia da aplicação por professores das escolas do DF.

Dados

Segundo o boletim informativo do PAS 2016, foram oferecidas 2.112 vagas no 1º semestre para 99 cursos de graduação da instituição. No total, concorreram 11.587 alunos de toda rede educacional do DF (escola pública e particular), sendo que 588 candidatos (5,07%) foram eliminados ou não compareceram no dia de aplicação da prova, totalizando 10.999 candidatos presentes (94,93%).

Em relação ao número de inscritos por sistema, 7.456 inscritos foram para o sistema universal, 1.026 para cotas raciais e 3.105 para cotas da rede pública.

Quadro 1 – Total de inscritos

Inscritos	11.587	%
Presentes	10.999	94,93
Ausentes e Eliminados	588	5,07

Fonte: CEBRASPE, 2017

Quadro 2 – Número de Inscritos por sistema

Sistema	Inscritos
Universal	7.456
Cotas para Negros	1.026
Cotas para escola pública	3.105

Fonte: CEBRASPE, 2017

Quadro 3 – Número de Aprovados por Sistema

Sistema	Aprovados
Universal	960
Cotas para Negros	107
Cotas para escola pública	958

Fonte: CEBRASPE, 2017

Quadro 4 – Relação Inscritos/Aprovados

Sistema	Inscritos	Aprovados	%
Universal	7.456	960	12,88
Cotas para Negros	1.026	107	10,43
Cotas para escola pública	3.105	958	30,85

Fonte: CEBRASPE, 2017

Calculando-se a porcentagem, temos que 64,35% dos inscritos foram pelo sistema universal, 8,85% dos inscritos foram pela cota para negros e 26,80% dos inscritos foi para as cotas da rede pública.

O boletim também indica que foram 2.025 estudantes aprovados e restaram 119 vagas sem estudantes aprovados no PAS. O quadro 3 mostra a quantidade de aprovados por cada sistema contido no edital do PAS.

Segundo o Censo Escolar 2016 da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2016), existiam 605 turmas de 3º ano do ensino médio oferecidas na rede com o total de 20.629 alunos matriculados nesta etapa, dos quais a maioria se encontrava apta a fazer a prova da terceira etapa. Se considerarmos o número de inscritos e o compararmos com o total de alunos, veremos que os inscritos correspondem a 14,61% do total geral de alunos que tinham direito de disputar as vagas do PAS 3ª etapa, em 2016, pelas cotas da escola pública. Como exemplo de Coordenações Regionais de Ensino (CRE) que tiveram alunos aprovados no PAS temos as CREs de Sobradinho, Taguatinga, Plano Piloto, Guará, Recanto das Emas, São Sebastião, Santa Maria, Ceilândia, Planaltina, Gama, Núcleo Bandeirante e Brazlândia.

Em relação ao número de inscritos e o número de aprovados, o quadro 4 nos mostra a porcentagem de aprovados em relação ao número de inscritos.

Análises

Ao compararmos o quantitativo de inscritos pelo sistema universal com o sistema de cotas da rede pública, vemos que a quantidade de alunos de escolas no sistema universal é bem maior, pois eles têm condições de arcar com a inscrição. Os alunos da rede pública contam com benefícios que permitem a isenção da taxa de inscrição, porém os mesmos ou desconhecem esse direito ou se perdem no meio do processo com declarações e documentos necessários para esta isenção. No entanto, o índice de inscritos foi alto. Devemos destacar que alguns alunos do 3º ano não fizeram o PAS por terem perdido a prova da etapa anterior.

Outro fator que pode influenciar nessa diferença é o trabalho de conscientização que a rede particular faz com seus alunos antes mesmo desses alunos entrarem no ensino médio. O projeto lançado em 2015 vem para começar a trabalhar com os alunos da rede pública essa conscientização mostrando para eles como é importante o PAS para as vidas deles.

Em 2016, o PAS veio com mudanças significativas que oxigenaram o programa. Destacam-se aqui duas mudanças que provavelmente influenciaram na melhoria do resultado: a duplicação do número de vagas destinadas ao PAS (criação da lista do 2º semestre) e a criação do Sistema Informatizado de Seleção para os Cursos de Graduação da UnB (SISUnB) nos moldes do Sistema de Seleção Unificada (Sisu - MEC).

Conclusão

Conclui-se que, no ano de 2016, os alunos inscritos no programa de avaliação seriada da UnB tiveram um rendimento muito bom ao alcançar 958 aprovações na lista do primeiro semestre, um índice de 30,85% em relação ao número de inscritos, o que mostra que o PAS está sendo mais bem aproveitado e a conscientização do aluno na rede está sendo mais bem trabalhada.

Destaca-se também que, em relação ao número de aprovados da rede particular, o número de aprovações ficou muito próximo da diferença de duas aprovações, o que também mostra que os professores e alunos da rede pública estão sendo mais bem preparados e conscientes da oportunidade que tem para entrar em uma universidade pública que é referência na cidade. ■

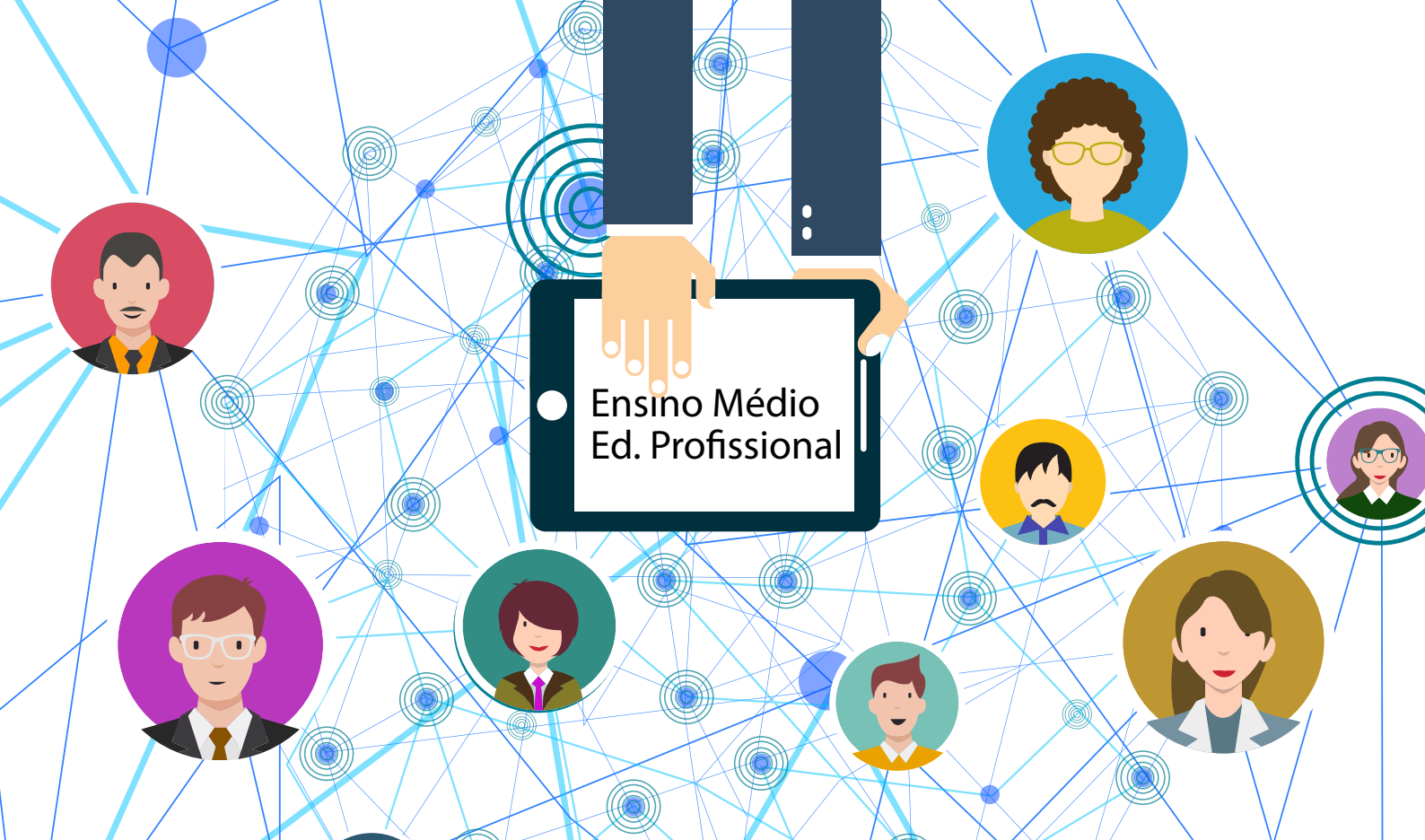
Referências bibliográficas

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 9.394/1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 mar. 2017.

CEBRASPE. **Boletim Informativo PAS 2016**. 2017. Disponível em: <[http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/Boletim Informativo PAS 2016_re3.pdf](http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/Boletim%20Informativo%20PAS%202016_re3.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2017.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Censo Escolar 2016**. 2016. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/servicos/censo-escolar.html>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

_____. **Currículo em Movimento**. 2013. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/282-midias/443-curriculoemmovimento.html>>. Acesso em: 14 mar. 2017.



Ensino Médio
Ed. Profissional

Ensino Médio e Educação Profissional: Perspectivas para a Educação



CADERNOS
RCC

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Rodrigo Rollemberg - GOVERNADOR
Renato Santana da Silva - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Júlio Gregório Filho - SECRETÁRIO
Clóvis Lúcio da Fonseca Sabino - SECRETÁRIO ADJUNTO

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO,
ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
Fábio Pereira de Sousa - SUBSECRETÁRIO

COORDENAÇÃO DE SUPERVISÃO, NORMAS E INFORMAÇÕES
DO SISTEMA DE ENSINO
Cynthia Cibebe Vieira - COORDENADORA

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima - DIRETORA

EDITOR-CHEFE
Danilo Luiz Silva Maia

EDITORIA EXECUTIVA
Ana Cláudia Nogueira Veloso
Guilherme Reis Nothen
Raquel Oliveira Moreira

COMITÊ GESTOR
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima (SEEDF)
Cynthia Cibebe Vieira (SEEDF)
Helana Célia de Abreu Freitas (SEEDF)
Josiane Dallastra (SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Célio da Cunha (UCB)
Girlene Ribeiro de Jesus (UnB)
Gustavo Henrique Moraes (INEP)
Jaqueline Moll (UFRGS)
Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)
Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)
Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)
Remi Castioni (UnB)
Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

EQUIPE REVISORA
Gilson Charles dos Santos (UnB)
Maria Marlene Rodrigues da Silva (UnB)
Ormezinda Maria Ribeiro (Coordenadora) (UnB)
Débora Beirão de Carvalho (UnB)
Manuel Carlos Montenegro Lopes da Cruz (UnB)
Marcelo José Rodrigues da Conceição (UnB)
Michelle Pereira Soares (UnB)
Tatiana Noronha Raposo (UnB)
Thayles Moura dos Santos (UnB)

EDITOR CONVIDADO
Júlio César da Silva

ISSN 2359-2494

A Revista Com Censo (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (peer review), fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da Revista ou da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A Revista encoraja o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.

As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da Revista encontram-se em:

www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso

■ PRÓLOGO

A Revista *Com Censo* (RCC) vem se estabelecendo como um instrumento de divulgação científica, alinhado às expectativas e exigências éticas de um veículo formal para a disseminação e socialização de novos conhecimentos, trabalhos, boas práticas e pesquisas desenvolvidas no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal e das demais instituições parceiras.

Pensando na comodidade do leitor e na perspectiva de melhorar a apresentação das experiências dos autores, a RCC idealizou e organizou os Cadernos RCC, onde são publicados os Dossiês Temáticos e trazem de forma exclusiva trabalhos sobre assuntos multidisciplinares na área de educação. Esta seção da revista, Cadernos RCC, se constitui como uma importante parte da Revista *Com Censo*, tendo alcançado uma função ímpar e uma posição sólida dentro do periódico. Neles são publicados, a cada edição, os Dossiês Temáticos, e são trazidas ao debate temáticas multidisciplinares na área de educação.

A estrutura dos Dossiês Temáticos assemelha-se à da edição regular, onde o conteúdo é o principal determinante da qualidade, estando presente uma subseção de entrevistas, outra de artigos científicos, outra de relatos de experiências e outra de resenhas.

Nesta publicação temos o prazer de entregar o dossiê que leva o título: *Ensino Médio e Educação Profissional: Perspectivas para a Educação*, e que se debruça sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional, tanto a respeito de suas inter-relações de integração, quanto sobre as discussões mais atuais acerca dos desenvolvimentos de cada área em particular, e as perspectivas para o futuro das áreas. Este dossiê oferece textos atuais, dados censitários e reflexões para o debate técnico-científico a respeito das temáticas mencionadas.

Boa leitura!

Fábio Pereira de Sousa
Subsecretário de Planejamento,
Acompanhamento e Avaliação/SEEDF

■ ÍNDICE

108 INTRODUÇÃO AO DOSSIÊ TEMÁTICO

DOSSIÊ - ENTREVISTA

111 Wisley João Pereira

DOSSIÊ - ARTIGOS

114 O Ensino Médio no Distrito Federal no quinquênio 2012-2016

Lucilene Dias Cordeiro

132 Ensino médio em foco: a política pública de educação integral e profissional no estado de Pernambuco

Paulo Fernando de Vasconcelos Dutra

140 Os jovens do ensino médio: a opção profissional pela docência

Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas, Natália Soares de Albuquerque Almeida e Mariana de Paula Ferreira de Oliveira

150 A Integração Ensino Médio e Educação Profissional: O que muda com a Lei nº 13.415/2017

Daniel Louzada-Silva, Tânia Alves de Oliveira, Érika Botelho Guimarães, Richard James Lopes de Abreu e Raphael Almeida Sousa

157 Análise dos modelos de reorganização do tempo-espaço escolar para o Ensino Médio e da Semestralidade no Distrito Federal

George Amilton Melo Simões, Luciano Dartora e Luís Paulo Aguiar de Deus

DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

166

Fórum de Discussão sobre as propostas de reformulação do Ensino Médio: Percursos, desafios e possibilidades para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Hugo Gonçalves do Nascimento e Murilo Malnati Ismael

171

A formação de professores de língua portuguesa e o Exame Nacional do Ensino Médio: uma avaliação formativa possível

Kelly Cristina de Almeida Moreira, Alessandro Borges Tatagiba e Danielle Mendonça Sousa

176

Utilização de metodologias ativas em um curso técnico em enfermagem: relato e desafios

Jozinêlio Severino Teixeira, Daniela Filgueira Costa e Jaqueline Barbosa Costa

DOSSIÊ - RESENHAS

181

Diálogos com quem faz: Tendências da Educação Profissional em países participantes da WorldSkills 2015

Antonio Biancho Filho e Fernanda Marsaro Santos

■ INTRODUÇÃO AO DOSSIÊ TEMÁTICO

Ensino Médio e Educação Profissional: Perspectivas para a Educação

A reforma do ensino médio sancionada pela Lei nº 13.415, após ter sido apresentada como Medida Provisória (MP 746/2016) em setembro de 2016 pelo governo federal, traz indagações acerca do futuro da educação brasileira. O presente dossiê elenca pontos relevantes e esclarecedores acerca deste assunto, que tem sido amplamente discutido e traz relatos, reflexões e experiências que podem apontar para o sucesso na educação a partir deste novo panorama.

Ao observar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, lê-se, em seu artigo 26, que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A LDBEN, no art. 36, expõe que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, dispostos por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, de acordo com o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Neste sentido, a reforma do ensino médio introduz modificações na composição do sistema atual e intenta ser ferramenta fundamental para o avanço da qualidade do ensino. Ao propor a flexibilização curricular, o novo modelo comporta que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus

estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas e outra flexível. Esta poderá ser estruturada pela escola, a fim de que reflita a realidade dos estudantes à luz das novas e crescentes demandas profissionais do mundo de trabalho, por exemplo. Esse rearranjo estratégico pretende dar bases para que cada estudante siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja por meio do nível superior, ou do ingresso imediato no mundo do trabalho ou, ainda, optar pelas duas possibilidades, respeitando seu tempo e sua vontade.

No Distrito Federal, as experiências exitosas do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e da Educação Integral podem ser referências diante das alterações realizadas pela Lei nº 13.415, uma vez que dos dois casos se pode tirar exemplos de boas práticas pedagógicas. Tem-se, ainda, os exemplos positivos dos Centros de Educação Profissional (CEPs) que demonstram por meio da crescente procura e oferta de vagas a necessidade de uma educação que prepare os egressos para o mundo de trabalho. Para além do Distrito Federal, este dossiê lança olhar sobre práticas educacionais de outros estados com o intuito de fornecer subsídio prático-teórico diante das mudanças da atualidade.

O texto que abre este dossiê é uma entrevista com Wisley João Pereira, Coordenador Geral de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – MEC, na qual discorre acerca das perspectivas e inovações para o ensino médio e a educação profissional. Nele, é possível conhecer os últimos lançamentos e perspectivas da proposição

da BNCC e seus possíveis impactos na prática educacional e social: elevação de indicadores, atendimento da demanda do mundo do trabalho, ampliação da oferta da educação profissional e tecnológica.

O primeiro artigo, O ensino médio no Distrito Federal no quinquênio 2012-2016, escrito por Lucilene Dias Cordeiro, postula breve panorama histórico do Ensino Médio no Brasil partindo dos jesuítas até os dias atuais. Trata da reformulação curricular que planeja tornar a escola mais atraente aos jovens. O trabalho traz informações do Censo Escolar do DF nos últimos cinco anos (2012-2016) para mostrar a evolução de alguns indicadores educacionais do Ensino Médio, elencando resultados das taxas de aprovação em todas as Coordenações Regionais de Ensino (CREs) e das taxas de abandono e reprovação. O artigo é rico em informações estatísticas que são apresentadas por meio de gráficos e tabelas que mostram, por exemplo, a oferta de instituições educacionais com Ensino Médio ou Médio Integrado, a evolução proporcional do número de instituições educacionais com oferta de Ensino Médio ou Médio Integrado segundo CRE, matrícula inicial entre 2012 e 2016 segundo o Censo Escolar DF, o número de matrículas iniciais nas instituições públicas, dentre outros dados. Assim, evidencia-se que as taxas de rendimento comprovaram redução nas taxas de abandono e de reprovação, e aumento nas de aprovação. A importância do conhecimento dos dados é subsídio para um desenvolvimento saudável da Educação. O conhecimento da evolução dos indicadores educacionais

pode ser utilizado como ferramenta para que as mudanças sejam planejadas com embasamento técnico e eficiente.

Em seguida, é apresentada a implantação da política pública de ensino médio integral e profissional no estado de Pernambuco, no artigo Ensino Médio em foco: a Política Pública de Educação Integral e Profissional no estado de Pernambuco. O trabalho é de autoria de Paulo Fernando de Vasconcelos Dutra, atualmente Secretário Executivo de Educação Profissional - Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e Conselheiro Titular do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. O trabalho expõe marcos legais da Educação, apresenta o quantitativo de escolas implantadas, discorre sobre a organização curricular, bem como versa acerca da base filosófica e ações vivenciadas nas escolas de Educação Integral. A Política Pública de Educação Integral propiciou resultados educacionais de destaque em nível nacional. O estado passou da 21ª posição em 2007 para 1ª posição em 2015 na avaliação do SAEB. Neste sentido, é interessante perceber quais vertentes e sugestões são apresentadas com o objetivo de fortalecer e expandir a Política Pública de Educação Integral no Estado para fins de aproveitamento na realidade do Distrito Federal.

No terceiro artigo, Os jovens do ensino médio: a opção profissional pela docência, estudo financiado pelo CNPq/ProC/UnB, os autores Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas, Natália Soares de Albuquerque Almeida e Mariana de Paula Ferreira de Oliveira buscaram a compreensão dos motivos que levam os estudantes do Ensino Médio a optarem pela docência. Partem de uma metodologia de cunho qualitativo aplicada a jovens estudantes de duas escolas de Ensino Médio. Apresentam as visões que se tem acerca docência nesta modalidade e dados que apontam que existe preferência feminina pela profissão.

No quarto artigo, A Integração Ensino Médio e Educação Profissional: O que muda com a Lei nº 13.415/2017, de Daniel Louzada-Silva, Tânia Alves de Oliveira, Érika Botelho Guimarães, Richard James Lopes de Abreu e Raphael Almeida Sousa, são algumas considerações preliminares sobre a repercussão das alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação introduzidas pela Medida Provisória nº 746/2016 e pela Lei nº

13.415/2017, no que se refere ao processo de Integração Curricular entre Ensino Médio e Educação Profissional. São feitas revisões dos fundamentos teóricos da Integração e, em seguida, são examinadas as eventuais modificações introduzidas pela nova legislação no Ensino Médio em geral, e para a Integração, em particular, tomando como marco inicial a Constituição Federal de 1988.

O quinto artigo, Análise dos modelos de reorganização do tempo-espaço escolar para o Ensino Médio e da Semestralidade no Distrito Federal, de George Amilton Melo Simões, Luciano Dartora e Luís Paulo Aguiar de Deus, retrata uma abordagem reflexiva das mudanças ocorridas no Ensino Médio desde a sua concepção até os dias atuais. O trabalho aponta para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade para o Ensino Médio, seguida desde 2013 pela SEEDF, que objetiva reduzir as elevadas taxas de evasão e reprovação percebidas nas escolas da rede pública de ensino. Assim, faz referências às experiências no 1Paraná, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Minas Gerais, onde percebe-se o favorecimento do ensino, por aumentar o tempo em sala de aula dos estudantes com seus professores, propiciando a avaliação para as aprendizagens.

O primeiro relato de experiência, Fórum de Discussão sobre as propostas de reformulação do Ensino Médio: Percursos, desafios e possibilidades para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, escrito por Hugo Gonçalves do Nascimento e Murilo Malnati Ismael, apresenta como se deram os fóruns regionais de discussão que abordou as propostas de reformulação do Ensino Médio. Os fóruns foram organizados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para tratar das mudanças que a Medida Provisória 746/2016 gerou. A partir de reações da comunidade escolar, a SEEDF se mobilizou para escutar e esclarecer as dúvidas que surgiram preparando nove encontros que alcançaram as CREs e representantes de todas as unidades escolares. O Fórum objetivou ouvir a opinião dos atores envolvidos no novo modelo de Ensino Médio para o Distrito Federal. Para expor o prelúdio dessa ação, o artigo apresenta o que rezam os marcos legais que amparam a mudança, a saber, a LDBEN, a Lei Distrital no 5.499, de 15 de julho de 2015, instituiu o primeiro

Plano Distrital de Educação (PDE), que apresenta 21 metas para a Educação do DF. Os resultados tiveram um saldo positivo e permite que a SEEDF inicie diálogos aprofundados acerca da temática.

O segundo relato, A formação de professores de língua portuguesa e o Exame Nacional do Ensino Médio: uma avaliação formativa possível, de Alessandro Borges Tatagiba, Kelly Cristina de Almeida Moreira e Danielle Mendonça Sousa, reflete sobre os registros de um curso de formação continuada para professores de ensino médio, de anos finais e da educação de jovens e adultos, ministrado na rede pública de ensino do Distrito Federal no ano de 2016. O curso proporcionou momentos de discussão e troca de conhecimentos sobre a aprendizagem da escrita dos estudantes que buscam no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) uma porta de inclusão social, bem como sobre os desafios que a produção escrita apresenta no contexto do ensino médio, levando em consideração o Currículo e as Diretrizes de Avaliação da Secretaria de Educação do DF (SEEDF). Os resultados das discussões levadas a cabo durante o curso evidenciam que as competências de escrita acadêmica requeridas pelos estudantes do ensino médio pressupõem a mobilização de um rico e variado repertório de conhecimentos com os quais os professores precisam trabalhar. Por conseguinte, no contexto das aprendizagens de sala de aula, o estudo das possibilidades de avaliação formativa pode enriquecer as discussões e debates em cursos de formação continuada de professores.

O terceiro relato, sob o título Utilização de metodologias ativas em um curso técnico em enfermagem: relato e desafios, escrito por Jozinélcio Severino Teixeira, Daniela Filgueira Costa e Jacqueline Barbosa Costa, considera o currículo escolar construído democraticamente de acordo com as necessidades e realidades próprias da comunidade na qual se está inserido. O trabalho parte do questionamento sobre o perfil do profissional de saúde em Enfermagem considerando não apenas o conhecimento técnico da profissão, mas a exigência de uma formação que valoriza a postura ética e reflexiva do discente diante da adaptação e atuação em diferentes situações e adversidades da vida laboral. Faz breve histórico do Centro de Educação Profissional - Escola

Técnica de Saúde de Planaltina (CEP-ETSP) e da elaboração do novo currículo para o Curso Técnico em Enfermagem. Ainda, versa sobre a implementação do curso no Programa Mulheres Mil a fim de demonstrar qual é o recorte bem peculiar a partir dessa nova postura na reformulação do currículo. Para tanto, o trabalho apresenta como foram ambientadas as Metodologias Ativas e Aprendizagem Baseada em Problemas (AABP) neste contexto de tomadas de ações.

Finalizando o dossiê, Fernanda Marsaro Santos e Antonio Filho Bianco apresentam uma resenha do livro Diálogos com quem faz: Tendências da Educação Profissional em países participantes da WorldSkills 2015, obra de Candido

Alberto Gomes. A WorldSkills é uma competição de profissões técnicas que reúne representantes de mais de 63 países das Américas, Europa, Ásia, África e Pacífico Sul. No ano de 2015, na cidade de São Paulo aconteceu em quatro dias de provas quando os competidores simularam desafios das profissões que deveriam ser cumpridos dentro de padrões internacionais de qualidade. Os competidores deveriam demonstrar habilidades técnicas individuais e coletivas para executar tarefas específicas de cada uma das ocupações profissionais. A resenha ressalta apontamentos da obra no que se refere ao processo de tomada de decisão frente às políticas públicas de Educação Profissional

dos mais variados países participantes do evento. Elenca metodologia utilizada na realização de entrevistas com 29 delegados presentes na competição e apresenta questões relacionadas à governança, atratividade da Educação Profissional, orientação vocacional e profissional, competições profissionais, currículos e metodologias, aprendizagem nas empresas, professores, avaliação dos sistemas e as janelas de oportunidades.

Pelo presente exposto, este dossiê se torna ao mesmo tempo relevante e atrativo. Convida-se os leitores a se debruçarem nas leituras que se seguem. Certamente, serão de grande valia para as ações futuras que produzirão profundas mudanças na sociedade. ■

Fernanda Marsaro dos Santos

Coordenadora da Coordenação de Políticas Educacionais para Juventude e Adultos/SUBEB/SEEDF

Daniel Damasceno Crepaldi

Subsecretário da Subsecretaria de Educação Básica/SEEDF



Wisley João Pereira

Graduado em Física pela Universidade Federal de Goiás (2006), e especialista em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2014). Coordenador Geral de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - MEC.

Perspectivas e inovações para o Ensino Médio e a Educação Profissional

1. Revista Com Censo (RCC) - O Currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio de diferentes arranjos curriculares. Entre esses arranjos, está prevista a formação técnica e profissional. Como o Ministério da Educação (MEC) está se organizando para atender a esse artigo da Lei nº 13.415, de 16/02/2017, nos estados e municípios, considerando suas especificidades?

Wisley João Pereira - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/1996, (LDBEN) estabelece, em seu art. 26, que: "os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela."

A mesma lei, no art. 36, diz que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Isso significa que os estados farão seus arranjos de acordo com seu contexto local.

O MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, já desenvolve projetos que podem auxiliar no debate sobre as questões curriculares e o aumento de carga horária, além de um novo programa que está sendo desenhado, em diálogo com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e com as secretarias estaduais de educação, para apoiar especificamente os estados e municípios na implementação do novo ensino médio.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI, desde 2009), e o Programa de Ensino Médio em Tempo integral (EMTI, desde 2016), podem apoiar os sistemas de ensino quanto às alterações realizadas pela Lei nº 13.415, a qual se trata de uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Ao propor a flexibilização da matriz curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte comum e obrigatória a

todas as escolas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outra parte flexível, ou seja, parte do ensino médio será comum a todos os estudantes, o que garantirá os conhecimentos básicos de formação geral. Na outra parte, os estudantes poderão optar por diferentes ênfases, com foco em uma das áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas) ou em uma formação técnica e profissional.

O EMTI tem dois grandes objetivos: ampliar as matrículas, e conseqüentemente o acesso dos nossos jovens estudantes ao ensino em tempo integral, como previsto no Plano Nacional de Educação (PNE); e promover, através da ampliação do tempo e espaços de aprendizagem, um currículo que seja flexível e inovador para juventudes. Para a Política de Fomento de Escolas em Tempo Integral, que deverá ocorrer de forma gradual, está previsto um investimento do Governo Federal de R\$ 1,5 bilhão até 2018, o que corresponde a R\$ 2.000 por aluno/ano, o que deve criar 500 mil novas matrículas de tempo integral. O PNE estabelece que até 2024 o país deva atender pelo menos 25% das matrículas. Atualmente, são 386 mil alunos matriculados no ensino médio em tempo integral, o que representa 5% do total.

Já o ProEMI passou por mudanças em sua última edição, exatamente para atender e auxiliar as redes no debate de um novo ensino médio. Vale ressaltar que o ProEMI tem por objetivo apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares dinâmicas, flexíveis e que atendam às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea. O Programa foi criado pela Portaria Ministerial nº 971, de 9 de outubro de 2009, do MEC, e sua edição atual está regida pela Resolução nº 4 de 25 de outubro de 2016, do FNDE, na qual realizou alterações com o intuito de atender as redes diante da nova realidade do Ensino Médio brasileiro. Vale destacar alguns dados do programa:

- 8.477 Unidades Escolares participantes via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE);
- 26 redes estaduais e o DF;
- 16 % aderiram à carga horária de 7h diárias (abrange todos os estudantes do ensino médio da escola e tem contrapartida da rede de ensino);
- Mais de R\$ 340 milhões disponibilizados em 2017;
- Mais de 3,1 milhões de estudantes, o que corresponde a aproximadamente 50% dos alunos matriculados no Ensino Médio regular diurno.

2. RCC - Considerando que ao cumprir os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular o estudante terá mais tempo para se dedicar ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou cursos técnicos, quais as estratégias do MEC para ampliação da oferta da Educação profissional aos jovens do Brasil?

Wisley - Veja o que nos diz a legislação vigente, a LDBEN nº 9.394/1996:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação,

articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Portanto, cabe ao MEC coordenar a política nacional para o ensino médio. O Distrito Federal e demais estados brasileiros têm a liberdade de se organizar, de acordo com a Lei nº 15.415/2017, do novo ensino médio, segundo suas especificidades.

As redes de ensino farão adaptação de seus currículos da educação profissional considerando que esses estarão inseridos no total de carga horária do ensino médio, tendo a carga horária ampliada, de forma progressiva, para 1.400 horas mensais, devendo os sistemas de ensino oferecer, pelo menos 1.000 horas anuais de carga horária, no prazo máximo de cinco anos.

O art. 4º da Lei do novo ensino médio, que altera o art. 36 da LDBEN, esclarece:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

A nova lei do ensino médio cria a possibilidade de ampliação da educação técnica e profissional, ao inseri-la como um dos itinerários possíveis no ensino médio. Uma das estratégias do MEC, o Novo Programa para o Ensino Médio, está sendo discutida e desenhada juntamente com Secretarias de Educação e CONSED.

3. RCC - Nesta perspectiva, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular está prevista para o ano de 2017. Em 2018, os estados e o Distrito Federal ainda não terão implementado o novo Ensino médio. Em que medida a oferta de educação profissional nas Secretarias Estaduais de Educação que aderiram aos programas, como por exemplo, PRONATEC/MedioTec, atendem às propostas de reforma do Ensino Médio previstas na lei?

Wisley - A BNCC do ensino médio está sendo discutida

para ser adaptada à nova lei. Isso significa que ela não ficará pronta em 2017. A previsão é que ela esteja pronta em meados do ano 2018. A lei do novo ensino médio (art. 12) garante que os sistemas de ensino estabeleçam um cronograma de implementação das alterações na LDBEN, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da BNCC, e que iniciem o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da BNCC. Dessa forma, as redes terão um tempo para se organizar de acordo com seu contexto local.

Com relação aos programas já existentes, coordenados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), será necessário que rearranjos sejam feitos nos currículos dos mesmos, a partir do momento em que a base nacional comum curricular, ainda em construção, for publicada.

4. RCC - No que se refere à valorização do profissional de educação, prevista na Lei nº 13.415 de 16/02/2017, quais as perspectivas e estratégias, no âmbito do MEC, em relação à formação continuada de professores que atuarão nesta nova proposta do ensino médio, uma vez que a atuação desses profissionais, a partir de então, terá como referência a BNCC?

Wisley - A Coordenação do Ensino Médio, da Diretoria de Currículos e Educação Integral, da Secretaria de Educação Básica, está desenhando juntamente com Secretarias de Educação Estaduais e CONSED uma formação continuada para os profissionais que já atuam no ensino médio para debate, compreensão e implementação do novo ensino médio.

5. RCC - Com a nova lei, consideram-se profissionais da educação básica “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação ou experiência profissional”. Nesse aspecto, em que sentido essa nova percepção sobre o profissional da educação beneficia a ampliação da oferta da educação profissional? Qual a orientação do MEC para o reconhecimento do notório saber?

Wisley - Podemos dizer, inicialmente, que não há uma nova percepção sobre o profissional com notório saber. Já existe uma legislação utilizada pela educação profissional relativa ao profissional com notório saber. O MEC cumpre as legislações existentes. A LDBEN, em seu art. 61, trata do tema:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

V - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Ainda:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

O art. 66 da LDBEN trata exclusivamente do exercício do magistério superior. Já o Art. 61 trata dos profissionais da educação básica, etapa da educação na qual está inserido o ensino médio.

6. RCC - Quais os possíveis impactos para o ensino médio e para a educação profissional após a adequação do sistema público de ensino do Brasil à nova Lei?

Wisley - Espera-se que o novo ensino médio leve à melhoria dos indicadores (aprovação, reprovação e desempenho) nessa etapa de ensino e ao mesmo tempo, com a oferta de diferentes itinerários formativos, que também atendam aos interesses dos estudantes e às demandas do mundo do trabalho, ampliando inclusive a oferta de educação profissional e tecnológica.

7. RCC - Considerando a importância da participação popular para a construção de políticas educacionais efetivas, como o MEC está viabilizando ações como audiências públicas, por exemplo, para a formulação dos cinco itinerários formativos previstos na Lei nº 13.415/2017?

Wisley - Neste momento, a BNCC do Ensino Médio está em elaboração, considerando as contribuições já recebidas desde 2015 (especialistas, portal e seminários), e as alterações que a nova lei do ensino médio trouxe. Logo, a finalização e homologação da BNCC para o ensino Médio é extremamente importante para os estados e municípios na discussão de seus itinerários, a partir de suas especificidades locais (art. 36, Lei nº 9394/1996, LDBEN). O MEC estará em diálogo com o CONSED e UNDIME para construir políticas de apoio às redes, e principalmente para auxiliar e apoiar nos seguintes desafios:

- Definição dos itinerários formativos a partir da capacidade instalada, a demanda dos estudantes e os arranjos produtivos locais;
- Adequação da carga horária dos docentes e de sua formação em função do remanejamento necessário para implementação dos itinerários;
- Desafio dos municípios com baixo número de escolas e turmas para implementação dos itinerários formativos;
- Adequação e revitalização da infraestrutura física para implementação de laboratórios direcionados a cada itinerário;
- Garantia de equidade de oportunidades e mobilidade entre as escolas de ensino médio;
- Complexidade de articular parcerias para oferta do ensino técnico e outros itinerários formativos;
- Recursos e infraestrutura adequada para implementação das escolas de ensino médio em tempo integral. ■

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ O Ensino Médio no Distrito Federal no quinquênio 2012-2016

 Lucilene Dias Cordeiro*

Resumo: Desde a implantação do ensino médio no Brasil, a partir dos jesuítas até os dias atuais, muitas mudanças ocorreram, tais como a desvinculação entre o ensino e os preceitos religiosos e hermenêuticos dos jesuítas, a vinculação da obrigatoriedade de oferta do ensino ao Estado e o crescimento das redes particulares de ensino. A educação na capital também sofreu mudanças, com diretrizes e estilos diferentes. Na década atual, destacou-se a reformulação curricular e a busca por uma identidade do ensino médio, na tentativa de tornar a escola mais atraente aos jovens. Nesse contexto, este estudo, a partir de informações disponíveis no Censo Escolar do Distrito Federal nos últimos cinco anos (2012-2016), busca mostrar a evolução de alguns indicadores educacionais do ensino médio das escolas públicas. Os resultados mostraram, dentre outras tendências, aumento das taxas de aprovação em todas as Coordenações Regionais de Ensino (CREs). Além disso, mesmo com o arrefecimento das taxas de abandono e reprovação, ainda há CREs com resultados elevados, o que se agrava quando se consideram os diferenciais por turno, apontando para a necessidade de se dar maior atenção às CREs que ainda apresentam resultados elevados no abandono e na reprovação.

Palavras-chave: Ensino médio no Distrito Federal. Taxas de rendimento no DF. Censo Escolar DF.

* Lucilene Dias Cordeiro possui graduação em Matemática pela Universidade de Brasília (1986), graduação em Estatística pela Universidade de Brasília (1990) e mestrado em Demografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998). Atualmente é Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF. E-mail: lucilenecordeiro@gmail.com

Introdução

Partindo da necessidade de melhor conhecer a evolução do ensino no Distrito Federal, este texto buscou primeiramente contextualizar resumidamente sua implantação, apresentando as resoluções legais de criação, alterações, etc., cujo entendimento é fundamental para a compreensão das formas assumidas pela educação básica brasileira contemporânea.

A partir dessa contextualização, o objetivo deste trabalho é apresentar a evolução do ensino médio, das instituições públicas, no Distrito Federal, entre 2012 e 2016, considerando algumas variáveis disponíveis no Censo Escolar do Distrito Federal, a saber: número de matrículas iniciais e finais; número de alunos afastados por abandono; número de reprovados; número de aprovados e o número de docentes em sala de aula. Consideraram-se as informações por Coordenação Regional de Ensino (CRE). Será apresentada a evolução percentual de cada variável, a variação do peso proporcional de cada CRE no total do Distrito Federal e as taxas de abandono, reprovação e de aprovação por CRE no quinquênio analisado.

1. Ensino médio: Breve histórico e marco legal

A história do ensino médio no Brasil começa com os jesuítas, ainda no período colonial, e segue até o século XVIII, quando se deu a expulsão dos religiosos e as aulas passaram a ser ministradas por professores indicados e que atendiam a interesses políticos. No século XIX, a responsabilidade da oferta de ensino primário e secundário passou para as províncias. Desde então, reformas significativas no sistema educacional brasileiro vieram a ocorrer apenas após a Revolução de 30, como a que se deu com a criação do Ministério da Educação – através do Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930.

Em 1931, o Decreto n.º 19.890¹, complementado pelo Decreto/Lei n.º 4.244, criou a Lei Orgânica do Ensino Secundário, a partir da qual passou a existir uma divisão entre ensino primário e secundário (QUEIROZ; ALVES; SILVA; SILVA; MODESTO, 2017). Há que se ressaltar que o referido decreto também criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), tendo como uma das suas atribuições a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017). O primeiro PNE surgiu apenas em 1962, após a retomada da atribuição do CNE em discutir e formatar o PNE, através da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Nos anos seguintes pouco se progrediu na reformulação crítica da educação no Brasil (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

Em 1971, com a Lei n.º 5.692, foi estabelecida nova estrutura, dando origem ao primeiro grau com oito anos, e o ensino colegial passou a ser chamado segundo grau, mantendo três anos de duração. Segundo essa lei, as escolas de segundo grau deveriam garantir uma qualificação profissional, de três anos (auxiliar técnico) ou de quatro anos (nível técnico) (QUEIROZ; ALVES; SILVA; SILVA; MODESTO, 2017).

Essa estrutura não obteve os resultados esperados. A educação formava alunos sem o conhecimento necessário. Os alunos não tinham preparo suficiente para buscarem melhores colocações no mercado de trabalho e nem para ingressarem nos

cursos de nível superior (SEEDF, 2001, p. 94 e 95). Segundo Furlan (2016, p. 5), “A intencionalidade presente nesta Lei não se consolidou, mostrou muito intensamente a dinâmica contraditória das relações entre a educação e a preparação para o trabalho”.

Com a Constituição de 1988 houve uma reformulação da função da escola e do ensino médio. Com o surgimento da Lei de Diretrizes Básicas para a Educação – LDB (Lei n.º 9.394/96) foi dado um importante passo na garantia do acesso ao ensino médio, deixando clara a necessidade e obrigatoriedade da elaboração do PNE. No entanto, apenas em 2001, através da Lei Federal n.º 10.172/01, foi aprovado o segundo PNE, cuja duração passou a ser decenal, e foram delineadas metas de expansão e melhoria da qualidade do ensino. Segundo VIEIRA; RAMALHO e VIEIRA (2017; p.70), a característica principal desse PNE implementado “foi a aceitação das exigências feitas por órgãos e empresas estrangeiras financiadoras no país para continuar com seus investimentos, como por exemplo, a redução do analfabetismo ou, mais claramente, o aumento da educação profissional e “Estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional”. A Emenda Constitucional n.º 59 de 2009, publicada no Diário Oficial em 12 de novembro de 2009, produziu modificações no capítulo da Constituição referente à educação, deixando claro o dever do Estado com a educação mediante a garantia do ensino básico obrigatório e gratuito dos quatro aos 17 anos de idade, assegurando também sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Também em 2009, foi promulgada a Lei n.º 12.061, de 27 de outubro de 2009, modificando a redação da lei, alterando o “inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público”. A Lei do PNE² aprovado em setembro de 2013 ratifica, na terceira meta, a universalização do ensino médio, com o papel de educação básica de caráter obrigatório para todos os jovens entre 15 e 17 anos de idade.

1.1 O Ensino Médio no Distrito Federal

No Distrito Federal, a primeira instituição de ensino médio, chamada de Centro de Ensino Médio, imediatamente designado como “CASEB”, foi inaugurado em 16 de abril de 1960, e atendeu provisoriamente os estudantes desse nível. Em 22 de abril de 1961 foi finalmente inaugurado o Centro de Ensino Médio Elefante Branco (SEEDF, 2001, p. 62 e 64).

Em conformidade com a Lei n.º 4.024 de 1961, a rede oficial de ensino no Distrito Federal era composta pela educação de grau primário e médio. No caso da “educação de grau médio”, o prosseguimento à educação primária dependia da aprovação dos interessados no exame de admissão. O ensino médio era subdividido em dois ciclos: o ginasial, de quatro anos, e o colegial, de três anos. Ambos compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico industrial, agrícola, comercial e de formação de professores (SEEDF, 2001, p. 67).

Com o golpe militar em 64, o Distrito Federal, sendo a sede dos poderes, passou por várias crises que afetaram a vida da população. A educação na capital também sofreu mudanças, com

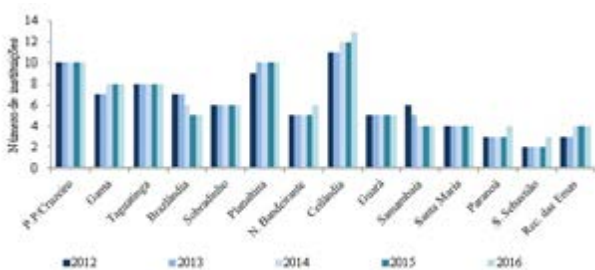
diretrizes e estilos diferentes, decorrentes dos vários titulares que assumiram a pasta entre os anos 60 e 70³. Tais mudanças refletiram em diversos níveis da estrutura, como a substituição de diretores e responsáveis pelas escolas. Tudo isso influenciou na queda da qualidade da educação (SEEDF, 2001, p. 70). Em 1970, foi elaborado um diagnóstico da situação, constatando, no caso específico do ensino médio, distorções etárias, além de instalações pouco apropriadas no turno noturno, que contava com maior número de matrículas que no diurno. Somado a esses problemas, havia insuficiência de recursos humanos com formação adequada⁴. A partir desse estudo, foi encaminhado à União solicitação de recursos, o que possibilitou melhorias dos pontos mais críticos (SEEDF, 2001, p. 87 e 88).

A Lei nº 5.692/71, a partir da implantação do 2º grau - com carga curricular de caráter profissionalizante e com perda qualitativa relevante dos cursos técnicos -, provocou uma alteração brusca no que vinha sendo desenvolvido até então, tornando-se um fracasso em suas ambições. Para se ter uma ideia, no Distrito Federal, entre 1971 e 1980, enquanto na rede pública o aumento percentual de matrículas foi de 74%, na rede particular, que seguiu sua estratégia ao reformular os cursos profissionalizantes, mas que na verdade reforçou a parte acadêmica, o crescimento foi cinco vezes maior (SEEDF, 2001, p. 95).

Nos anos 80, através da Resolução nº 2.391, de 19 de junho de 1988, do Conselho Diretor (CD), houve uma reestruturação no sistema educacional do Distrito Federal, com a criação das Divisões Regionais de Ensino (DRE) (SEEDF, 2001, p. 111).

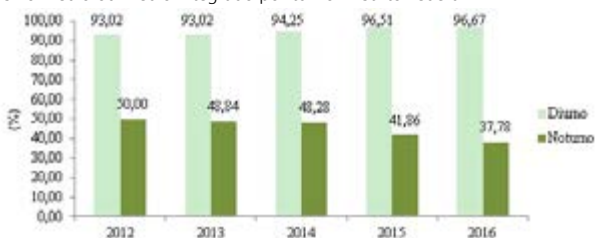
Os anos 90 destacaram-se pelo surgimento de novas linhas político-administrativas, uma vez que seriam eleitos pela primeira vez o governador e os primeiros componentes da câmara legislativa. Nessa década, com as propostas pedagógicas, a aprovação dos Planos Quadrienal de Educação do período 1991/1994 e o de 1995/1998 e o planejamento sincronizado com o contexto social, político e geográfico, observou-se

Gráfico 1: Evolução do número de instituições educacionais com oferta de ensino médio ou médio integrado segundo CRE. Distrito Federal - 2012-2016.



Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Gráfico 1.1 – Percentual do número de instituições educacionais com oferta de ensino médio ou médio integrado por turno. Distrito Federal - 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF

expansão da matrícula em todos os níveis. Há que se destacar que, no Brasil, e no Distrito Federal em particular, as políticas adotadas para a universalização e correção de fluxo acabaram por pressionar os concluintes do ensino fundamental para a entrada no ensino médio, que também viu sua demanda aumentar em decorrência das exigências do mercado de trabalho.

Na década atual, no Distrito Federal, destacou-se a reformulação curricular, a partir de 2007. Em 2010, foi implantada uma proposta de currículo experimental e, em 2011, iniciaram-se debates sobre suas potencialidades e fragilidades. Nos dois anos seguintes foram criados grupos de trabalho regionais, com a participação de professores, para a validação do Currículo em Movimento (SEEDF, 2014). Nessas discussões ficou clara a necessidade de se estabelecer uma identidade do ensino médio, tornando a escola atraente para os jovens de 15 a 17 anos, e para os maiores de 18 anos, que optam pelo ensino regular noturno, incentivando-os a permanecer na escola (SEEDF, 2017, p. 17).

2. Evolução do ensino médio no Distrito Federal

2.1 Oferta de instituições educacionais com ensino médio ou médio integrado

De acordo com as informações do Censo Escolar DF (SEEDF, 2017), entre 2012 e 2016, o número de instituições que ofertavam ensino médio ou médio integrado passou de 86 em 2012 para 90 em 2016, o que representou um aumento de 4,65% no período. Entre as regionais, verificou-se que, no período considerado, das 14 Coordenações Regionais de Ensino – CREs, metade delas aumentou o número de instituições com oferta do ensino médio, cinco regionais de ensino manteve o número de instituições com oferta dessa etapa educacional e em duas, Brazlândia e Samambaia, houve redução (Tabela 1; Gráfico 1; todas as tabelas deste trabalho encontram-se no Apêndice, ao final do texto).

2.1.1 Oferta de instituições educacionais com ensino médio ou médio integrado segundo turno

Em todo período estudado, o número de instituições com oferta de ensino médio ou médio integrado foi maior para o turno diurno. Entre 2012 e 2016, o número de escolas que ofertavam esse nível educacional no turno diurno aumentou 8,75%, passando de 80 para 87 instituições, enquanto os do turno noturno foram nove instituições a menos, ou seja, uma queda de 20,93% (Tabela 1.1).

Em 2012, o número de escolas que ofertaram ensino médio e médio integrado no turno diurno foi 1,86 vezes maior que no turno noturno. Enquanto das 86 instituições educacionais, 93,02% disponibilizaram ensino médio ou médio integrado no turno diurno, apenas metade delas o fizeram no turno noturno. Em 2016, a diferença de oferta entre os turnos diurno e noturno foi 2,56 vezes maior; enquanto no diurno havia 87 instituições, no noturno apenas 34 ofertavam esse nível educacional (Tabela 1.1; Gráfico 1.1).

Em 2012, das 14 CREs, oito ofereciam ensino médio ou médio integrado no turno diurno em todas as unidades

educacionais, e apenas uma delas (São Sebastião) atendia plenamente o turno noturno. Dentre as diferenças verificadas, destacou-se a regional do Gama e a de Planaltina onde a oferta no turno diurno foi três vezes maior (Tabela 1.1).

Em 2016, enquanto em 11 regionais todas as escolas atendiam o turno diurno, em nenhuma houve oferta integral de ensino médio no turno noturno. A que se destacou foi a regional de Samambaia, onde 75% das escolas atenderam a essa demanda. Também foi observado que nas CREs de Brazlândia e Planaltina, a oferta de ensino médio diurno foi cinco vezes maior e nas regionais de Taguatinga e de Santa Maria essa diferença chegou a quatro vezes (Tabela 1.1).

2.2. Número de professores em sala de aula com atuação no ensino médio ou médio integrado

Segundo as informações do Censo Escolar DF, entre 2012 e 2016, o número de professores em sala de aula nas instituições com ensino médio ou médio integrado caiu 12,37%, passando de 3.719 para 3.259 (Tabela 2).

Dentre as CREs, a do Plano Piloto/Cruzeiro e a de Brazlândia foi as que tiveram maior redução na variação proporcional: 28,49% e 36,83%, respectivamente. daquelas que apresentaram aumento percentual de docentes, destacaram-se as regionais do Recanto das Emas (62,2%), a de São Sebastião (49,46%) e a do Paranoá (20,78%) (Tabela 2; Gráfico 2).

2.3. Matrícula inicial

Segundo o Censo Escolar DF, entre 2012 e 2016, o número de matrículas iniciais nas instituições públicas do Distrito Federal passou de 83.196 para 79.625 o que representou uma redução de 4,29%. A média de matrículas nesse período foi de 80.914 (Tabela 3).

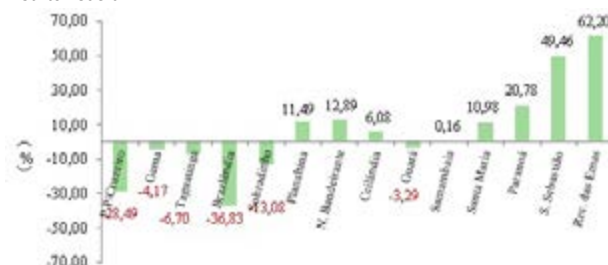
Considerando o volume de matrículas por turno, observou-se que o turno diurno foi predominante em todo o período. De fato, em todo o período a média de matrículas no diurno foi de 72.217, enquanto que no noturno esse valor foi de 8.697. Entre 2012 e 2016, enquanto a proporção de matrículas iniciais no turno diurno aumentou 3,90%, no noturno o percentual de matrículas caiu 27,30% (Tabela 3).

Entre as CREs, apresentaram maior média de matrículas: a de Ceilândia (13.089), de Taguatinga (9.833) e do Plano Piloto (8.524), sendo responsáveis por 38,87% das matrículas no DF em todo período (Tabela 3).

Entre 2012 e 2016, apenas metade das 14 CREs apresentou aumento proporcional das matrículas iniciais no ensino médio e médio integrado. Entre elas, destacou-se a CRE do Paranoá com aumento percentual de 17,47%, seguido do Recanto das Emas, com 13,78%. Dentre as que reduziram sua participação percentual de matrículas, a CRE de Samambaia foi a que mostrou maior queda: 14,75% no período (Tabela 3; Gráfico 3).

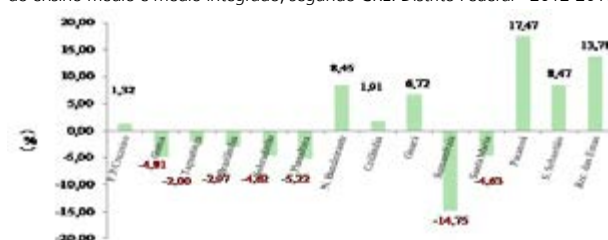
Considerando-se as matrículas iniciais por turno, destacou-se o diurno. De fato, em 2012, 87,49% das matrículas foram realizadas nesse turno e, em 2016 esse percentual passou para 90,91%. Entre as CREs, no quinquênio estudado, chamou a atenção a regional do Guarã, uma vez que, enquanto no turno diurno houve uma pequena redução no percentual

Gráfico 2 – Variação proporcional do percentual do número de professores em sala de aula com atuação no ensino médio ou médio integrado, segundo CRE. Distrito Federal - 2012-2016



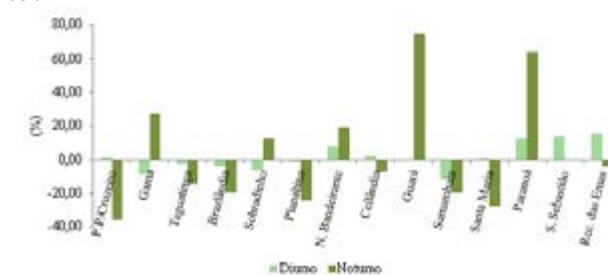
Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Gráfico 3 – Variação proporcional do percentual do número de matrículas iniciais do ensino médio e médio integrado, segundo CRE. Distrito Federal - 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Gráfico 4 – Variação proporcional do percentual do número de matrículas iniciais do ensino médio e médio integrado por turno, segundo CRE. Distrito Federal - 2012-2015



Fonte: Censo Escolar - SE/DF

de matrículas (-0,33%), no turno noturno o aumento foi de 75,45%, passando de 3,79% para 6,64%. A CRE do Paranoá também se destacou, uma vez que, enquanto no turno diurno o aumento proporcional no período foi de 12,29%, no noturno esse aumento foi cinco vezes maior. Na regional do Plano Piloto, a participação do diurno pouco aumentou: 1,26%. Por outro lado, houve uma redução proporcional de 35,38%, sendo a maior queda dentre as regionais de ensino (Tabela 3; Gráfico 4).

2.4. Matrícula final

Segundo as informações coletadas pelo Censo Escolar DF, o volume de matrículas finais passou de 79.013 em 2012, para 78.938, ou seja, permaneceu praticamente estável, com média de 78.938 matrículas finais no período considerado (Tabela 4).

Ao analisar a evolução dessa variável por CRE, observamos comportamento semelhante ao verificado na matrícula inicial, com aumento proporcional nas regionais do Paranoá (17,73%), Recanto das Emas (14,91%), Núcleo bandeirante (9,01%), São

Sebastião (6,34%), Guará (6,06%) e Plano Piloto/Cruzeiro (2,51%). Entre as que o percentual de matrículas diminuiu, destacaram-se a CRE de Samambaia (17,78%) e a de Brazlândia (7,89%) (Tabela 4; Gráfico 5).

Considerando a evolução da matrícula final por turno, observou-se que no, turno diurno, os maiores aumentos proporcionais de matrículas finais se deu nas regionais do Recanto das Emas (16,39%), Paranoá (13,64%) e na de São Sebastião (8,76%). Por outro lado, as CREs de Samambaia (-12,97%), Brazlândia (-9,18%) e Gama (-8,24%), foram as que tiveram maior redução proporcional entre 2012 e 2016 (Tabela 4; Gráfico 6).

No turno noturno, destacaram-se as CREs do Paranoá com aumento proporcional de 64,14%, seguido das regionais do Gama (56,05%), Guará (48,01%) e Núcleo Bandeirante (34,26%). As regionais com maior redução proporcional nas matrículas finais foram: Taguatinga (30,98%), Plano Piloto/Cruzeiro (29,84%), Samambaia (29,81%) e Planaltina (20,90%) (Tabela 4; Gráfico 6).

2.5. Afastados por abandono

2.5.1 Evolução proporcional

Entre 2012 e 2016, as informações do Censo Escolar DF mostraram que, no Distrito Federal, houve uma redução de 35,15% no número de alunos afastados por abandono. Em metade das CREs houve diminuição percentual dos afastados por abandono, destacando-se as regionais de Brazlândia (33,57%), Guará (29,32%), Planaltina (28,05%), Recanto das Emas (27,35%) e São Sebastião (25,96%). Por outro lado, o percentual de abandono aumentou em mais de 25% nas CREs do Paranoá (39,68%) e Plano Piloto/Cruzeiro (27,19%) (Tabela 5; Gráfico 7).

No mesmo período considerando a evolução percentual de alunos afastados por abandono segundo turno, verificou-se que, no diurno, a maior proporção de alunos afastados por abandono foi na CRE de Santa Maria, cuja variação proporcional no período foi de 63,72%, seguido de Samambaia, com 46,80%. Dentre as regionais que tiveram queda, a do Guará caiu mais da metade, enquanto a de Brazlândia e a de São Sebastião a redução foi de pouco mais de 40% (Tabela 5; Gráfico 8).

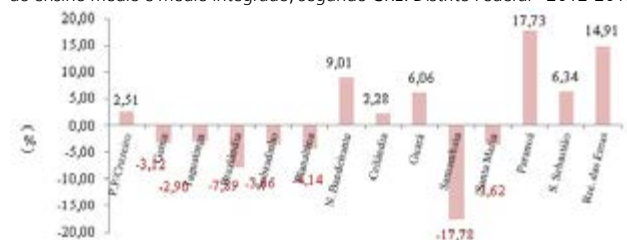
2.5.2 Evolução da taxa de abandono

Neste tópico a análise considerará a relação entre o número de alunos afastados por abandono e o número de matrículas finais.

No período considerado, a taxa de abandono do ensino médio reduziu 35,37%, passando de 11,14% para 7,22%. Todas as regionais apresentaram redução, sendo que em cinco delas a queda foi superior à 50% (Tabela 6).

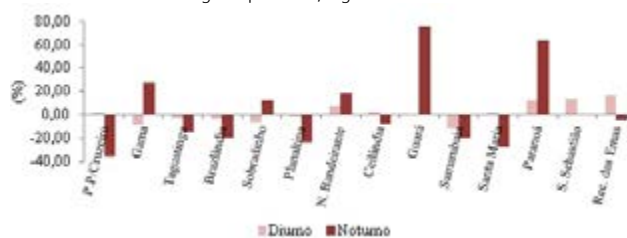
Considerando os turnos, a diferença entre eles chamou atenção. Além de ser acentuada, ela aumentou no quinquênio estudado: em 2012, a taxa de abandono no noturno foi 3,77 vezes maior que no diurno; em 2016, essa diferença passou a ser de 4,54 vezes. Além disso,

Gráfico 5 – Variação proporcional do percentual do número de matrículas finais do ensino médio e médio integrado, segundo CRE. Distrito Federal - 2012-2015



Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Gráfico 6 – Variação proporcional do percentual do número de matrículas finais do ensino médio e médio integrado por turno, segundo CRE. Distrito Federal - 2012-2016



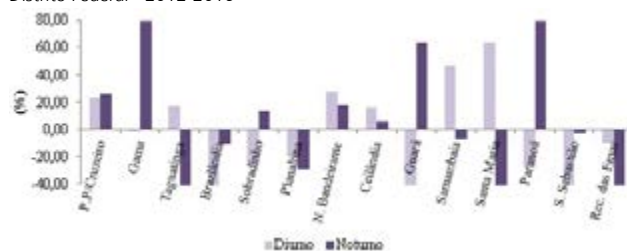
Fonte: Censo Escolar - SE/DF 2.5 – Afastados por Abandono

Gráfico 7 – Variação proporcional do percentual de alunos afastados por abandono do ensino médio e médio integrado, segundo CRE. Distrito Federal. 2012-2015



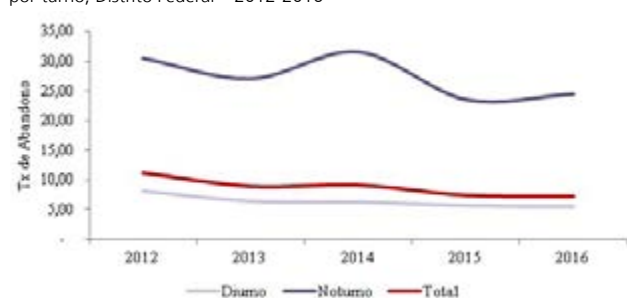
Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Gráfico 8 – Variação proporcional do percentual do número de alunos afastados por abandono do ensino médio e médio integrado por turno, segundo CRE. Distrito Federal - 2012-2016



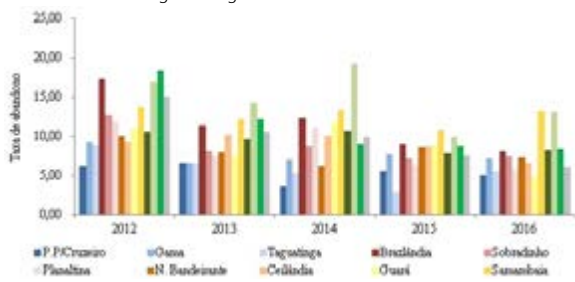
Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Gráfico 9 – Variação das taxas de abandono do ensino médio e médio integrado por turno, Distrito Federal – 2012-2016



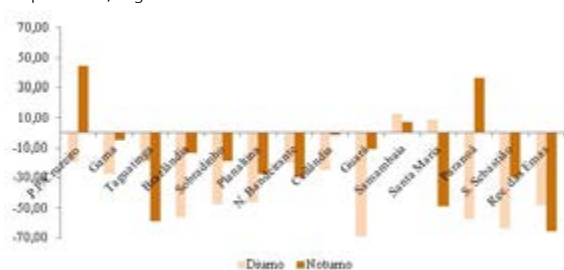
Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Gráfico 10 - Evolução da taxa de alunos afastados por abandono do ensino médio e médio integrado segundo CRE. Distrito Federal - 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Gráfico 11 - Variação das taxas de abandono do ensino médio e médio integrado por turno, segundo CRE. Distrito Federal - 2012-2016



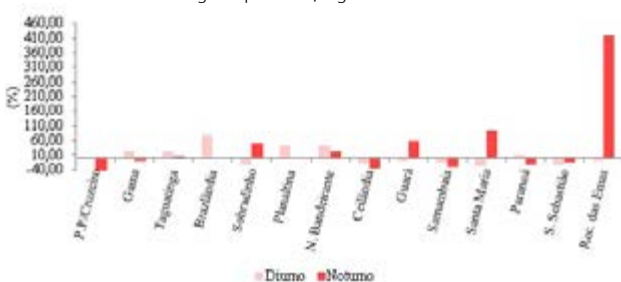
Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Gráfico 12 - Variação proporcional do percentual de alunos reprovados do ensino médio e médio integrado, segundo CRE. Distrito Federal. 2012-2015



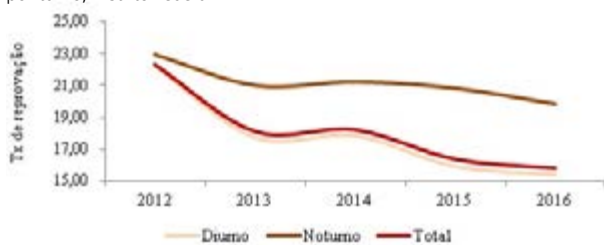
Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Gráfico 13 - Variação proporcional do percentual do número de alunos reprovados do ensino médio e médio integrado por turno, segundo CRE. Distrito Federal - 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Gráfico 14 - Variação das taxas reprovação do ensino médio e médio integrado por turno, Distrito Federal - 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF

apesar de o noturno apresentar taxas mais elevadas, o arrefecimento foi maior no diurno (33,28%) que no noturno (19,70%) (Tabela 6; Gráfico 9).

Entre as CREs, observou-se que, em 2012, a maior taxa de abandono encontrada foi na regional de São Sebastião (18,40%), seguida de Brazlândia (17,34%). Cinco anos depois, apesar da queda desse indicador em todas as regionais, ainda assim, a CRE do Paranoá permaneceu com o maior percentual: 13,04%, superada apenas por Samambaia, com 13,17% (Tabela 6; Gráfico 10).

No mesmo período, considerando os turnos, observou-se que, em todas as regionais as taxas de abandono do noturno foram superiores às do diurno. Na maioria delas houve redução no indicador. No entanto, na regional do Plano Piloto/Cruzeiro enquanto a taxa de abandono caiu 19,63%, a do noturno aumentou 44,27%. No Paranoá, enquanto a taxa do diurno aumentou 57,72%, a do noturno aumentou 36,45%. Por outro lado, na regional de Santa Maria houve aumento de 8,25% na taxa de abandono do diurno e queda de 48,75% na do noturno. A CRE de Samambaia apresentou aumento em ambas: 12,74% na taxa do diurno e de 6,73% na do noturno (Tabela 6; Gráfico 11).

2.6. Reprovados

2.6.1 Evolução proporcional

Os resultados do Censo Escolar DF apontou que, entre 2012 e 2016, o número de alunos reprovados no ensino médio caiu 29,23%, passando de 17.622 para 12.471, com uma média de 14.239 reprovações no período (Tabela 7).

Considerando as regionais de ensino, Brazlândia foi a que apresentou a maior variação percentual de reprovados no período considerado, com 77,47%. A seguir destacaram-se as CREs de Planaltina (35,58%) e Núcleo Bandeirante (37,05%) (Tabela 7; Gráfico 12).

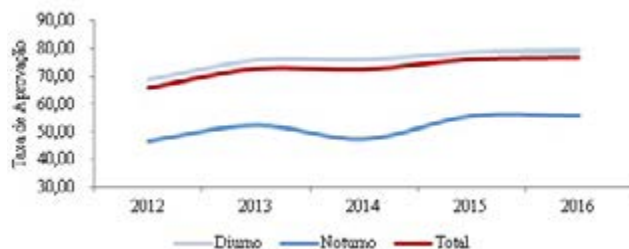
Dentre as que reduziram a proporção de reprovados, destacaram-se as regionais de São Sebastião (23,06%), Ceilândia (20,66%) e Samambaia (20,03%) (Tabela 7; Gráfico 12).

Considerando as diferenças por turno, observou-se que, entre 2012 e 2016, enquanto o percentual de alunos reprovados aumentou 2,31% no turno diurno, no noturno houve uma redução de 14,34% (Tabela 7).

No entanto, ao se analisar a variação proporcional das reprovações por regional no total de reprovados por turno, alguns resultados chamam a atenção. Na CRE do Recanto das Emas, enquanto no turno diurno houve uma redução percentual de 10,49% na participação de reprovados no período, no noturno essa variação foi a maior a ser encontrada: 419%. Na regional de Santa Maria, o aumento verificado no turno noturno foi de 93,99% enquanto no Guará foi de 59,19% e em Sobradinho essa variação percentual foi de 51,21% de reprovados no turno noturno (Tabela 7; Gráfico 13).

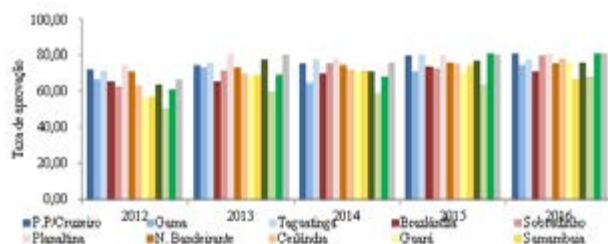
No turno diurno, seis regionais aumentaram a proporção de reprovados, no período estudado. Brazlândia foi a CRE com maior variação proporcional de alunos reprovados, com 79,01%, seguida da regional de Planaltina (42,63%) e do Núcleo Bandeirante (41,97%) (Tabela 7; Gráfico 13).

Gráfico 19 – Variação das taxas reprovação do ensino médio e médio integrado por turno, Distrito Federal – 2012-2016



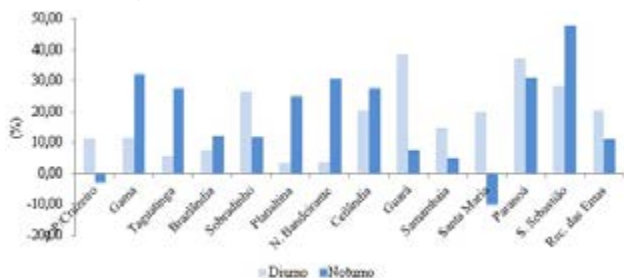
Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Gráfico 20 - Evolução da taxa aprovação do ensino médio e médio integrado segundo CRE. Distrito Federal - 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Gráfico 21 – Variação das taxas de aprovação do ensino médio e médio integrado por turno, segundo CRE. Distrito Federal - 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Considerando a distribuição percentual de aprovados segundo o turno, observou-se que, no diurno, metade das regionais aumentou percentualmente sua participação entre os aprovados. Dentre elas, a CRE do Paranoá foi a que demonstrou maior aumento proporcional no período: 35,36%. Nas regionais do Guarã, São Sebastião e Recanto das Emas o percentual encontrado foi superior a 21% no período. Ainda considerando o diurno, dentre as que reduziram sua participação no percentual de aprovados, apenas nas CREs do Plano Piloto/Cruzeiro e do Núcleo Bandeirante esse valor foi inferior a 5%. Nas demais regionais esse valor ultrapassou os 10% (Tabela 9; Gráfico 18).

2.7.2 Evolução da taxa de aprovação

Os dados do Censo Escolar DF para o período 2012 a 2016 mostraram que a taxa de aprovação no ensino médio aumentou 16,93% no período, passando de 65,85% para 77%. Considerando o indicador segundo turno, verificou-se que, no diurno, o aumento foi de 15,04%. O noturno, que apresentou menores índices que o diurno no quinquênio considerado, ainda assim apresentou aumento maior: 19,69% (Tabela 10; Gráfico 19).

Em 2012, entre as regionais de ensino, Planaltina apresentou a maior taxa de aprovação (74,99%), seguida do Plano Piloto/Cruzeiro (72,50%), Taguatinga (71,69%) e Núcleo Bandeirante (70,85%). No outro extremo, as CREs do Paranoá e de Samambaia foram as que exibiram menores índices: 50,48% e 57,30%, respectivamente (Tabela 10; Gráfico 20).

Ao longo do quinquênio, todas as regionais aumentaram o indicador e, em 2016, as maiores taxas foram em torno de 80%, verificado em quatro regionais: Recanto das Emas (81,16%), Plano Piloto/Cruzeiro (80,83%), Planaltina (81,04%) e São Sebastião (81,08%). Esta última destacou-se por apresentar um dos maiores aumentos ao longo do quinquênio: 33,38%. A CRE do Paranoá, mesmo apresentando uma das menores taxas em 2016, foi a que mais aumentou proporcionalmente o indicador no período: 35,37%. A regional do Guarã, que em 2012 tinha uma taxa de pouco mais de 50%, destacou-se pelo aumento de 34,46% nesse indicador em 2016. Há que se destacar Planaltina, que apresentou taxas elevadas e uma das menores variações em todo o período estudado (Tabela 10; Gráfico 20).

Ao analisar o indicador por turno, observou-se que, em 2012, no diurno, a maior taxa foi encontrada na CRE de Planaltina (81,10%). Em contrapartida essa regional apresentou uma das menores taxas no noturno (44,19%) (Tabela 10).

Ainda considerando o diurno, em 2016, os maiores índices foram encontrados em São Sebastião (85,10%), Recanto das Emas (84,01%), Planaltina (83,77%), Sobradinho (82,71%) e Plano Piloto/Cruzeiro (81,66%). A menor taxa foi a de Samambaia (70,10%). Nesse ano, o noturno ainda apresentou taxas mais modestas que as encontradas no diurno, destacando-se novamente Samambaia (45,28%) e Sobradinho (45,68%) (Tabela 10).

Considerando a evolução das taxas de aprovação por turno no quinquênio, verificou-se que, no diurno, todas aumentaram proporcionalmente suas taxas, destacando-se Paranoá e Guarã, com aumento superior a 35%. No turno noturno, houve redução no indicador nas CREs de Santa Maria (10,03%) e do Plano Piloto/Cruzeiro (3,01%). Dentre as demais se destacaram São Sebastião com variação percentual de 47,82%, Gama, Núcleo Bandeirante e Paranoá, com aumento proporcional acima de 30% (Tabela 10; Gráfico 21).

Considerações finais

Desde a implantação do ensino médio no Brasil muitas mudanças ocorreram. Algumas delas acabaram por acentuar a desigualdade social, uma vez que a educação pública formava alunos sem o conhecimento necessário ao que era esperado, quer fosse para atuar no mercado de trabalho, quer fosse para pleitear o ensino superior. Outras mudanças, no entanto,

consolidaram o acesso ao ensino médio, deixando claro o dever do Estado com a educação mediante a garantia do ensino básico obrigatório e gratuito dos quatro aos 17 anos de idade, assegurando também sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Na década atual, no Distrito Federal, destacou-se a reformulação curricular e a busca por uma identidade do ensino médio, capaz de tornar a escola atraente para os jovens de 15 a 17, e também para os maiores de idade que ainda não concluíram essa etapa de ensino.

As análises das informações do Censo Escolar DF entre 2012 e 2016 mostraram que apesar de ter havido aumento no número de instituições com ensino médio, houve redução de professores em salas de aula, e redução no número de matrículas iniciais e finais. No entanto, ao se analisar os resultados por turno e, principalmente, por CRE observou-se que em metade das regionais de ensino a oferta de ensino médio caiu, principalmente no noturno. Também foi observado que, principalmente nas regionais com menor tempo de criação, como a CRE do Recanto das Emas, de São Sebastião e do Paranoá, houve aumento tanto do número percentual de professores em sala de aula, como de matrículas iniciais e finais.

As taxas de rendimento evidenciaram redução nas taxas de abandono e de reprovação, e aumento nas de aprovação. No entanto, apesar dessa tendência também ser verificada em ambos os turnos, o noturno apresentou taxas mais elevadas tanto

para o abandono quanto para a reprovação, e menor redução que a verificada para esses indicadores quando comparadas às do turno diurno. Considerando as taxas de aprovação, o aumento foi maior no diurno em todo o período analisado. Em 2016, por exemplo, enquanto a taxa de aprovação do diurno foi 1,42 vezes maior que a do noturno, a de reprovação foi 1,29 vezes maior no noturno.

Esses resultados sugerem que muito ainda há que ser feito no ensino médio ou médio integrado, mesmo que indicadores como abandono e reprovação venham, na maioria das regionais, arrefecendo enquanto as taxas de aprovação avançam ano após ano em níveis maiores. As diferenças encontradas entre as regionais e entre os turnos sinalizam a necessidade de políticas específicas para essas localidades, bem como a percepção das necessidades dos alunos e da comunidade em prol da melhoria da qualidade do ensino em todo o Distrito Federal.

Algumas iniciativas como a implantação da semestralidade, do Currículo em Movimento, de programas e projetos do ensino médio são de suma importância na melhoria da qualidade de ensino, para atrair o jovem em idade escolar que se encontra fora da sala de aula, bem como aquele que necessita entrar no mundo do trabalho como forma de sobrevivência. Aliando-se a essas iniciativas, o conhecimento da evolução de alguns indicadores educacionais pode ser utilizado como ferramenta para que as mudanças sejam planejadas com embasamento técnico da situação do ensino médio no Distrito Federal. ■

Notas

- ¹ Essa reforma ficou conhecida como Reforma Francisco Campos, realizada no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Francisco Campos (MENEZES; SANTOS, 2001).
- ² Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
- ³ Entre os anos 60 e 70, "houve nove titulares da educação no Distrito Federal (quer CASEB, depois, sucessivamente, Fundação Educacional, Superintendência e Secretaria), ou seja, uma mudança a cada ano e fração." (SEEDF, 2001, p. 70).
- ⁴ O estudo mostrou que apenas um quarto dos professores cadastrados tinham formação pedagógica em nível superior (SEEDF, 2001, p. 87).

Referências bibliográficas

- BRASIL. **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: <https://www.mps.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf>. Acesso em 16/08/2017.
- _____. **Lei nº 10.172** de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 16/08/2017.
- _____. **Emenda Constitucional nº 59** de 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.andi.org.br/sites/default/files/legislacao/legislacao_emenda_constitucional_59_2009.pdf. Acesso em 16/08/2017.
- _____. **Lei nº 12.061** de 27 de outubro de 2009. Disponível em: http://www.andi.org.br/sites/default/files/legislacao/legislacao_emenda_constitucional_59_2009.pdf. Acesso em 16/08/2017.
- FURLAN, Elisângela. **Educação na década de 1970: formação sem informação**. 2016. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_739_furlan.elisangela@gmail.com.pdf. Acesso em: 22 de ago. 2017.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Reforma Francisco Campos. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/reforma-francisco-campos/>. Acesso em: 17 de ago. 2017
- QUEIROZ, Cintia Marques de; ALVEZ, Lidiane Aparecida; SILVA, Renata Rodrigues da, SILVA; Kássia Nunes da; MODESTO, Ricardo Veiga. **Evolução do Ensino Médio no Brasil**. In V simpósio internacional: O estado e as políticas educacionais no tempo presente - UFU. Dezembro de 2009 – Uberlândia. Disponível em <http://www.simposioes-tadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EPO7.pdf>. Acesso em 14/08/2017.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **40 anos de educação em Brasília**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2001.
- _____. **Currículo em movimento da Educação Básica. Ensino Médio**. 2014. Disponível em <https://issuu.com/sedf/docs/5-ensino-medio>. Acesso em 16/08/2017.
- _____. Censo Escolar DF. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/servicos/censo-escolar.html>. 2017. Acesso em 27/07/2017.
- VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. **A Origem do Plano nacional de Educação e como ele abordou as questões de gênero**. In: RPE- Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.21, n.1, p.64-80, 2017. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/9746/6592>. Acesso em 16/08/2017.

Apêndice

Tabela 1 - Evolução proporcional do número de instituições educacionais com oferta de ensino médio ou médio integrado segundo CRE. Distrito Federal - 2012-2016

CRE	Etapas da Educação									
	Ensino Médio e Médio Integrado									
	2012		2013		2014		2015		2016	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Plano Piloto/Cruzeiro	10	11,63	10	11,63	10	11,49	10	11,63	10	11,11
Carma	7	8,14	7	8,14	8	9,20	8	9,30	8	8,89
Taguatinga	8	9,30	8	9,30	8	9,20	8	9,30	8	8,89
Brazlândia	7	8,14	7	8,14	6	6,90	5	5,81	5	5,56
Sobradinho	6	6,98	6	6,98	6	6,90	6	6,98	6	6,67
Planaltina	9	10,47	10	11,63	10	11,49	10	11,63	10	11,11
Núcleo Bandeirante	5	5,81	5	5,81	5	5,75	5	5,81	6	6,67
Ceilândia	11	12,79	11	12,79	12	13,79	12	13,95	13	14,44
Guará	5	5,81	5	5,81	5	5,75	5	5,81	5	5,56
Samambaia	6	6,98	5	5,81	4	4,60	4	4,65	4	4,44
Santa Maria	4	4,65	4	4,65	4	4,60	4	4,65	4	4,44
Paranoá*	3	3,49	3	3,49	3	3,45	3	3,49	4	4,44
São Sebastião	2	2,33	2	2,33	2	2,30	2	2,33	3	3,33
Recanto das Emas	3	3,49	3	3,49	4	4,60	4	4,65	4	4,44
TOTAL	86	100,00	86	100,00	87	100,00	86	100,00	90	100,00

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Notas explicativas:

- 1 - Uma mesma Instituição Educacional pode oferecer mais de uma etapa/modalidade da Educação e mais de um turno;
- 2 - CRE Paranoá não incluiu no número de instituições o CEF 02 do Paranoá em 2016, pois as matrículas foram realizadas após a data de referência;
- 3 - (a) INCR 9 pertenceu à CRE de Brazlândia até 2013; após passou a pertencer à CRE de Ceilândia;
- 4 - (b) CED Myriam Ervilha pertenceu à CRE de Samambaia até 2013; após passou a pertencer à CRE Recanto das Emas.

Tabela 1.1 - Evolução proporcional do número de instituições educacionais com oferta de ensino médio ou médio integrado por turno segundo CRE. Distrito Federal - 2012-2016

CRE	Etapas da Educação														
	Ensino Médio e Médio Integrado														
	Nº Instituições														
	2012			2013			2014			2015			2016		
	Total	Diurno	Nocturno	Total	Diurno	Nocturno	Total	Diurno	Nocturno	Total	Diurno	Nocturno	Total	Diurno	Nocturno
Plano Piloto/Cruzeiro	10	10	0	10	10	0	10	10	0	10	10	0	10	10	0
Carma	7	6	1	7	6	1	8	6	2	8	7	1	8	7	1
Taguatinga	8	8	0	8	8	0	8	8	0	8	8	0	8	8	0
Brazlândia	7	6	1	7	6	1	6	5	1	5	5	0	5	5	0
Sobradinho	6	5	1	6	5	1	6	5	1	6	5	1	6	5	1
Planaltina	9	9	0	10	10	0	10	10	0	10	10	0	10	10	0
Núcleo Bandeirante	5	5	0	5	5	0	5	5	0	5	5	0	6	6	0
Ceilândia	11	10	1	11	10	1	12	12	0	12	12	0	13	13	0
Guará	5	4	1	5	4	1	5	4	1	5	4	1	5	4	1
Samambaia	6	5	1	5	4	1	4	4	0	4	4	0	4	4	0
Santa Maria	4	4	0	4	4	0	4	4	0	4	4	0	4	4	0
Paranoá*	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	4	4	0
São Sebastião	2	2	0	2	2	0	2	2	0	2	2	0	3	3	0
Recanto das Emas	3	2	1	3	2	1	4	3	1	4	3	1	4	3	1
TOTAL	86	83	3	86	80	6	87	82	5	86	83	3	90	87	3

CRE	Distribuição percentual por turno														
	2012														
	Total	Diurno	Nocturno	Total	Diurno	Nocturno	Total	Diurno	Nocturno	Total	Diurno	Nocturno			
Plano Piloto/Cruzeiro	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00
Carma	100,00	85,71	28,57	100,00	85,71	28,57	100,00	75,00	27,30	100,00	87,50	27,30	100,00	87,50	27,30
Taguatinga	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00
Brazlândia	100,00	85,71	28,57	100,00	85,71	28,57	100,00	83,33	33,33	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00
Sobradinho	100,00	83,33	33,33	100,00	83,33	33,33	100,00	83,33	33,33	100,00	83,33	33,33	100,00	83,33	33,33
Planaltina	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00
Núcleo Bandeirante	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00
Ceilândia	100,00	90,91	9,09	100,00	90,91	9,09	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00
Guará	100,00	80,00	20,00	100,00	80,00	20,00	100,00	80,00	20,00	100,00	80,00	20,00	100,00	80,00	20,00
Samambaia	100,00	83,33	16,67	100,00	80,00	20,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00
Santa Maria	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00
Paranoá*	100,00	66,67	33,33	100,00	66,67	33,33	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00
São Sebastião	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00
Recanto das Emas	100,00	66,67	33,33	100,00	66,67	33,33	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00	100,00	100,00	0,00
TOTAL	100,00	92,82	3,69	100,00	93,02	4,82	100,00	94,26	4,82	100,00	95,23	4,82	100,00	95,67	4,73

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Notas Explicativas:

- 1 - Uma mesma Instituição Educacional pode oferecer mais de uma etapa/modalidade da Educação e mais de um turno;
- 2 - CRE Paranoá não incluiu no número de instituições o CEF 02 do Paranoá em 2016, pois as matrículas foram realizadas após a data de referência;
- 3 - (a) INCR 9 pertenceu à CRE de Brazlândia até 2013; após passou a pertencer à CRE de Ceilândia;
- 4 - (b) CED Myriam Ervilha pertenceu à CRE de Samambaia até 2013; após passou a pertencer à CRE Recanto das Emas.

Tabela 2 - Evolução proporcional do número de professores em sala de aula com atuação no ensino médio ou médio integrado segundo CRE. Distrito Federal - 2012-2016

CRE	Base de Educação										Variação proporcional 2012-2016
	Ensino Médio e Médio Integrado										
	2012		2013		2014		2015		2016		
N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)		
Piolo Cruzado	517	13,00	434	12,12	340	10,13	314	9,26	324	9,24	-32,40
Gema	412	8,49	400	8,48	287	8,40	290	8,87	287	8,04	-4,17
Taguatinga	488	13,12	447	12,48	376	11,20	450	13,27	399	12,24	-1,70
Brasília	168	4,32	170	4,75	167	4,97	133	3,92	99	2,85	-36,83
Sobradinho	225	6,32	244	6,81	228	7,09	210	6,19	179	5,49	-13,08
Pianaltina	261	7,02	201	7,85	290	8,64	277	8,17	255	7,82	11,49
Núcleo Bandeirante	187	5,03	168	4,69	160	5,03	150	4,42	185	5,48	12,80
Castânia	554	14,90	522	14,58	400	14,60	533	15,72	515	15,30	6,08
Osaci	177	4,76	183	5,11	185	4,02	188	4,07	190	4,70	-1,30
Samaritã	229	6,16	219	6,12	208	6,20	227	6,70	201	6,17	0,16
Santa Maria	182	4,89	177	4,94	184	5,48	193	5,49	177	5,43	10,98
Pesnoá*	137	3,68	141	3,94	146	4,35	141	4,16	145	4,45	20,78
São Sebastião	113	3,04	135	3,77	153	4,55	123	3,63	148	4,54	48,46
Recanto das Emas	199	4,98	180	4,47	192	5,30	202	5,96	224	6,92	62,20
TOTAL	2.719	100,00	2.681	100,00	2.287	100,00	2.290	100,00	2.269	100,00	

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Tabela 3 - Evolução proporcional do número de matrículas iniciais do ensino médio e médio integrado por turno, segundo CRE. Distrito Federal - 2012-2016

CRE	TURNO	2012		2013		2014		2015		2016		Média matrículas iniciais 2012-2016	Variação proporcional 2012-2016
		N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)		
P.P. Cruzado	DIURNO	8.050	11,06	8.046	11,41	8.186	11,28	8.228	11,29	8.106	11,20	8.123	1,26
	NOTURNO	576	5,54	513	5,38	350	4,01	308	4,07	259	3,38	401	-35,38
	TOTAL	8.626	10,37	8.559	10,70	8.536	10,50	8.536	10,61	8.365	10,51	8.524	1,32
Gema	DIURNO	7.307	10,04	7.082	10,05	7.078	9,75	6.933	9,52	6.667	9,21	7.013	-8,25
	NOTURNO	448	4,31	399	4,29	425	4,86	465	6,14	398	5,50	427	27,68
	TOTAL	7.755	9,32	7.481	9,35	7.503	9,23	7.398	9,20	7.065	8,87	7.440	-4,81
Taguatinga	DIURNO	9.388	12,90	9.103	12,91	9.141	12,60	9.178	12,60	9.109	12,58	9.194	-2,43
	NOTURNO	880	8,46	722	7,38	655	7,50	468	6,18	522	7,21	649	-14,75
	TOTAL	10.268	12,34	9.825	12,28	9.796	12,05	9.646	11,99	9.631	12,10	9.833	-2,00
Brasília	DIURNO	2.813	3,86	2.798	3,97	2.821	3,89	2.751	3,78	2.692	3,72	2.775	-3,76
	NOTURNO	214	2,06	235	2,47	226	2,59	111	1,47	119	1,64	181	-20,08
	TOTAL	3.027	3,64	3.033	3,79	3.047	3,75	2.862	3,56	2.811	3,53	2.956	-2,97
Sobradinho	DIURNO	4.452	6,12	4.146	5,88	4.288	5,91	4.282	5,88	4.123	5,70	4.258	-6,87
	NOTURNO	432	4,41	464	4,87	460	5,27	368	4,79	360	4,87	421	12,72
	TOTAL	4.911	5,90	4.610	5,76	4.748	5,84	4.645	5,78	4.483	5,63	4.679	-4,62
Pianaltina	DIURNO	5.637	7,74	5.632	7,99	5.837	8,04	5.620	7,71	5.531	7,64	5.651	-1,33
	NOTURNO	1.102	10,59	981	10,30	919	10,52	744	9,82	582	8,04	866	-24,10
	TOTAL	6.739	8,10	6.613	8,26	6.756	8,31	6.364	7,91	6.113	7,68	6.517	-6,22
N. Bandeirante	DIURNO	3.144	4,32	2.967	4,21	3.209	4,42	3.173	4,36	3.372	4,66	3.173	7,85
	NOTURNO	516	4,98	459	4,82	396	4,53	386	5,10	427	5,90	437	18,93
	TOTAL	3.660	4,40	3.426	4,28	3.605	4,43	3.559	4,43	3.799	4,77	3.610	8,45
Castânia	DIURNO	11.765	16,16	11.445	16,23	11.738	16,18	11.973	16,44	11.980	16,55	11.780	2,40
	NOTURNO	1529	14,69	1.416	14,88	1.348	15,43	1.267	16,73	986	13,60	1.309	-7,32
	TOTAL	13.294	15,98	12.861	16,07	13.086	16,10	13.240	16,46	12.966	16,28	13.089	1,91
Osaci	DIURNO	2.594	3,56	2.459	3,49	2.380	3,56	2.587	3,55	2.571	3,55	2.538	-0,33
	NOTURNO	394	3,79	458	4,81	420	4,81	360	4,75	481	6,64	423	75,45
	TOTAL	2.988	3,59	2.917	3,65	3.000	3,69	2.947	3,66	3.052	3,83	2.981	6,72
Samaritã	DIURNO	5.087	6,96	4.968	7,05	4.739	6,56	4.735	6,50	4.441	6,14	4.794	-11,86
	NOTURNO	1.195	11,48	951	9,98	549	6,28	546	7,21	668	9,23	782	-19,66
	TOTAL	6.282	7,53	5.919	7,40	5.308	6,53	5.281	6,57	5.109	6,42	5.576	-14,75
Santa Maria	DIURNO	3.630	4,99	3.487	4,95	3.601	4,96	3.770	5,18	3.611	4,99	3.620	0,03
	NOTURNO	727	6,99	705	7,40	681	7,22	387	5,11	366	5,06	568	-27,65
	TOTAL	4.357	5,24	4.192	5,24	4.282	5,21	4.157	5,17	3.977	4,99	4.188	-4,63
Pesnoá	DIURNO	2.208	3,03	2.207	3,13	2.239	3,09	2.185	3,00	2.460	3,40	2.259	12,29
	NOTURNO	1.008	9,69	1.105	11,60	1.188	13,60	1.176	15,52	1.150	15,88	1.125	63,96
	TOTAL	3.211	3,86	3.312	4,14	3.427	4,22	3.361	4,18	3.610	4,63	3.384	17,47
S. Sebastião	DIURNO	2.702	3,71	2.533	3,59	2.730	3,76	2.782	3,82	3.059	4,23	2.761	13,85
	NOTURNO	731	7,03	641	6,73	681	7,80	599	7,91	505	6,98	631	-0,72
	TOTAL	3.433	4,13	3.174	3,97	3.411	4,20	3.381	4,20	3.564	4,48	3.393	8,47
Rec. das Emas	DIURNO	4.039	5,55	3.624	5,14	4.357	6,00	4.653	6,39	4.663	6,44	4.267	16,10
	NOTURNO	626	6,02	478	5,02	488	5,59	395	5,21	417	5,76	481	-4,27
	TOTAL	4.665	5,61	4.102	5,13	4.845	5,96	5.048	6,28	5.080	6,38	4.748	13,78
Total de alunos	DIURNO	72.791	100,00	70.497	100,00	72.564	100,00	72.850	100,00	72.385	100,00	72.217	3,90
	NOTURNO	10.405	100,00	9.527	100,00	8.736	100,00	7.575	100,00	7.240	100,00	8.697	-27,30
	TOTAL	83.196	100,00	80.024	100,00	81.300	100,00	80.425	100,00	79.625	100,00	80.914	

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Tabela 4 - Evolução proporcional do número de matrículas finais do ensino médio e médio integrado por turno, segundo CRE, Distrito Federal - 2012-2016

CRE	TURNO	2012		2013		2014		2015		2016		Média matrículas finais 2012-2016	Variação proporcional 2012-2016
		N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)		
WFOCruzma	DIURNO	7.577	11,09	7.720	11,37	8.062	12,24	8.302	11,41	8.088	11,30	7.930	1,07
	NOTURNO	589	7,81	538	7,61	408	4,61	397	5,77	385	5,06	427	-29,84
	TOTAL	8.166	10,93	8.258	10,98	8.470	10,24	8.699	10,64	8.473	10,61	8.357	2,01
Gama	DIURNO	8.719	9,92	8.547	10,08	8.997	9,70	8.717	9,78	8.737	9,83	8.722	-0,24
	NOTURNO	451	4,20	421	4,41	353	3,57	353	7,01	494	6,00	486	56,05
	TOTAL	7.260	9,12	7.968	9,28	7.410	9,23	7.120	9,04	7.006	8,86	7.208	-3,12
Taguatinga	DIURNO	8.810	12,00	8.808	13,11	8.957	12,57	9.002	12,67	9.020	12,61	8.935	0,31
	NOTURNO	891	8,75	798	8,35	729	7,91	322	6,62	451	6,02	686	30,98
	TOTAL	9.701	12,24	9.606	12,52	9.686	12,24	9.324	12,07	9.470	11,98	9.621	-2,96
Braziliândia	DIURNO	2.709	4,04	2.897	3,97	2.779	3,91	2.887	3,78	2.820	3,87	2.702	-4,13
	NOTURNO	380	2,25	341	2,57	222	2,41	309	1,58	193	1,87	190	-16,89
	TOTAL	2.999	3,29	2.938	3,79	2.991	3,74	2.778	3,92	2.783	3,29	2.992	-7,89
Sobradinho	DIURNO	4.247	6,07	3.923	3,78	4.233	3,95	4.243	3,83	4.078	3,70	4.106	-6,06
	NOTURNO	469	4,40	482	5,08	463	5,02	397	5,04	370	4,94	437	12,39
	TOTAL	4.616	5,84	4.410	5,79	4.696	5,87	4.540	5,75	4.448	5,63	4.542	-3,66
Planaltina	DIURNO	5.204	7,78	5.580	7,94	5.708	8,10	5.542	7,80	5.508	7,85	5.497	-0,74
	NOTURNO	1.020	9,81	874	9,15	924	10,05	746	9,16	583	7,79	835	20,90
	TOTAL	6.224	8,93	6.263	8,99	6.632	8,31	6.288	7,97	6.091	7,79	6.332	-1,14
N. Sudoeste	DIURNO	2.964	4,34	2.897	4,27	2.983	4,32	3.204	4,21	3.009	4,61	2.998	8,83
	NOTURNO	321	4,38	446	4,67	450	4,67	493	6,23	491	6,26	478	34,28
	TOTAL	3.285	4,61	3.343	4,37	3.433	4,36	3.697	4,89	3.500	4,81	3.476	9,01
Citéia	DIURNO	10.206	15,38	10.914	16,00	11.476	16,14	11.800	16,14	11.721	16,42	11.321	3,40
	NOTURNO	1.517	11,30	1.372	11,56	1.269	13,56	1.386	15,04	938	12,35	1.238	13,62
	TOTAL	11.723	15,79	12.286	15,87	12.745	15,85	12.794	16,21	12.659	16,69	12.559	2,28
Gama	DIURNO	2.391	3,30	2.392	3,32	2.406	3,67	2.397	3,66	2.346	3,36	2.306	1,72
	NOTURNO	487	4,30	428	4,38	408	4,92	487	3,24	424	5,08	444	48,01
	TOTAL	2.878	3,63	2.820	3,65	2.814	3,81	2.884	3,85	2.770	3,89	2.750	6,06
Santo Antônio	DIURNO	4.802	7,05	4.698	6,92	4.553	6,41	4.486	6,53	4.573	6,32	4.533	-1,97
	NOTURNO	1.291	12,30	995	10,39	362	6,30	621	7,89	636	3,49	522	-29,21
	TOTAL	6.093	7,71	5.693	7,35	5.115	6,37	5.107	6,49	5.209	6,34	5.055	-17,78
Santa Maria	DIURNO	3.409	4,99	3.231	4,94	3.281	4,76	3.293	5,05	3.601	5,05	3.467	0,91
	NOTURNO	761	7,13	686	7,18	660	7,26	337	4,27	430	5,60	574	21,56
	TOTAL	4.170	5,28	4.027	5,21	4.059	5,04	3.920	4,98	4.020	5,09	4.041	-3,62
Paranoá	DIURNO	2.210	3,28	2.137	3,15	2.292	3,22	2.211	3,11	2.620	3,67	2.206	13,64
	NOTURNO	1.043	9,80	1.033	11,04	1.307	15,08	1.150	14,55	1.104	14,08	1.128	46,14
	TOTAL	3.253	4,17	3.170	4,17	3.609	4,35	3.361	4,73	3.724	4,85	3.334	11,73
S. Sudoeste	DIURNO	2.299	3,30	2.424	3,29	2.740	3,25	2.722	3,24	2.929	4,14	2.691	3,76
	NOTURNO	684	6,41	674	7,05	308	9,09	615	7,80	520	7,12	609	11,02
	TOTAL	2.983	4,16	3.108	4,01	3.279	4,46	3.248	4,22	3.449	4,42	3.260	6,24
Kec. das Emas	DIURNO	2.737	3,67	2.578	3,57	4.308	6,06	4.226	6,11	4.222	6,26	4.146	16,20
	NOTURNO	642	6,02	525	5,60	348	5,95	440	5,28	480	6,41	529	6,22
	TOTAL	4.279	5,64	4.113	5,21	4.656	6,05	4.996	6,23	5.033	6,37	4.675	14,91
Total do sistema	DIURNO	60.245	100,00	61.872	100,00	71.094	100,00	71.023	100,00	71.242	100,00	69.976	4,66
	NOTURNO	10.468	100,00	9.554	100,00	9.214	100,00	7.884	100,00	7.488	100,00	8.962	-29,83
	TOTAL	70.713	100,00	71.426	100,00	80.308	100,00	78.907	100,00	78.730	100,00	78.938	

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Tabela 5 - Evolução proporcional do número de alunos afastados por abandono do ensino médio e médio integrado por turno, segundo CRE. Distrito Federal - 2012-2016

CRE	TURNO	2012		2013		2014		2015		2016		Média afastados por abandono 2012-2016	Variação proporcional 2012-2016
		N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)		
P. P. Cruzes	DIURNO	304	7,11	386	8,93	207	4,69	383	9,65	338	8,73	342	22,83
	NOTURNO	114	3,50	167	6,45	100	3,43	88	4,73	81	4,41	110	26,06
	TOTAL	508	5,77	553	8,01	307	4,19	471	8,08	419	7,34	452	-27,19
Gama	DIURNO	552	9,96	567	8,31	346	7,84	407	10,25	384	9,92	411	-0,40
	NOTURNO	115	3,53	117	4,52	179	6,15	141	7,57	119	6,47	134	83,59
	TOTAL	667	7,58	684	7,01	525	7,17	548	9,40	503	8,31	545	16,29
Taguatinga	DIURNO	574	10,36	424	9,83	392	8,89	243	6,12	471	12,17	421	17,49
	NOTURNO	292	8,95	203	7,84	125	4,29	21	1,13	58	3,16	140	-64,76
	TOTAL	866	9,84	627	9,88	517	7,06	264	4,53	529	9,27	561	-5,88
Brasília	DIURNO	419	7,56	295	6,84	293	6,64	221	5,87	173	4,47	280	-40,88
	NOTURNO	101	3,10	40	1,54	77	2,64	29	1,56	51	2,77	60	-10,41
	TOTAL	520	5,91	335	4,85	370	5,05	250	4,29	224	3,92	340	-33,57
Sobradinho	DIURNO	394	7,11	263	6,10	326	7,39	231	5,82	204	5,27	284	-25,87
	NOTURNO	193	5,92	93	3,59	82	2,82	92	4,94	124	6,75	117	13,99
	TOTAL	587	6,67	356	5,16	408	5,57	323	5,54	328	5,75	400	-13,83
Planaltina	DIURNO	299	3,40	190	4,40	317	7,19	236	5,94	168	4,34	242	-19,55
	NOTURNO	449	13,77	276	10,66	422	14,49	165	8,86	181	9,85	299	-28,48
	TOTAL	748	8,58	466	6,75	739	10,89	401	6,88	349	6,11	541	-28,05
N. Bandeirante	DIURNO	200	3,61	147	3,41	147	3,33	189	4,76	178	4,60	172	27,43
	NOTURNO	152	4,66	121	4,67	73	2,51	130	6,98	101	5,50	115	17,89
	TOTAL	352	4,00	268	3,88	220	3,00	319	5,47	279	4,89	288	22,22
Ceilândia	DIURNO	761	13,73	870	20,17	826	18,73	853	21,49	616	15,92	785	15,90
	NOTURNO	386	11,84	387	14,95	483	15,56	266	14,29	230	12,51	344	5,72
	TOTAL	1.147	13,03	1.257	18,21	1.279	17,47	1.119	19,19	846	14,82	1.130	13,74
Guará	DIURNO	245	4,42	186	4,31	200	4,53	210	5,29	81	2,09	184	-52,66
	NOTURNO	67	2,05	23	0,89	155	5,32	61	3,28	62	3,37	74	64,18
	TOTAL	312	3,54	209	3,03	355	4,85	271	4,65	143	2,51	258	-29,32
Samambaia	DIURNO	485	7,85	308	7,14	460	10,43	326	8,21	446	11,52	395	46,80
	NOTURNO	407	12,48	383	14,79	225	7,73	230	12,35	214	11,64	292	-6,71
	TOTAL	842	9,57	691	10,81	685	9,35	556	9,53	660	11,56	687	20,87
Santa Maria	DIURNO	237	4,28	241	5,39	181	4,10	253	6,42	271	7,00	237	63,72
	NOTURNO	202	6,19	147	5,68	253	8,69	51	2,74	57	3,10	142	-49,94
	TOTAL	439	4,99	388	5,62	434	5,93	306	5,25	328	5,75	379	15,21
Parnod	DIURNO	344	6,21	202	4,68	196	4,44	49	1,23	173	4,47	193	-27,99
	NOTURNO	208	6,38	253	9,77	480	16,48	284	15,25	327	17,79	310	178,93
	TOTAL	552	6,27	455	6,59	676	9,23	333	5,71	500	8,76	503	39,68
S. Sebastião	DIURNO	311	5,61	201	4,66	133	3,02	90	2,27	129	3,33	173	-40,61
	NOTURNO	293	8,98	179	6,91	191	6,56	203	10,90	161	8,76	205	-2,51
	TOTAL	604	6,86	380	5,50	324	4,42	293	5,02	290	5,08	378	-25,96
Rec. das Emas	DIURNO	376	6,79	234	5,42	387	8,77	277	6,98	233	6,15	302	-9,37
	NOTURNO	282	8,65	200	7,72	97	3,33	101	5,42	72	3,92	130	-54,70
	TOTAL	658	7,48	434	6,29	484	6,61	378	6,48	310	5,43	433	-27,35
Total de alunos	DIURNO	5.541	100,00	4.314	100,00	4.411	100,00	3.970	100,00	3.870	100,00	4.421	7,70
	NOTURNO	3.261	100,00	2.589	100,00	2.912	100,00	1.862	100,00	1.838	100,00	2.492	-13,09
	TOTAL	8.802	100,00	6.903	100,00	7.323	100,00	5.832	100,00	5.708	100,00	6.914	

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Tabela 6 - Evolução da taxa de alunos afastados por abandono do ensino médio e médio integrado por turno, segundo CRE. Distrito Federal - 2012-2016

CRE	TURNO	2012		2013		2014		2015		2016		Variação 2012-2016
		N	Tx Abandono	N	Tx Abandono	N	Tx Abandono	N	Tx Abandono	N	Tx Abandono	
PP Cruzio	DIURNO	204	5,20	196	5,00	207	2,57	203	4,73	238	4,18	10,68
	NOTURNO	114	19,08	167	21,16	100	24,63	88	29,63	81	27,46	44,27
	TOTAL	308	6,21	363	6,70	307	3,63	291	5,01	319	5,00	-19,56
Gama	DIURNO	352	8,14	397	5,36	346	5,02	407	6,10	394	5,00	-27,38
	NOTURNO	115	25,50	117	27,79	179	24,89	141	25,50	119	24,09	-5,53
	TOTAL	667	9,23	484	6,66	525	7,09	548	7,69	503	7,18	-22,18
Taguatinga	DIURNO	514	8,51	434	4,77	492	4,49	384	2,70	471	5,72	-19,78
	NOTURNO	200	21,36	208	25,41	126	17,16	21	4,02	58	12,86	50,00
	TOTAL	666	6,69	627	6,47	617	5,36	264	2,77	529	5,69	-37,11
Brazília	DIURNO	489	15,18	306	10,94	266	10,54	221	8,29	175	6,40	-56,57
	NOTURNO	101	43,08	40	19,80	77	34,88	29	26,81	51	39,69	-16,46
	TOTAL	520	17,24	335	11,40	370	12,33	250	9,01	224	6,11	-53,24
Sobradinho	DIURNO	394	9,50	208	6,70	325	7,70	281	5,58	204	3,00	-47,35
	NOTURNO	184	41,15	98	19,18	82	17,71	92	24,12	124	34,51	-18,26
	TOTAL	687	12,72	286	8,07	408	8,68	322	7,11	328	7,27	-42,01
Planaltina	DIURNO	299	5,65	190	3,33	317	5,51	295	4,26	168	3,05	-45,92
	NOTURNO	489	47,76	726	31,58	472	45,67	186	22,12	181	31,06	-27,40
	TOTAL	748	11,79	466	7,44	730	11,06	401	6,38	349	5,74	-51,24
N. Bandeirante	DIURNO	200	6,75	147	5,07	147	4,79	109	5,90	178	5,20	-20,20
	NOTURNO	152	28,17	121	27,13	73	16,88	150	26,37	101	20,57	-28,48
	TOTAL	382	10,10	268	8,02	220	6,29	319	8,63	279	7,34	-27,21
Ceilândia	DIURNO	761	7,01	870	7,97	826	7,20	853	7,35	616	5,24	-25,22
	NOTURNO	366	24,85	337	23,21	453	30,27	266	22,43	230	24,52	-1,78
	TOTAL	1.147	9,26	1.257	10,23	1.279	10,05	1.119	8,78	846	6,07	-27,90
Guará	DIURNO	246	10,25	186	7,78	200	7,67	210	8,00	81	3,18	-68,58
	NOTURNO	67	15,38	29	5,21	155	33,99	61	13,96	62	13,66	-10,58
	TOTAL	312	11,03	209	7,39	355	11,59	271	6,93	143	4,77	-56,79
Samarcoia	DIURNO	465	8,05	308	6,66	480	10,10	326	7,25	446	10,10	12,54
	NOTURNO	407	21,52	389	38,57	225	40,01	290	26,08	214	33,65	6,73
	TOTAL	842	13,82	691	12,14	685	13,39	556	10,86	660	13,17	-4,69
Santa Maria	DIURNO	297	6,62	341	7,19	181	5,33	265	7,10	271	15,9	8,25
	NOTURNO	202	26,91	147	21,43	253	37,82	51	15,13	57	13,60	-48,23
	TOTAL	439	10,53	366	9,61	434	10,72	306	7,79	328	8,16	-22,50
Planos	DIURNO	344	15,57	202	9,45	195	8,55	49	2,22	173	6,53	-57,72
	NOTURNO	208	10,00	250	23,08	180	30,83	201	26,12	227	27,16	-36,46
	TOTAL	552	16,96	455	14,25	676	19,33	333	9,97	500	13,04	-23,08
S. Sebastião	DIURNO	311	11,57	201	8,26	133	4,55	90	3,30	129	4,35	-65,57
	NOTURNO	234	42,88	139	29,56	191	27,39	228	46,01	161	32,21	-28,48
	TOTAL	604	18,40	280	12,23	324	9,06	298	8,77	290	8,20	-64,86
Far das Boas	DIURNO	376	10,06	234	6,54	387	8,98	277	6,08	238	5,23	-48,05
	NOTURNO	282	43,68	200	37,38	97	17,30	101	23,95	72	15,00	-45,85
	TOTAL	658	18,03	434	10,66	484	9,97	378	7,67	310	6,16	-69,01
Total de alunos	DIURNO	5.541	8,11	4.314	6,36	4.411	6,20	3.970	5,69	3.870	5,41	-33,28
	NOTURNO	3.261	20,57	2.589	27,10	2.917	31,60	1.860	23,67	1.838	24,48	-19,20
	TOTAL	8.802	11,14	6.903	8,92	7.222	9,12	6.822	7,90	6.708	7,22	-36,17

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Tabela 7 - Evolução proporcional do número de alunos reprovados do ensino médio e médio integrado por turno, segundo CRE. Distrito Federal - 2012-2016

CRE	TURNO	2012		2013		2014		2015		2016		Média Reprovação 2012-2016	Variação proporcional 2012-2016
		N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)		
P.P. Cruzeiro	DIURNO	1.613	10,63	1.411	11,75	1.639	13,10	1.194	10,59	1.145	10,42	90	-1,96
	NOTURNO	127	5,19	119	5,99	124	6,34	36	2,19	43	2,90		-44,15
	TOTAL	1.740	9,87	1.530	10,91	1.763	12,20	1.230	9,53	1.188	9,53	1.494	-3,52
Gama	DIURNO	1.377	9,07	1.334	11,11	1.999	15,78	1.352	11,99	1.211	11,02	1.455	21,46
	NOTURNO	121	4,94	119	5,99	105	5,37	148	8,71	64	4,31	110	-12,75
	TOTAL	1.498	8,50	1.453	10,37	2.104	14,39	1.495	11,58	1.275	10,22	1.565	20,27
Taguatinga	DIURNO	1.706	11,24	1.589	13,23	1.999	11,05	1.448	12,85	1.475	13,42	1.523	19,41
	NOTURNO	188	7,68	114	5,68	191	9,77	135	8,23	114	7,68	148	0,03
	TOTAL	1.894	10,75	1.703	12,15	1.590	10,85	1.583	12,26	1.589	12,74	1.672	18,55
Brasília	DIURNO	499	2,89	559	4,65	492	3,88	456	4,05	569	5,18	503	79,01
	NOTURNO	26	1,06	55	2,74	38	1,94	17	1,04	15	1,01	30	-4,83
	TOTAL	465	2,64	614	4,38	530	3,63	473	3,66	584	4,68	533	77,47
Sobradinho	DIURNO	889	5,86	749	6,24	575	4,54	783	6,95	501	4,56	699	-22,17
	NOTURNO	84	3,43	118	5,88	160	8,18	120	7,31	77	5,19	112	51,21
	TOTAL	973	5,52	867	6,18	735	5,03	903	6,99	578	4,63	811	-16,06
Planaltina	DIURNO	702	4,63	536	4,46	568	4,48	636	5,64	725	6,60	633	42,63
	NOTURNO	137	5,60	168	8,37	127	6,50	218	13,28	80	5,39	146	-3,67
	TOTAL	839	4,76	704	5,02	695	4,75	854	6,61	805	6,45	779	35,58
N. Bandeira	DIURNO	537	3,54	520	4,33	531	4,19	496	4,40	552	5,02	527	41,97
	NOTURNO	127	5,19	105	5,23	141	7,21	77	4,69	92	6,20	108	19,50
	TOTAL	664	3,77	625	4,46	672	4,60	573	4,44	644	5,16	636	37,05
Ceilândia	DIURNO	2.858	18,83	2.180	18,15	2.021	15,96	1.803	16,00	1.687	15,35	2.110	-18,48
	NOTURNO	510	20,83	304	15,15	202	10,33	248	15,11	204	13,75	294	-34,02
	TOTAL	3.368	19,11	2.484	17,72	2.223	15,21	2.051	15,88	1.891	15,16	2.403	-20,66
Guará	DIURNO	680	4,48	494	4,11	466	3,68	499	4,37	484	3,95	513	-11,85
	NOTURNO	143	5,84	179	8,92	69	3,53	127	7,74	138	9,30	131	59,19
	TOTAL	823	4,67	673	4,80	535	3,66	620	4,80	622	4,59	645	-1,79
Samaritã	DIURNO	1.434	9,45	844	7,08	722	5,70	648	5,75	862	7,85	902	-16,98
	NOTURNO	326	13,32	208	10,37	51	2,61	82	5,00	134	9,03	160	-32,19
	TOTAL	1.760	9,99	1.052	7,50	773	5,29	730	5,65	996	7,99	1.062	-20,03
Santa Maria	DIURNO	925	6,10	403	3,35	585	4,62	520	4,61	477	4,34	582	-28,78
	NOTURNO	125	5,11	104	5,18	154	7,88	59	3,60	147	9,91	118	93,99
	TOTAL	1.050	5,96	507	3,62	739	5,05	579	4,48	624	5,00	700	-16,03
Paranoá	DIURNO	694	4,57	604	5,03	634	5,00	639	5,67	547	4,98	624	8,86
	NOTURNO	366	14,95	219	10,92	113	5,78	234	14,26	167	11,25	220	-24,73
	TOTAL	1.060	6,02	823	5,87	747	5,11	873	6,76	714	5,73	843	-4,82
S. Sebastião	DIURNO	564	3,72	453	3,77	508	4,00	298	2,64	312	2,84	427	-23,60
	NOTURNO	121	4,94	153	7,68	297	15,29	37	2,25	61	4,11	134	-16,84
	TOTAL	685	3,89	606	4,32	805	5,51	335	2,59	373	2,99	561	-23,06
Rec. das Emas	DIURNO	756	4,98	336	2,80	506	4,00	506	4,49	490	4,46	519	-10,49
	NOTURNO	47	1,92	41	2,04	183	9,36	108	6,58	148	9,97	105	49,45
	TOTAL	803	4,56	377	2,69	689	4,71	614	4,75	638	5,12	624	12,27
Total de alunos	DIURNO	15.174	100,00	12.012	100,00	12.665	100,00	11.272	100,00	10.987	100,00	12.422	2,31
	NOTURNO	2.448	100,00	2.006	100,00	1.955	100,00	1.641	100,00	1.484	100,00	1.907	-14,34
	TOTAL	17.622	100,00	14.018	100,00	14.620	100,00	12.913	100,00	12.471	100,00	14.329	

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Tabela 8 - Evolução da taxa de reprovação do ensino médio e médio integrado por turno, segundo CRE. Distrito Federal - 2012-2016

CRE	TURNO	2012		2013		2014		2015		2016		Variação 2012-2016
		N	Tx Reprovação	N	Tx Reprovação	N	Tx Reprovação	N	Tx Reprovação	N	Tx Reprovação	
P.P. Cruzeiro	DIURNO	1.633	21,29	1.411	18,28	1.659	20,58	1.194	14,74	1.145	14,16	-33,50
	NOTURNO	127	21,20	119	22,20	124	30,54	36	12,12	43	14,58	-31,25
	TOTAL	1.740	21,28	1.530	18,53	1.783	21,06	1.230	14,64	1.188	14,17	-33,41
Gama	DIURNO	1.377	20,31	1.334	19,49	1.999	28,98	1.352	20,56	1.211	18,60	-8,45
	NOTURNO	121	26,83	119	28,27	105	20,47	143	25,86	64	12,96	-51,71
	TOTAL	1.498	20,72	1.453	20,00	2.104	28,39	1.495	20,97	1.275	18,20	-12,17
Taguatinga	DIURNO	1.706	19,34	1.589	17,86	1.399	15,65	1.448	16,09	1.473	16,35	-15,46
	NOTURNO	188	20,19	114	14,29	191	26,20	135	25,86	114	25,28	25,18
	TOTAL	1.894	19,43	1.703	17,56	1.590	16,45	1.583	16,62	1.589	16,78	-13,62
Brazilândia	DIURNO	439	15,91	559	20,73	492	17,70	456	17,10	569	21,69	36,33
	NOTURNO	26	10,83	55	22,82	38	17,12	17	15,60	15	10,71	-1,30
	TOTAL	465	15,51	614	20,90	530	17,66	473	17,04	584	21,14	36,32
Sobradinho	DIURNO	889	21,44	749	19,08	575	13,58	783	18,90	500	12,29	-42,69
	NOTURNO	84	17,91	118	24,33	160	34,56	120	30,23	77	20,81	16,19
	TOTAL	973	21,08	867	19,66	735	15,64	903	19,89	578	12,99	-38,35
Planaltina	DIURNO	702	13,26	536	9,95	568	9,86	656	11,48	725	13,18	-0,59
	NOTURNO	137	13,05	168	19,22	127	13,74	218	29,22	80	13,72	5,17
	TOTAL	839	13,22	704	11,24	695	10,40	874	13,58	805	13,23	0,06
N. Bandeirante	DIURNO	597	18,12	520	17,95	551	17,31	496	15,48	532	16,68	-7,92
	NOTURNO	127	24,38	105	23,54	141	32,79	77	15,62	92	18,74	-25,13
	TOTAL	664	19,65	625	18,70	672	19,21	573	15,50	644	16,95	-11,05
Ceilândia	DIURNO	2.838	26,33	2.180	19,97	2.021	17,61	1.803	15,53	1.687	14,36	-45,47
	NOTURNO	310	32,97	304	22,16	202	16,17	248	20,91	204	21,75	-34,08
	TOTAL	3.368	27,15	2.484	20,22	2.223	17,47	2.051	16,03	1.891	14,90	-45,12
Guará	DIURNO	680	28,44	494	20,65	466	17,88	493	18,98	434	17,05	-40,06
	NOTURNO	143	32,72	179	40,87	69	15,13	127	29,06	138	30,40	-7,11
	TOTAL	823	29,10	673	23,78	535	17,47	620	20,44	572	19,07	-34,48
Samaritânia	DIURNO	1.434	29,36	844	17,97	722	15,85	648	14,41	862	19,70	-34,02
	NOTURNO	326	25,25	208	20,95	51	9,07	82	13,18	134	21,07	-16,56
	TOTAL	1.760	28,89	1.052	18,49	773	15,11	730	14,26	996	19,88	-31,19
Santa Maria	DIURNO	925	27,13	403	12,03	583	17,30	520	14,47	477	13,25	-51,18
	NOTURNO	125	16,43	104	15,16	154	23,02	59	17,51	147	35,08	113,59
	TOTAL	1.050	25,18	507	12,56	739	18,25	579	14,73	624	15,52	-38,35
Paranoá	DIURNO	694	31,40	604	28,26	634	27,66	639	28,90	547	20,81	-33,74
	NOTURNO	366	35,02	219	20,76	113	9,38	254	20,71	167	13,87	-60,40
	TOTAL	1.060	32,57	823	25,78	747	21,36	873	26,13	714	18,63	-42,80
S. Sebastião	DIURNO	564	21,70	433	18,61	308	18,54	298	10,94	312	10,54	-51,41
	NOTURNO	121	17,69	153	22,70	297	35,44	37	6,02	61	11,44	-35,30
	TOTAL	685	20,87	606	19,50	605	22,50	335	10,03	373	10,68	-48,81
Rec. das Emas	DIURNO	756	20,23	336	9,39	506	11,75	506	11,11	490	10,76	-46,80
	NOTURNO	47	7,32	41	7,66	183	33,39	108	24,35	148	30,83	321,17
	TOTAL	803	18,34	377	9,17	689	14,19	614	12,29	638	12,68	-30,87
Total de alunos	DIURNO	15.174	22,20	12.012	17,70	12.665	17,81	11.272	15,87	10.987	15,36	-30,33
	NOTURNO	2.448	22,95	2.006	21,00	1.955	21,22	1.641	20,81	1.484	19,82	-13,65
	TOTAL	17.622	22,30	14.018	18,10	14.620	18,20	12.913	16,36	12.471	15,78	-29,25

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Tabela 9 - Evolução proporcional do número de alunos aprovados do ensino médio e médio integrado por turno, segundo CRE. Distrito Federal - 2012-2016

CRE	TURNO	2012		2013		2014		2015		2016		Média aprovação 2012-2016	Variação proporcional 2012-2016
		N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)		
P.P. Cruzeiro	DIURNO	5.570	11,83	5.923	11,51	6.196	11,47	6.525	11,70	6.605	11,65	6.164	-1,53
	NOTURNO	358	7,22	250	5,01	182	4,19	173	3,95	171	4,10	227	-43,14
	TOTAL	5.928	11,39	6.173	10,94	6.378	10,93	6.698	11,13	6.776	11,13	6.391	-2,27
Gama	DIURNO	4.598	9,77	5.144	10,00	4.552	8,43	4.538	8,64	4.917	8,67	4.806	-11,20
	NOTURNO	215	4,34	185	3,71	229	5,27	249	6,14	311	7,47	242	72,19
	TOTAL	4.813	9,25	5.329	9,44	4.781	8,19	5.087	8,46	5.228	8,59	5.048	-7,12
Taguatinga	DIURNO	6.539	13,89	6.885	13,38	7.146	13,23	7.311	13,11	7.075	12,48	6.991	-10,18
	NOTURNO	451	9,09	481	9,64	413	9,50	366	8,35	279	6,70	398	-26,36
	TOTAL	6.990	13,43	7.366	13,05	7.559	12,95	7.677	12,76	7.352	12,08	7.389	-10,07
Brasília dia	DIURNO	1.842	3,91	1.785	3,47	1.994	3,69	1.990	3,57	1.881	3,32	1.898	-13,20
	NOTURNO	113	2,28	146	2,95	107	2,46	63	1,44	74	1,78	101	-22,05
	TOTAL	1.955	3,76	1.931	3,42	2.101	3,60	2.053	3,41	1.955	3,21	1.999	-14,50
Sobradinho	DIURNO	2.709	5,73	2.875	5,59	3.334	6,17	3.129	5,61	3.378	5,95	3.084	3,39
	NOTURNO	192	3,87	274	5,49	221	5,08	185	4,22	149	4,06	208	4,78
	TOTAL	2.901	5,58	3.149	5,58	3.555	6,09	3.314	5,51	3.542	5,82	3.292	4,40
Planaltina	DIURNO	4.295	9,12	4.663	9,06	4.873	9,02	4.649	8,37	4.609	8,33	4.622	-10,89
	NOTURNO	464	9,36	480	9,62	375	8,63	365	8,29	322	7,73	391	-17,39
	TOTAL	4.759	9,15	5.093	9,02	5.248	8,99	5.032	8,36	4.931	8,10	5.013	-11,41
N. Bandeirante	DIURNO	2.227	4,73	2.250	4,33	2.390	4,42	2.519	4,52	2.579	4,55	2.389	-3,84
	NOTURNO	242	4,88	220	4,41	216	4,97	286	6,53	298	7,15	252	46,58
	TOTAL	2.469	4,75	2.450	4,34	2.606	4,47	2.805	4,66	2.877	4,73	2.641	-0,37
Ceilândia	DIURNO	7.237	15,37	7.864	15,28	8.629	15,97	8.952	16,05	9.448	16,67	8.428	8,41
	NOTURNO	651	13,13	681	13,65	594	13,66	672	15,34	504	12,10	620	-7,84
	TOTAL	7.888	15,16	8.545	15,14	9.223	15,80	9.624	16,00	9.952	16,35	9.048	7,88
Guará	DIURNO	1.375	2,92	1.712	3,33	1.940	3,59	1.894	3,40	2.031	3,58	1.790	22,66
	NOTURNO	227	4,58	256	4,78	252	5,34	249	5,68	254	6,10	240	33,19
	TOTAL	1.602	3,08	1.948	3,45	2.172	3,72	2.143	3,56	2.285	3,75	2.030	21,96
Samaritã	DIURNO	2.933	6,23	3.546	6,89	3.373	6,24	3.522	6,31	3.067	5,41	3.288	-13,17
	NOTURNO	558	11,25	402	8,06	286	6,58	310	7,08	288	6,91	349	-38,56
	TOTAL	3.491	6,71	3.948	6,99	3.659	6,27	3.832	6,37	3.355	5,51	3.637	-17,83
Santa Maria	DIURNO	2.247	4,77	2.707	5,26	2.615	4,84	2.818	5,05	2.833	5,05	2.648	5,43
	NOTURNO	434	8,75	485	9,72	262	6,03	227	5,18	215	5,16	315	-41,03
	TOTAL	2.681	5,15	3.142	5,57	2.877	4,93	3.045	5,06	3.048	5,04	2.963	-2,15
Parnara	DIURNO	1.172	2,49	1.331	2,59	1.462	2,71	1.523	2,73	1.909	3,37	1.479	35,26
	NOTURNO	471	9,50	583	11,69	612	14,08	612	13,97	710	17,04	598	79,44
	TOTAL	1.643	3,16	1.914	3,39	2.074	3,55	2.135	3,55	2.619	4,30	2.077	36,29
S. Sebastião	DIURNO	1.724	3,66	1.780	3,46	2.099	3,89	2.337	4,19	2.518	4,44	2.092	21,28
	NOTURNO	270	5,44	372	7,46	350	8,03	375	8,56	311	7,47	336	37,11
	TOTAL	1.994	3,83	2.152	3,81	2.449	4,20	2.712	4,51	2.829	4,65	2.427	21,31
Rec. das Emas	DIURNO	2.605	5,53	3.008	5,85	3.415	6,32	3.773	6,76	3.825	6,75	3.325	21,93
	NOTURNO	313	6,31	294	5,89	268	6,17	231	5,27	280	6,24	273	-1,12
	TOTAL	2.918	5,61	3.302	5,85	3.683	6,31	4.004	6,66	4.085	6,71	3.598	19,70
Total de alunos	DIURNO	47.073	100,00	51.453	100,00	54.018	100,00	55.780	100,00	56.688	100,00	53.002	2,97
	NOTURNO	4.959	100,00	4.989	100,00	4.347	100,00	4.381	100,00	4.166	100,00	4.568	-28,17
	TOTAL	52.032	100,00	56.442	100,00	58.365	100,00	60.161	100,00	60.854	100,00	57.571	

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Tabela 10 - Evolução da taxa de aprovação do ensino médio ou médio integrado por turno, segundo CRE. Distrito Federal - 2012-2016

CRE	TURNO	2012		2013		2014		2015		2016		Variação 2012-2016
		N	Tx Aprovação	N	Tx Aprovação	N	Tx Aprovação	N	Tx Aprovação	N	Tx Aprovação	
PP/Cruzeiro	DIURNO	5.570	73,51	5.928	76,72	6.196	76,85	6.525	80,94	6.605	81,66	11,09
	NOITURNO	358	59,77	230	46,64	182	44,88	173	58,25	171	57,97	-3,01
	TOTAL	5.928	72,50	6.173	74,77	6.378	75,32	6.698	79,75	6.776	80,83	11,48
Gama	DIURNO	4.598	67,83	5.144	75,15	4.552	66,00	4.818	73,25	4.917	75,51	11,32
	NOITURNO	215	47,67	185	43,94	229	44,64	269	48,64	311	62,96	32,06
	TOTAL	4.813	66,57	5.329	73,34	4.781	64,52	5.087	71,35	5.228	74,62	12,10
Taguatinga	DIURNO	6.539	74,15	6.885	77,38	7.146	79,96	7.311	81,22	7.073	78,42	5,77
	NOITURNO	461	48,44	491	60,28	413	56,65	366	70,11	279	61,86	27,70
	TOTAL	6.990	71,69	7.366	75,97	7.559	78,20	7.677	80,61	7.352	77,63	8,29
Brasília	DIURNO	1.842	66,76	1.785	66,18	1.994	71,75	1.990	74,62	1.881	71,71	7,41
	NOITURNO	113	47,08	146	60,58	107	48,20	63	57,80	74	52,86	12,26
	TOTAL	1.955	65,19	1.931	66,72	2.101	70,01	2.053	73,96	1.955	70,76	8,54
Sobradinho	DIURNO	2.709	65,32	2.875	73,25	3.334	78,72	3.129	75,52	3.373	82,71	26,62
	NOITURNO	192	40,94	274	56,49	221	47,73	185	46,60	169	45,68	11,57
	TOTAL	2.901	62,85	3.149	71,41	3.555	75,67	3.314	73,00	3.542	79,63	26,71
Paraltina	DIURNO	4.285	81,10	4.668	86,59	4.873	84,65	4.669	84,25	4.609	83,77	3,29
	NOITURNO	464	44,19	430	49,20	375	40,38	363	48,66	372	55,23	24,99
	TOTAL	4.750	74,99	5.093	81,32	5.248	78,54	5.032	80,03	4.981	81,04	8,06
N. Bandeirante	DIURNO	2.227	75,13	2.230	76,98	2.390	77,90	2.519	78,62	2.579	77,94	3,73
	NOITURNO	242	46,45	220	49,31	216	50,23	286	58,01	298	60,69	30,66
	TOTAL	2.469	70,85	2.450	73,29	2.606	74,50	2.805	75,87	2.877	75,71	6,87
Ceilândia	DIURNO	7.237	66,66	7.894	72,05	8.629	75,19	8.952	77,12	9.448	80,40	20,61
	NOITURNO	61	42,08	681	49,64	594	47,36	672	56,66	504	53,73	27,68
	TOTAL	7.888	63,60	8.545	69,55	9.223	72,48	9.624	75,22	9.952	78,43	23,32
Guará	DIURNO	1.375	57,51	1.712	71,57	1.940	74,44	1.894	72,98	2.031	79,77	38,72
	NOITURNO	227	51,95	236	53,88	232	50,38	249	56,98	254	55,95	7,70
	TOTAL	1.602	56,65	1.948	68,83	2.172	70,93	2.143	70,63	2.285	76,17	34,46
Samambaia	DIURNO	2.938	61,08	3.546	75,46	3.373	74,05	3.522	78,34	3.067	70,10	14,77
	NOITURNO	358	43,22	402	40,48	286	50,89	310	49,84	288	45,28	4,77
	TOTAL	3.491	57,30	3.948	69,37	3.659	71,51	3.832	74,87	3.355	66,95	16,86
Santa Maria	DIURNO	2.247	65,91	2.707	80,78	2.615	77,34	2.818	78,48	2.859	79,23	20,20
	NOITURNO	484	57,03	435	63,41	262	39,16	227	67,36	215	51,31	-10,08
	TOTAL	2.681	64,29	3.142	77,83	2.877	71,04	3.045	77,48	3.068	76,32	18,70
Planaltina	DIURNO	1.172	53,03	1.331	62,28	1.462	63,79	1.523	68,88	1.909	72,61	36,62
	NOITURNO	471	45,07	388	55,26	612	50,79	612	54,16	710	58,97	30,84
	TOTAL	1.643	50,48	1.914	59,96	2.074	59,31	2.135	63,90	2.619	68,33	35,37
S. Sebastião	DIURNO	1.724	66,33	1.780	73,13	2.099	76,61	2.337	85,76	2.518	85,10	28,29
	NOITURNO	270	39,47	372	55,19	350	41,77	375	60,98	311	58,35	47,82
	TOTAL	1.994	60,74	2.152	69,24	2.449	68,45	2.712	81,20	2.829	81,01	33,38
Rec. das Emas	DIURNO	2.605	69,71	3.008	84,07	3.415	79,27	3.773	82,81	3.825	84,01	20,52
	NOITURNO	313	48,75	294	54,95	268	48,91	231	52,30	260	54,17	11,10
	TOTAL	2.918	66,64	3.302	80,28	3.683	75,84	4.004	80,14	4.085	81,16	21,80
Total de alunos	DIURNO	47.073	68,88	51.453	75,81	54.018	75,98	55.780	78,54	56.688	79,23	15,04
	NOITURNO	4.959	46,48	4.989	52,22	4.347	47,18	4.381	55,57	4.166	55,64	19,62
	TOTAL	52.032	65,85	56.442	72,90	58.365	72,68	60.161	76,24	60.854	77,00	16,93

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Ensino médio em foco: a política pública de educação integral e profissional no estado de Pernambuco

 Paulo Fernando de Vasconcelos Dutra*

Resumo: O artigo aborda a implantação da Política Pública de Ensino Médio Integral e Profissional no estado de Pernambuco. O estudo traz marcos legais, o quantitativo de escolas implantadas, organização curricular, base filosófica e ações vivenciadas nas escolas de educação integral. Nesse estado, a Política Pública de Educação Integral implantada desde 2008, tem contribuído com os resultados educacionais obtidos em nível nacional, na avaliação do SAEB, por exemplo, o estado passou da 21ª posição em 2007 para 1ª posição em 2015. Propostas são apresentadas para a Secretaria Estadual de Educação, com o objetivo de fortalecer e expandir a Política Pública de Educação Integral no estado.

Palavras-chave: Educação Integral e Profissional. Ensino Médio. Pernambuco.

*Paulo Fernando de Vasconcelos Dutra é graduado em Agronomia e Licenciatura em Física pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE, e mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - MG. Atualmente é Secretário Executivo de Educação Profissional - Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e Conselheiro Titular do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. Contato: paulofvdutra@gmail.com

Introdução

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, a educação escolar é composta de dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. O Ensino Médio representa a última etapa da educação básica, que pressupõe a consolidação dos conhecimentos adquiridos pelos educandos oriundos do Ensino Fundamental. Com a conclusão dessa etapa de ensino os jovens podem se inserir no mundo do trabalho ou dar continuidade aos estudos através do Ensino Superior.

No período de 2007 a 2010, o governo do estado de Pernambuco criou o Programa de Modernização da Gestão Pública, que estabeleceu para as Secretarias Estaduais de Saúde, Segurança e Educação um mapa estratégico com acompanhamento da Secretaria de Planejamento e Gestão e do governador. Para a Secretaria de Educação, foram definidos dez eixos estratégicos, dentre as metas pré-estabelecidas encontrava-se a criação do Programa de Educação Integral, instituído em 2008, por meio da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008 (PERNAMBUCO, 2008).

O referido programa priorizou a melhoria da qualidade da educação, tendo como uma das metas a ampliação de matrículas no Ensino Médio Integral.

A Secretaria Executiva de Educação Profissional, tem a função de cuidar dessas escolas integrais, dotada de autonomia administrativa e financeira, responsável pelos Programas de Educação Integral e de Educação Profissional.

Para dar sentido a essa política foram criadas as Escolas de Referência em Ensino Médio – EREM, que nada mais são que a transformação dos Centros de Ensino Experimental e das escolas regulares, de um único turno, em escolas com atendimento específico em ensino médio integral. Foram criadas também as Escolas Técnicas Estaduais – ETE, complementando assim a Política Pública de Educação Integral. Ambas voltadas para o ensino médio.

As Escolas de Referência em Ensino Médio - EREM apresentam matriz curricular voltada para o ensino propedêutico (formação geral) Integral e as Escolas Técnicas Estaduais - ETE oferecem o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, em tempo Integral, funcionando, também, com a oferta da Educação Profissional, concomitante e subsequente ao Ensino Médio.

Atualmente, o estado possui 332 Escolas de Referência em Ensino Médio em funcionamento, contemplando todos os municípios do estado e 37 Escolas Técnicas Estaduais, em municípios com população igual ou superior a 40.000 habitantes. O Programa de Educação Integral fundamenta-se na filosofia da educação interdimensional, estudada pelo professor Antônio Carlos Gomes da Costa (COSTA, 2008), que defende a construção do ser humano na sua inteireza, ou seja, nas suas quatro dimensões: cognitiva, afetiva, espiritual e da corporeidade. Portanto, é fundamental a formação de todos os educadores nessa filosofia para a construção de escolas baseadas nessa concepção educacional. A essa filosofia, vem somar-se o planejamento estratégico aplicado à área educacional, experiência desenvolvida numa das escolas pela professora Ivaneide Lima (2011), que se propõe a trabalhar o planejamento estratégico aplicado às escolas, tendo essas instituições a obrigatoriedade de elaborar um Plano de Ação.

Este artigo culmina com a apresentação de propostas para a Secretaria Estadual de Educação, baseada nos resultados obtidos no estudo realizado em 2011, de pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, na Universidade Federal de Juiz de Fora, cuja dissertação incluiu um estudo de caso com duas escolas, do universo de 103 Escolas de Referência em Ensino Médio com turmas de terceiro ano, tendo como referência a nota mais baixa e a mais alta do IDEPE¹ no mesmo ano. A referida pesquisa analisou a implementação da Política Pública de Ensino Médio Integral sob o ponto de vista da gestão escolar e apresentou um Plano de Ação Educacional com vistas ao aprimoramento da implementação dessa política. Assim, as propostas apresentadas são focadas em ações que fortaleçam, ainda mais, a expansão do ensino médio integral em Pernambuco.

Panorama do Ensino Médio no Brasil

Com o processo de democratização do Brasil e a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, a educação começou a ganhar um capítulo próprio e passou a ser definida como de direito de todos e dever do Estado. Ficou definido, ainda, conforme o artigo 211 da referida Constituição, que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem organizar os seus sistemas de ensino em regime de colaboração. Assim, aos estados, cabe a responsabilidade de oferecer o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, quando os municípios não puderem assumir tal função.

É importante destacar que os entes federados precisam estar alinhados, sendo de responsabilidade da União sugerir políticas públicas que integrem as suas ações.

A característica da terminalidade do Ensino Médio significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. O educando passa a ter a possibilidade de prosseguir nos estudos e, ao mesmo tempo, preparar-se para o mundo do trabalho, vivendo efetivamente a sua cidadania. Podemos inferir que uma das possibilidades para que isso se garanta passa pela ampliação do tempo pedagógico, atrelado a um currículo que dialogue com o mundo do trabalho.

Verifica-se, assim, a complexidade dessa modalidade de ensino, já que é um momento decisivo no qual os jovens precisam se sentir mais seguros para fazer escolhas. Atualmente, essa etapa da educação possibilita ao jovem prosseguir os estudos ou entrar no mundo do trabalho.

Segundo dados do Censo Populacional IBGE, 2010 e micro dados do Censo Escolar de 2011, MEC/INEP, o Brasil atende a 8.401.829 milhões de jovens no Ensino Médio, dos quais 5.451.576 milhões encontram-se na faixa etária de 15 a 17 anos. A maioria das matrículas se encontra na rede estadual de ensino (84,9%), tendo as escolas privadas 12,7% dessas matrículas, as escolas federais 1,5% e as municipais 0,9%, portanto, é urgente pensar em políticas públicas que atendam a esses sujeitos na escola.

Analisando os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB², nessa etapa de ensino, os índices alcançados refletem o problema na qualidade do ensino nas escolas de todo o país, já que estão muito aquém das exigidas

dos estudantes como indicadores de aprendizagem nas escolas de Ensino Médio, tendo em vista que na maioria dos estados brasileiros se exige uma média igual ou superior a 6,0 para que o estudante avance de ano de estudo. Também considerando a meta estabelecida para cada estado, em que foi definido que o Brasil deverá alcançar, neste índice, a média 6,0, em uma escala de zero a dez, até o ano de 2021. Pode-se afirmar que essa é uma meta desafiadora, já que atualmente o maior índice alcançado no Brasil é de 3,9, bem como o histórico de resultados entre os anos de 2005 e 2015, tais como os do estado de Santa Catarina e Pernambuco, que em 2015 alcançou a primeira colocação no ranking do país.

Os resultados alcançados pela rede estadual de Pernambuco, que passou da 21ª posição, em 2007, para 1ª posição, em 2015, comprovam que a oferta de Educação Integral constituiu-se uma alternativa para a melhoria da qualidade do ensino e consequente aumento da possibilidade de alcance da meta estabelecida.

Sendo assim, será analisada a implementação de experiências com escolas de tempo integral no Brasil, partindo de diversas concepções e contextos, além de demonstrar como essa possibilidade chega ao Ensino Médio.

A Educação Integral no Brasil

A história da Educação Integral no Brasil teve como marco o movimento da Escola Nova, que ganhou notoriedade após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, quando se defendia a universalização da escola pública laica e gratuita.

De acordo com Sílvia Mota (2006),

a ideia de uma educação que pretende trabalhar com um aluno de forma integral surgiu com o movimento da Escola Nova e foi desenvolvida, principalmente por Anísio Teixeira, que além de elaborar alguns de seus princípios conceituais e práticos, constrói escolas modelos para consolidação desta educação (MOTA, 2006, p. 4).

Na década de 1950, na cidade de Salvador, Bahia, foi criada a Escola Parque, também idealizada por Anísio Teixeira. Essa escola experimental atendia a crianças nas séries iniciais e incluía em seu ensino ações de socialização. A partir daí, as atividades desenvolvidas na escola não eram apenas cognitivas, mas tradicionalmente vivenciadas através das práticas de aprendizagens não formais, dentre as quais atividades culturais e de lazer. Portanto, surgiu nesse momento a primeira experiência de Educação Integral no Brasil, de forma sistematizada.

Outra experiência importante para essa modalidade de ensino nos remete aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). Segundo Ana Cavaliere (2009),

durante a década de 80 destacou-se no Estado do Rio de Janeiro o Programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), com escolas de tempo integral onde as crianças deveriam permanecer durante todo o dia participando de atividades curriculares variadas e recebendo alimentação e cuidados básicos. Era um modelo que previa a abertura da escola à comunidade (CAVALIERI, 2009, p. 52)

Tabela 1: Resultados do IDEB dos estados de Santa Catarina e Pernambuco de 2005 a 2015

Anos	Indicadores	Santa Catarina	Pernambuco
2005	IDEB	3,5	2,7
	Ranque	1	18
2007	IDEB - Projetado	3,5	2,7
	IDEB	3,8	2,7
	Ranque	1	21
2009	IDEB - Projetado	3,6	2,8
	IDEB	3,7	3
	Ranque	2	17
2011	IDEB - Projetado	3,8	3
	IDEB	4	3,1
	Ranque	1	16
2013	IDEB - Projetado	4	3,2
	IDEB	3,6	3,6
	Ranque	4	4
2015	IDEB - Projetado	4,4	3,6
	IDEB	3,4	3,9
	Ranque	6	1

Fonte: MEC-INEP (2015).

Os CIEP foram criados no governo de Leonel Brizola e idealizados por Darcy Ribeiro, defensor das ideias de Anísio Teixeira. A filosofia de Educação Integral foi colocada em prática em centros específicos para atendimento às crianças no Ensino Fundamental, nos anos iniciais, considerando a possibilidade de não apenas valorizar a construção do conhecimento, mas toda a estrutura da escola, que se preocupava com o bem-estar social da criança, na perspectiva nutricional, médica e de prevenção. Como ressalta Mota (2006, p. 4), “os CIEPs foram apresentados como a primeira experiência brasileira da escola pública de tempo integral”. Portanto, no Brasil, a visão que predominou foi aquela em que à escola cabia a preocupação com o indivíduo na sua integralidade, com relação às áreas de alimentação, saúde, cultura e lazer, além dos conhecimentos específicos de cada disciplina.

Surge, também, nessa mesma década, no estado de São Paulo, um Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), no qual as prefeituras realizavam parcerias com outras secretarias de estado ou organizações não governamentais a fim de complementar a formação das crianças, com a possibilidade de utilização de outros espaços que não os da escola.

De acordo com o professor Moacir Gadotti (2009, p.32), “as diversas experiências de Educação Integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no entorno) quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis”. Assim, compreende-se que não é apenas aumentar o tempo do estudante na escola, mas oferecer qualidade durante o período em que o educando se encontra no seu interior. Percebe-se, a partir dessa breve contextualização, uma preocupação com a Educação Integral no país.

A modalidade de ensino voltou ao debate público em 2007, com o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (MEC, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10 (BRASIL, 2010). Tal programa se constitui como uma estratégia do Ministério da Educação para a construção da agenda de Educação Integral no país. O objetivo era viabilizá-la para o Ensino Fundamental, por meio de

atividades no contra turno das escolas que oferecem essa etapa da Educação Básica.

Para atender ao Ensino Médio, foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (MEC, 2009), o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que segundo integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ao lançá-lo, o MEC criou a Educação Integral para essa etapa, orientando a implantação de cursos com uma carga horária de 3.000 horas (MEC, 2009), ou seja, um acréscimo no seu ciclo de 600 horas, distribuídas no decorrer dos três anos.

O ProEMI ocorreu por adesão dos estados e somente naqueles que optaram pela sua implantação. O estado de Pernambuco aderiu ao programa no ano de 2010, implementando o programa, inicialmente, em 17 escolas. Em 2011, por solicitação da Secretaria Executiva de Educação Profissional, foram incluídas nesse programa, todas as Escolas de Referência em Ensino Médio e Escolas Técnicas Estaduais que faziam parte da Política Pública de Ensino Médio Integral, que trataremos na próxima seção.

A Política Pública de Ensino Médio Integral no estado de Pernambuco

A partir dos resultados das avaliações externas, principalmente naquela que se refere ao Ensino Médio, o governo de Pernambuco resolveu, no ano de 2007, realizar um estudo do quantitativo necessário de escolas de ensino médio integral do estado que possibilitasse o atendimento a toda demanda de jovens nessa faixa de ensino. Em seguida, propôs a reestruturação dessa etapa da Educação Básica, apresentando uma Política Pública que modificasse as estruturas organizacionais da Secretaria de Educação do Estado.

A primeira experiência de Educação Integral para o Ensino Médio em Pernambuco surgiu em 2004, com a criação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), de acordo com o decreto nº 25.596, de 1 de junho de 2003, com o objetivo de promover uma mudança significativa nos conteúdos, métodos e gestão dessa etapa de ensino (MAGALHÃES, 2008). Com o surgimento dessa escola, a função de gestor, que em todas as escolas estaduais era exercida por professores da própria rede estadual, passou a ser ocupada por cargos comissionados, tendo, portanto, a prerrogativa de não ser funcionário do quadro da rede estadual de ensino. O CEEGP subsidiou a criação de outros centros experimentais.

A criação do CEEGP constituiu-se na primeira parceria público-privada na área educacional do estado de Pernambuco, um convênio assinado entre o governo do estado e o Instituto de Co-responsabilidade da Educação (ICE), que coordenou a seleção de gestores, das equipes gestoras e professores e, ainda, identificou onde seriam instalados os novos centros. Essa experiência permitiu a criação de 20 centros experimentais de ensino.

No ano de 2008, no governo de Eduardo Campos, foi criado o Programa de Educação Integral, a partir da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que deu início à Política Pública de Educação Integral no estado (PERNAMBUCO, 2008). Ação que está alinhada à meta proposta pelo governo do estado de melhoria da qualidade do ensino e reestruturação do Ensino Médio.

Segundo Dutra (2014), das 51 Escolas de Ensino Médio do Programa de Educação Integral em 2008, 33 eram integrais, ou seja, atendiam aos estudantes durante cinco dias da semana em tempo integral (professores com jornada de 40 horas semanais) e 18 semi-integrais, oferecendo uma jornada integral durante dois dias da semana (professores com jornada de 32 horas semanais). Nos dois casos, o ingresso era apenas para os estudantes que iniciavam o primeiro ano do Ensino Médio, cabendo, a partir de então, às escolas darem continuidade aos estudos das séries posteriores que ofertavam no momento da mudança de concepção de ensino.

A integração entre o ensino propedêutico (formação geral) e a formação profissional tornou-se uma das características do Programa de Educação Integral, no qual se encontram as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) e as Escolas Técnicas Estaduais (ETE). Ambas trabalham especificamente com Ensino Médio e funcionam com uma matrícula única e um currículo distribuído em três anos, com professores e estudantes em horário integral. É importante destacar que as EREM são voltadas para o ensino propedêutico e as ETE apresentam um currículo específico para a Educação Profissional, com habilitação técnica de nível médio em diversos cursos dos eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional.

A fundamentação teórico-metodológica da Política da Educação Integral de Pernambuco desenvolvida pelas escolas é baseada na Educação Interdimensional, filosofia defendida por Antônio Carlos Gomes da Costa (2001). Para a sua implantação nas escolas pernambucanas, o conceito foi reestruturado pelo mesmo autor.

Sua proposta defende o desenvolvimento humano sustentado em quatro dimensões: o *logos*, o *pathos*, o *mythos* e o *eros*, ou seja, a racionalidade, a afetividade, a espiritualidade e a corporeidade (COSTA, 2008). Passa a perceber e a trabalhar com o educando compreendendo a integralidade e complexidade do ser humano.

Essa filosofia foi associada a algumas premissas do referencial teórico da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados (TEAR), que aborda o planejamento estratégico aplicado às escolas que compõem o Programa de Educação Integral, tendo sido modelado e adaptado, de acordo com Ivaneide Lima (2011, p. 23), “espelhando-se nas concepções filosóficas da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), Tecnologia desenvolvida com o objetivo de gerenciar as empresas da Odebrecht e nos quatro pilares da Educação ou aprendizagens fundamentais contidas no relatório de Jacques Delors”. Ainda segundo a autora, “a formação permanente é um princípio inerente ao aperfeiçoamento pessoal e profissional de todos os educadores: gestor, coordenadores, professores e pessoal de apoio pedagógico e administrativo” (LIMA, 2011, p.92).

Dessa forma, os gestores, professores, cargos comissionados que ingressam nessas escolas, após aprovados em processo seletivo, participam de duas formações: uma voltada à filosofia da Educação Interdimensional e outra à Tecnologia Empresarial Aplicada a Resultados.

A análise da implantação Política Pública de Educação Integral mostra que iniciativas foram tomadas com o objetivo de promover a formação e prática da filosofia da Educação Interdimensional, além das formações acima descritas, segundo detalhado por Dutra (2014):

- a realização de atividades estratégicas, executadas pelas escolas, como a elaboração participativa da proposta curricular da Educação Integral;
- o acolhimento de novos estudantes;
- o monitoramento psicopedagógico presencial de resultados da aprendizagem;
- a realização anual de fóruns de Educação Integral;
- a avaliação institucional e do desempenho docente realizada semestralmente e
- a realização anual da Mostra de Inovações Pedagógicas. (DUTRA, 2014, p.100)

Tais ações tem sido realizadas sistematicamente e outras ações estratégicas tem sido criadas e implementadas desde então, tais como: projeto Dialogando com os estudantes, que tem por objetivo fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes da Educação Integral e Profissional; o projeto Dialogando com professores, para apoio das escolas que participaram das avaliações externas; criação do Portal Avança Mais PE, ferramenta que vem sendo amplamente utilizada desde 2015 para implementar ações de formação em serviço, à distância, oferecer simulados e proporcionar troca virtual de experiências entre as escolas com a disseminação de boas práticas. Além do incentivo a diversos projetos em parceria com outras Secretarias e instituições cujo objetivo esteja de acordo com os objetivos do Programa de Educação Integral.

Em seguida descreveremos como essas escolas se transformam em Escolas de Referência em Ensino Médio.

As Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) no estado de Pernambuco

As Escolas de Referência em Ensino Médio, também criadas pela Lei n.º 125, de 10 de julho de 2008 (PERNAMBUCO, 2008), consideraram a experiência dos 20 Centros de Ensino Experimental existentes. A partir da referida Lei, a organização e o funcionamento dessa rede de escolas passou a ter características específicas, relativas a critérios de implantação, duração da jornada escolar, carga horária curricular anual do Ensino Médio integral e semi-integral, condições de infraestrutura das escolas, composição, carga horária de trabalho e principais atribuições da equipe gestora e carga horária de trabalho, salário e processo de ingresso do professor no quadro docente da escola de Ensino Médio integral.

Quanto aos critérios de implantação, conforme Dutra (2014), como a maioria das escolas estaduais funcionava com turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, fez-se necessário o reordenamento da rede estadual, visando favorecer a conquista de identidade própria pelas escolas de Ensino Médio, que passaram a atender, preferencialmente, a estudantes dessa modalidade de ensino. Essas escolas, ao se tornarem Escolas de Referência, iniciavam a sua implantação oferecendo apenas o primeiro ano do Ensino Médio. Paralelamente, outras escolas foram destinadas apenas à oferta de Ensino Fundamental. Desse modo, tornou-se possível optar pela escolha de escola regular com oferta de Ensino Médio para transformação em Escola de Referência, desde que existisse, na proximidade, outra escola estadual, para a qual foram remanejados, progressivamente, os estudantes de Ensino Fundamental. No ano de 2008, a rede de Escolas de Referência contava

com 51 unidades, das quais 20 eram os antigos Centros de Ensino Experimental.

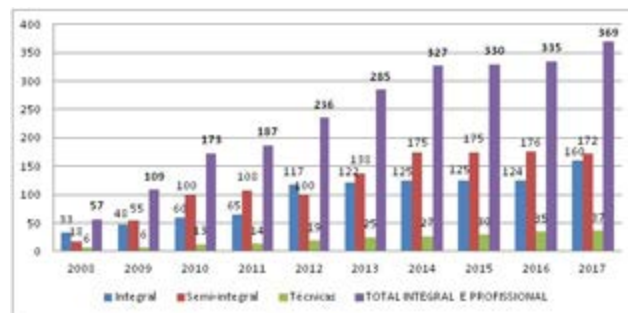
No que compete às condições de infraestrutura, foram estabelecidos padrões básicos para a rede física. As escolas são pensadas de acordo com a demanda do município para estudantes de Ensino Médio, podendo haver escolas com nove, 12, 15 ou 18 salas de aula, cinco laboratórios (Física, Química, Biologia, informática e Línguas), refeitório, biblioteca e quadra coberta.

Quanto à composição, carga horária de trabalho e principais atribuições da equipe gestora e corpo docente, pode-se apontar como característica que as diferenciam das demais escolas regulares a sua equipe de trabalho, que conta com um gestor, um educador de apoio, uma secretária e uma coordenadora de biblioteca. Para dar apoio à equipe gestora, foram criados quatro cargos comissionados de coordenação, sendo dois coordenadores de laboratórios (um de Ciências e um de Informática), um coordenador administrativo e um coordenador socioeducacional (PERNAMBUCO, 2008).

Atualmente, existem no estado de Pernambuco 332 Escolas de Referência em Ensino Médio, distribuídas nos 184 municípios e uma no distrito de Fernando de Noronha com atendimento em todo o estado. Destaca-se que em 2015, houve a transformação de uma Escola de Referência em Ensino Médio em Escola Técnica, assim, naquele ano, para manter o número das 300 EREM, foi publicado o Decreto 42.439 de 01 de dezembro de 2015, que cria a Escola de Referência Quilombola Vereadora Alzira Tenório do Amaral, de forma que o estado passa a contar com a primeira escola quilombola de educação integral. Já em 2016, com a adesão do estado de Pernambuco ao Programa de Fomento a Implementação de Escolas de Tempo Integral, criado através da Portaria Nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, Pernambuco passa, a partir do ano 2017, a expandir a educação integral para mais 32 Escolas. O gráfico a seguir demonstra como se deu o histórico de implantação das escolas Integrais e Técnicas, já que essas últimas ofertam a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio em tempo integral.

A Política Pública de Educação Integral para o Ensino Médio no estado de Pernambuco surgiu quando a responsabilidade de oferta da Educação Profissional, que faz parte do Ensino Médio, era de competência da Secretaria de Ciência Tecnologia e Meio Ambiente. Na próxima seção, traçaremos um histórico da criação de uma secretaria executiva para responder pela Educação Integral e Profissional em Pernambuco, importante para a compreensão do desenvolvimento da Política Pública nas escolas do estado.

Gráfico 1 – Histórico da implantação das Escolas de Referência em Ensino Médio de 2008 a 2017



Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2017.

A criação da Secretaria Executiva de Educação Profissional

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, os cursos técnicos tinham equivalência ao Ensino Médio, ou seja, ao antigo 2º grau. Com a promulgação do Decreto Federal nº 2.208/97, ocorreu a separação entre o Ensino Médio e os cursos técnicos, passando estes a serem ministrados da forma subsequente, ou seja, após o Ensino Médio, para aqueles estudantes que já o haviam concluído. Com base nesse Decreto, o estado de Pernambuco também passou a responsabilidade da Educação Profissional para a Secretaria de Ciência e Tecnologia e Meio Ambiente, que começou a oferecer essa modalidade de ensino, exclusivamente, de forma concomitante e subsequente.

Com o Decreto Federal nº 5.154/08, que traz de volta a possibilidade da articulação entre o ensino propedêutico e a Educação Profissional, foram criadas as condições para que, no ano de 2009, o governo do estado indicasse novamente a Secretaria de Educação de Pernambuco para gerenciar a Educação Profissional, sendo criada, com isso, a Secretaria Executiva de Educação Profissional, com uma estrutura administrativa autônoma financeiramente. Essa, instituída por meio de Decreto Estadual nº 33.989/09, passou a compor o organograma da Secretaria de Educação.

O novo órgão teve como objetivo reorganizar o Ensino Médio e os cursos técnicos no estado que, a partir de 2010, passou a ofertar a Educação Profissional nas formas articuladas ao Ensino Médio, como prevê a Lei Federal nº 11.741/08, que trata da reforma dos artigos de 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 - LDBEN, sobre a Educação Profissional. Concomitante através de oferta em Educação a Distância (EaD) e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio em tempo integral, nas ETE e no noturno, na forma subsequente, para aqueles estudantes que concluíram o Ensino Médio, portanto o estado conta com ETE que ofertam a Educação Profissional em todas as formas previstas na legislação.

De acordo com Decreto nº 35.681, de 13 de outubro de 2010, que aprova o regulamento da Secretaria Estadual de Educação, é de responsabilidade da Secretaria Executiva de Educação Profissional,

participar da elaboração, implantação e implementação do Plano Estadual de Educação; elaborar, implantar e implementar a Política de Educação Profissional e de Educação Integral, de acordo com a legislação vigente e normas do Sistema Estadual de Ensino e do Conselho Estadual de Educação, nas diversas formas e na modalidade presencial e a distância visando ao atendimento das demandas sociais por educação e trabalho, em consonância com as políticas de governo; acompanhar e avaliar a oferta de Educação Profissional e Educação Integral no Sistema Estadual de Ensino; assegurar a expansão da Educação Integral e da Educação Profissional para todas as microrregiões do estado, atendendo as especificidades dos arranjos produtivos locais, regionais e nacionais; coordenar os processos, programas, projetos, procedimentos e ações desenvolvidas na política da Educação Profissional e Integral (PERNAMBUCO, 2010).

Portanto, é de responsabilidade dessa secretaria, integrar as Políticas de Educação Integral às de Educação Profissional.

Em 2008, ano da implementação da Política Pública de Educação Integral, foram organizados grupos de estudo com todos os professores, por disciplinas, para a elaboração da proposta curricular para essas escolas, a partir das diretrizes curriculares e documentos normativos da Secretaria Estadual de Educação e aqueles utilizados pelos Centros Experimentais de Ensino em funcionamento desde 2004.

É de suma importância, ao se analisar a implementação de uma Política Pública, se debruçar sobre o que está prescrito nos documentos sobre a política, pois são eles que orientam os gestores para a sua execução.

Os Centros de Ensino Experimentais funcionavam, no início, com gestores que ocupavam cargos comissionados, e a sua equipe. Atualmente, esses cargos são ocupados por professores da rede de ensino estadual, de qualquer área do conhecimento, participantes de seleção pública, obedecendo a critérios claros, definidos pelo Decreto Nº 38.103, de 25 de Abril de 2012 e pela Portaria SE Nº 040, de 03 de janeiro de 2013.

Dentre as atribuições do gestor escolar, é possível destacar o estímulo à participação coletiva na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e o acompanhamento do seu desenvolvimento; a consolidação do modelo de gestão para resultados, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação; a participação e o estímulo à participação de todos os educadores que compõem a escola no desenvolvimento da filosofia da Educação Interdimensional; o cumprimento da jornada de trabalho de 40 horas semanais, com dedicação exclusiva; a disseminação das experiências exitosas para as demais escolas da rede estadual de ensino; o planejamento e a execução de programas de formação continuada de professores e demais profissionais vinculados ao Programa; a implantação do Projeto de Protagonismo Juvenil (previsto na Lei Complementar 125) e o comprometimento com a Educação de Jovens e Adultos no âmbito das escolas, divulgando junto à comunidade a nova proposta de escola.

São orientações da SEEP para os gestores dessas escolas, ao implementarem a política, o incentivo a todos os educadores a participarem das formações em Educação Interdimensional e TEAR, adequando a matriz curricular às exigências da política. Orienta-se, ainda, que eles participem da seleção de todos os profissionais que dela farão parte, estimulando a pesquisa discente na escola e a participação nas formações continuadas e amostras articuladas pela secretaria, com o objetivo de estimular a construção do conhecimento entre os pares e de acompanhar o monitoramento pedagógico e a avaliação institucional, realizadas bimestralmente e semestralmente, respectivamente, nas escolas subordinadas a essa secretaria.

As Escolas Técnicas Estaduais (ETE) no estado de Pernambuco

A integração entre o ensino propedêutico (formação geral) e a formação profissional é uma das características das Escolas Técnicas Estaduais, que atuam especificamente no Ensino Médio, funcionando com matrícula única e currículo distribuído em três anos, com professores e estudantes em horário integral. As ETE se organizam a partir de um currículo específico para a Educação Profissional, com habilitação técnica de nível

médio nos diversos cursos dos eixos tecnológicos. Atualmente, a rede oferta a Educação Profissional durante o dia, integrada ao Ensino Médio, em horário integral, e à noite, nas formas subsequentes (para aqueles estudantes que concluíram o Ensino Médio). Além disso, funcionam como polos de Educação à Distância (EAD).

Todas as ETE oferecem a Educação Integral, sob as mesmas concepções e orientações de funcionamento das escolas de Referência em Ensino Médio. Sua estrutura obedece à sugerida pelo MEC por meio do Programa Brasil Profissionalizado, tendo sido 11 delas construídas com recursos desse programa, compostas por 12 salas de aula, cinco laboratórios, de informática, de línguas, de física, de química e de biologia e laboratórios específicos para cada curso oferecido.

A equipe gestora dessas escolas é semelhante às Escolas de Referência em Ensino Médio, sendo composta também por um coordenador para cada curso e um coordenador para intermediar a relação entre escola e empresa, responsável pela inserção dos estudantes ao mundo do trabalho.

No ano de 2009, quando a Secretaria Executiva foi criada, existiam apenas seis Escolas Técnicas Estaduais, com matrículas apenas nas formas de concomitância e, na sua maioria, subsequente. Em 2010, foram inauguradas mais sete ETE, já com oferta da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, em horário integral; a partir de então foi planejada a expansão gradual da rede de Escolas Técnicas Estaduais, de forma que em 2017 Pernambuco conta com um total 37 ETE.

Todas essas Escolas Técnicas Estaduais oferecem a educação profissional nas três formas previstas na lei, ensino médio integrado a educação profissional, o subsequente e o concomitante.

Uma intervenção necessária

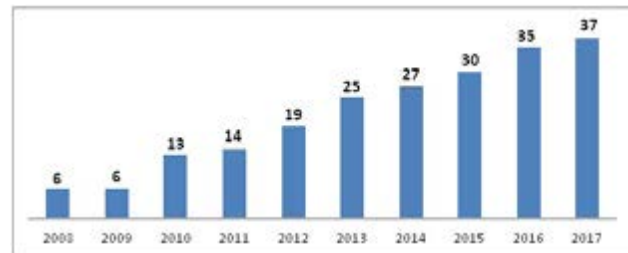
Ao analisar os resultados da pesquisa, com foco no contexto das duas escolas objeto do estudo a que se baseia este artigo, verificou-se que na implementação da Política Pública de Educação Integral as instituições educacionais seguiram as principais orientações da política, entretanto, faz-se necessário equacionar as dificuldades encontradas na implementação, quer seja no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, das Gerências Regionais ou das próprias escolas.

Nessa perspectiva, as ações que precisam ser realizadas demandam algumas mudanças na forma de tratar a implementação dessa Política Pública. Apesar do Plano de Ação Educacional ter sido construído a partir de uma realidade específica, pode-se dizer que os caminhos sugeridos poderão ser seguidos por outras escolas dessa mesma rede, ou quiçá, servir para outras redes, que por ventura queiram implantar uma Política Pública de Educação Integral.

Algumas dificuldades encontradas pelos gestores escolares apresentaram relação direta com questões pertinentes à Secretaria Estadual de Educação. Desse modo, apresentaremos, a seguir, algumas propostas de intervenções a serem consideradas pela SEE.

Como primeira ação, propomos a unificação das duas Secretarias Executivas responsáveis pelo Ensino Médio. Quanto os custos dessa ação, só poderão ser definidos a partir da reestruturação, podendo, inclusive, haver redução.

Gráfico 2 – Histórico da implantação das Escolas Técnicas Estaduais de 2008 a 2017



Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2017.

A segunda ação indicada é a ampliação para duas vezes ao ano a oferta de formações em Educação Interdimensional e TEAR, a primeira, envolvendo todos os educadores das escolas integrais e técnicos das GRE e a segunda, apenas os integrantes da equipe gestora.

A terceira ação recomendada é a manutenção da estratégia de seleção simplificada para ingresso no quadro docente das escolas integrais. Esse processo ocorre no início de cada semestre. A seleção é realizada por comissão formada por profissionais da SEE e das GRE e consta de estudo de caso, entrevista e análise de currículo, o que pode assegurar melhor qualidade de ensino, não implicando em custos adicionais, uma vez que as despesas com deslocamento e diárias estão previstas no orçamento da SEE.

Como quarta ação, nossa ideia é regulamentar o processo seletivo de gestor escolar, por um período de gestão, no mínimo, três anos para as Escolas Integrais. Ele deverá ser realizado por comissão composta por profissionais da SEE e das GRE, com participação de representantes de universidades públicas, em duas etapas: formação em gestão escolar e apresentação de Plano de Ação para a escola para qual o participante se candidatou, seguida de uma entrevista e análise de currículo. Garantindo a esse gestor selecionado um período não inferior a três anos a frente da gestão.

A última ação indicada é a inclusão no calendário escolar da SEE da Mostra Anual de Inovações Pedagógicas, um evento científico promovido pela SEEP, que objetiva estimular a pesquisa de docentes e discentes no cotidiano escolar.

Considerações finais

Esse estudo focalizou o ensino médio, iniciando com um panorama da oferta dessa etapa da educação básica no Brasil e dos resultados educacionais obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que evidencia os problemas na qualidade do ensino ofertado em todo país e a evolução dos resultados educacionais obtidos pelo estado de Pernambuco.

Foi aprofundado o histórico de implantação da educação integral em nível nacional e estadual, trazendo além dos marcos legais, o processo de planejamento da implantação da Política Pública de Educação Integral, quantitativo de escolas implantadas, sua organização curricular, base filosófica e ações vivenciadas que contribuíram para significativa evolução alcançada pelo estado.

O trabalho possibilita compreender a importância da Política Pública, com foco no ensino médio para melhoria da qualidade

do ensino ofertado. A Política Pública de Educação Integral implantada em Pernambuco desde 2008, tem comprovadamente contribuído com os resultados educacionais obtidos em nível nacional nas avaliações externas, considerando que atualmente mais de 50% da demanda de ensino médio de Pernambuco é atendida por Escolas de Educação Integral e verificando a evolução nos resultados na avaliação externa adotada em nível nacional, o SAEB, em que Pernambuco passou da 21ª posição em 2007 para 1ª posição em 2013. Merece destaque também o fato de que o estado por dois anos consecutivos, 2013 e 2015, obteve a primeira colocação como o estado com menor taxa de abandono do ensino médio, segundo dados oficiais divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Além de resultados tais como os do ENEM de 2014, em que, das dez melhores médias obtidas por escolas públicas do Nordeste, seis são de Pernambuco. E os dados divulgados pelo Todos pela Educação, referente ao percentual de jovens com até 19 anos e que concluíram a educação básica, onde Pernambuco passou de 27,2%, em 2005, para 56,3%, em 2014, o que representa um crescimento de 29%, um dos maiores crescimentos do país.

As propostas apresentadas neste estudo buscam o fortalecimento e expansão da educação integral no ensino médio. Acredito que a implementação de tais propostas contribuirá para melhoria contínua dos resultados educacionais alcançados pelo estado e conseqüentemente para avanços na qualidade da educação pública brasileira. ■


Notas

- ¹ Indicador de qualidade da educação pública estadual, criado no ano de 2008, que permite diagnosticar e avaliar a evolução de cada escola, ano a ano. Possibilita a implementação de medidas corretivas e um acompanhamento por parte dos gestores, com a possibilidade de uma intervenção mais rápida no processo. Para o cálculo do IDEPE, são utilizados os exames das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática de acordo com a nota da avaliação externa e o fluxo escolar.
- ² Indicador de qualidade da educação pública nacional que permite diagnosticar e avaliar a evolução de cada estado, para o Ensino Médio é calculado de forma amostral. Possibilita a implementação de medidas corretivas e um acompanhamento por parte dos sistemas das secretarias de educação. Para o cálculo do IDEB, são utilizados os exames das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com a nota da avaliação externa e o fluxo escolar.

Referências bibliográficas

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9.394, de 20 dez. 1996 Brasília, DF, p. 1. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 02 out 2012.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. De 5 de out. 1988. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 20 jan. 2016.
- _____. **Lei nº 11.741**, de julho de 2008. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em 20 jan. 2016.
- _____. **Decreto 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em 20 jan. 2016.
- CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. 2. ed. Belo Horizonte: O Lutador, 2001.
- _____. **Educação**. (Coleção valores). São Paulo: Editora Canção Nova, 2008.
- DUTRA, Paulo F. V. **Educação integral no estado de Pernambuco: uma política pública de ensino médio**. Recife: Editora UFPE, 2014.
- GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- LIMA, Ivaneide Áurea A. P. **TEAR - Tecnologia empresarial aplicada à educação**: gestão e resultados. Olinda: Livro rápido, 2011.
- MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio**: Pernambuco, cria, experimenta e aprova. 1. ed. São Paulo: Abatroz: Loqui, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009**. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192 Acesso em: 20 jan 2016.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 jan 2016.
- MOTA, Sílvia Maria Coelho. **Escola de tempo integral**: da concepção à prática. VI seminário da Redestrado - regulação educacional e trabalho docente. 2006. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/escola_de_tempo_int.pdf >. Acesso em: 16 de julho de 2012.
- PERNAMBUCO. Lei Complementar 125, de 10 de julho de 2008. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 11 jul. 2008. p. 3.
- _____. Decreto Nº 38.103, DE 25 DE ABRIL DE 2012. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 26 abr. 2012. p. 4.
- _____. Portaria SE Nº 040, DE 03 DE JANEIRO DE 2013. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 04 jan. 2013. p. 11.
- _____. Decreto nº 35.681, de 13 de outubro de 2010. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 13 out., 2010.

■ Os jovens do ensino médio: a opção profissional pela docência

 *Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas **
*Natália Soares de Albuquerque Almeida ***
*Mariana de Paula Ferreira de Oliveira ****

Resumo: Este estudo, realizado sob a nossa coordenação e financiados pelo CNPq/ProC/UnB, visou compreender os motivos que levam os estudantes do ensino médio a optarem pela profissão docente. Indagamos: o que leva o jovem do ensino médio a se interessar pela profissão docente? Quais os motivadores que despertam o interesse dos alunos do ensino médio pela profissão? A opinião da família influencia o jovem a optar pela profissão docente? A pesquisa foi fundamentada em autores que abordam temas como o papel social do ensino médio e sua formação para o trabalho, juventude e docência. A metodologia, de cunho qualitativo, foi aplicada com jovens estudantes de duas escolas de ensino médio de uma região administrativa do DF. Através da análise dos dados foi possível perceber o grau de conhecimento sobre as diversas profissões, em especial a profissão docente, e a realidade em que se encontram estes estudantes quanto à orientação da família a esse respeito. Concluímos que a docência ainda é alvo de preconceitos e receios, principalmente no que se refere a reconhecimento e prestígio social. É dominada pela preferência feminina e a maioria daqueles que se interessam pela profissão docente não recebe influência familiar. Ao contrário, quando existe, esta é predominantemente negativa, carregada de preconceitos e falta de conhecimento. Se por um lado os pais seguem patrocinando aquele pensamento antigo de que o jovem deve escolher um curso de retorno financeiro rápido e reconhecimento social, a escola, por outro, motiva essa escolha, especialmente pela iniciativa individual de seus professores.

Palavras-chave: Profissão docente. Ensino Médio. Escolha profissional.

* *Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas é graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e PHD em Educação pela Universidade de Brasília. Professora permanente dos PPGE e PPGE-MP da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Pesquisadora e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docentes: formação, saberes e práticas - Geppesp. Contato: otiliadantas@gmail.com*

** *Natália Soares de Albuquerque Almeida é licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2016) Contato: nataliasalbuquerque@gmail.com*

*** *Mariana de Paula Ferreira de Oliveira é licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília / UnB (2014). Contato: mari.ferreira.bsb@gmail.com*

Introdução

Os debates e discussões acadêmicas têm evidenciado que a profissão docente tem sido pouco procurada por parte dos jovens em relação a sua escolha profissional. Contudo, os alunos do ensino médio compreendem a necessidade e a importância de bons professores para o desenvolvimento do país e, apesar de tudo, mesmo sendo o magistério preferido por parte de alguns destes jovens, ainda há uma parcela destes que visualiza os cursos de licenciatura como sendo uma boa opção profissional.

O jovem, comumente, ao chegar ao ensino médio levanta muitos questionamentos em relação à vida profissional (que profissão seguir, que curso fazer). Geralmente os conflitos ocorrem devido à falta de apoio da escola e da família para auxiliar o jovem nessas questões educacionais e profissionais. O seu desejo é concluir o ensino médio e cursar o Ensino Superior, entretanto ainda não tem decidido sobre sua profissão (DANTAS, 2013) e (DANTAS; OLIVEIRA; 2014).

Todavia, não é raro encontrar cursistas de graduação frustrados com o curso inicialmente escolhido por não atender às expectativas iniciais. Há ainda situações mais graves de estudantes que se conscientizam de sua escolha profissional apenas no final do curso. Supomos que essa frustração seja decorrente das influências equivocadas recebidas antes mesmo da definição da carreira. Acreditamos ser necessário o estudante conhecer os diversos cursos para sentir-se confiante de sua escolha profissional. Por outro lado, acreditamos que a escola, em especial, pode contribuir com esse percurso do aluno proporcionando um contato prévio e pedagógico entre o estudante e a graduação.

Dizem Gatti e Barreto (2009) que a baixa atratividade pela carreira docente parece ser uma problemática relevante para a sociedade, pois com o passar dos anos refletirá na falta de professores. Assim, dentro deste contexto de relevância social levantamos as seguintes questões norteadoras para o desenvolvimento deste estudo: i) O que leva o jovem do ensino médio a se interessar pela profissão docente? ii) Quais os motivadores que despertam o interesse dos alunos do ensino médio pela profissão? iii) A opinião da família influencia o jovem a optar pela profissão docente? Neste sentido, nosso objetivo consiste em compreender os motivos que levam os estudantes do ensino médio a optarem pela profissão docente.

O estudo foi realizado sob a nossa coordenação e financiado pelo Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília (ProIC/CNPq). Para realização da pesquisa contamos com a colaboração de: Sete jovens estudantes de três escolas públicas da Região Administrativa IX do Distrito Federal e dois professores colaboradores atuantes na rede pública. O tempo de pesquisa ocorreu entre março de 2013 a junho de 2014 possibilitando, até o presente momento, um volume de produções importantes para a área da formação de professores.

Enfim, o estudo representa um importante instrumento de debate em prol da carreira docente, no sentido de evidenciar as ações afirmativas de valorização profissional.

1. Conceitos

Para desenvolvimento da pesquisa aportou-se nos conceitos/categorias teóricas de ensino médio, juventude, docência e trabalho no intuito de delimitar o campo teórico onde o estudo ora apresentado encontra-se assentado.

1.1 Ensino médio

Para muitos, o ensino médio é visto como uma possibilidade de preparar o jovem para o mercado de trabalho. Para outros, trata-se de uma extensão do Ensino Fundamental ou como ponte de acesso ao ensino superior. A importância do ensino médio tem relação direta com a formação acadêmica e com as perspectivas de trabalho pensadas pelo estudante, oficializada pela LDB 9394/96.

O papel social do ensino médio é a formação plena do indivíduo, de maneira que auxilie sua percepção de mundo de modo que possa agir com autonomia e responsabilidade social. Todavia, durante muito tempo não era prioridade para esta etapa do ensino. A partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, que surge o conceito de preparação para o trabalho no âmbito do ensino médio.

Retornando ao passado, encontramos na década de 1960 a promulgação da Lei 4.024/6 referente as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei estabelecia os caminhos para os ensinos primário, ginásial e secundário, dentre outros, e sua organização, bem como os recursos necessários para seu desenvolvimento. O artigo 1º define os fins da educação, referentes aos princípios de liberdade e dos ideais de solidariedade. O artigo 2º trata sobre o direito à educação afirmando que “[...] é um direito de todos e será dada no lar e na escola”. (BRASIL, 1961). Em seu parágrafo único destaca que “à família cabe escolher o gênero da educação que deve dar aos seus filhos” (BRASIL, 1961). A família poderia dar a educação em casa quando considerasse estar habilitada. De volta à escola, o estudante, mediante avaliação, seria matriculado no ano equivalente ao seu nível de conhecimento.

O início da escolaridade obrigatória dava-se a partir dos sete anos, no primeiro ano do ensino primário, pois não havia obrigatoriedade na educação pré-primária. Ao concluir o ensino primário os alunos seguiam para o ensino ginásial. Esta fase acontecia ao cursarem o ginásial e o colegial que abrangia, entre outros, cursos secundários, técnicos e formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

O ensino secundário era constituído dos ciclos ginásial e colegial com duração mínima de quatro e três anos respectivamente. O ensino técnico, outra modalidade de ensino, abrangia os cursos industrial, agrícola, comercial, normal entre outros. No que se refere ao Curso Normal o art. 52º diz que:

O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e ao desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância (BRASIL, 1961)

A formação docente nas escolas normais, no grau ginasial, tinha uma duração mínima de quatro anos. Esses alunos eram diplomados como regente do ensino primário. O grau colegial ocorria em três séries anuais. Ao final do curso recebiam certificação de professor primário. Para os estudantes graduados no colegial era ofertado curso de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento. Os professores do secundário eram formados nas faculdades de Filosofia, Ciências, Letras e Artes e a formação de professores de disciplinas específicas ocorria no ensino secundário técnico em cursos especiais de educação técnica (BRASIL, 1961).

A lei posterior a essa, a 5.640/71, traz algumas mudanças. Esta é uma emenda da lei anterior a qual altera partes da 4.024/61 para adequar as exigências políticas da época, considerando que se tratava de um governo militar. O Art. 1º, da Lei 5.692/1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971), declarava que o ensino tem por objetivo principal proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Consta-se nesta lei a preocupação com a formação para o trabalho. Ou seja, alguém qualificado para o mercado, que tem experiência para o exercício de determinado cargo ou função, exercício consciente da cidadania e o conhecimento de seus direitos e deveres civis.

O art. 6º aborda sobre o regime de coparticipação entre as empresas destacando que o estágio não acarretará qualquer vínculo com a empresa, mesmo que seja remunerado e as obrigações serão especificadas em um convênio feito com o estabelecimento. É o que acontece hoje. Há empresas conveniadas onde estudantes, a partir de determinada série, podem passar a realizar estágio. Porém, em 1982, foi criada outra emenda de Lei alterando vários artigos da Lei anterior, em sua maioria no que se referia ao ensino profissionalizante. Trata-se da Lei 7.044, de 1982, destinada exclusivamente ao 2º grau, que alterou a Lei 5.640/71 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

O art. 1º desta lei foi alterado para: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. Apenas uma palavra foi alterada em relação à lei anterior. Trocou-se “qualificação para ao mercado de trabalho”, para “preparação para o mercado de trabalho”. Já se percebe grande diferença, pois qualificar alguém é deixá-lo apto para o exercício de tal atividade, enquanto preparar significa apenas dar noções, não deixando o aluno necessariamente pronto para o mercado de trabalho.

Outra mudança significativa ocorreu no Parágrafo 2º do Art. 4º quando afirma que a preparação para o mercado de trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensinar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino. Diferentemente de como acontecia, a partir daquele momento seria facultativo para as escolas e para os educandos. Todavia não se pode considerar que a Lei 7.044/82 tenha sido uma lei de reforma da educação (BRASIL, 1982), pois sua estrutura não foi alterada significativamente, além de ser o mesmo contexto social. Pode-se dizer que ocorreu um ajuste à lei 5.692/71 produzindo uma emenda da emenda.

A grande reforma na educação surgiu com a Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação. O Art. 1º trata “da Educação” e diz que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Em um linguajar mais simples, diz que podemos aprender em todos os ambientes. O parágrafo 2º deste mesmo artigo diz que a educação deverá se vincular ao mundo do trabalho e à prática social estabelecendo uma relação, o que diverge das leis que vimos anteriormente, onde o trabalho estava ligado ao ensino.

Em toda leitura da LDB-96 encontramos sinais sobre preparar para o mundo do trabalho. No Art. 35, quando trata do ensino médio, este tema permaneceu como destaca o Inciso II que o ensino médio terá como finalidade a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando.

A respeito da formação dos professores houve um grande avanço, pois, a partir dessa lei foi definido que a formação dos docentes se daria

[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental [...] (BRASIL, 1996).

O Curso Normal, a partir deste momento, passou, gradativamente, a ser extinto em nível médio. Os professores que haviam sido habilitados de acordo com as leis anteriores não foram desligados de suas funções. Caso fosse de sua vontade, poderia fazer curso superior que o qualificasse de acordo com a nova lei.

Todos as leis relativas à educação tratam sobre “preparar para o mercado de trabalho”. O Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014, reforça essa ideia. São dez as suas diretrizes, sendo que a quinta é: “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014). Uma de suas metas, até o ano de 2016, foi elevar a taxa líquida de matrículas do ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). Tais metas são compostas por estratégias sendo que uma delas é “institucionalizar o programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática. Neste sentido, cabe às escolas a organização, de maneira flexível e diversificada, de conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte. Para tanto, é fundamental a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais” (BRASIL, 2014). Destarte, assim como nas leis anteriores, a Lei 13.005/14, por intermédio do PNE, tem por objetivo que o jovem conclua o ensino médio sentindo-se preparado para ingressar no mundo do trabalho.

O ensino médio, conforme o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2009), em seu artigo 68, § II, se configura

como “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do aluno, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

Esta etapa de escolarização representa uma parte importante da formação do homem. Sua função de cunho social tende a contribuir para a formação do caráter do homem não apenas como estudante, mas como cidadão, agente transformador e colaborador no processo de desenvolvimento humano. Neste contexto cabe à escola fortalecer a responsabilidade social dos estudantes, inclusive com relação à formação profissional dos jovens.

1.2 Trabalho

O ser humano se difere dos animais pois produz seus meios de existência (MARX; ENGELS, 1998). Por meio do trabalho é possível ocorrer modificações no ambiente. Para Marx (1967, p. 149):

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que homem, por sua própria ação medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Dessa forma, fica evidente que a palavra trabalho não se limita a atividade laborativa ou emprego, mas “[...] é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui sua especificidade” (KOSIK, 2002). Como nos diz Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), é uma atividade que atende as demandas da vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Diz ainda tratar de necessidades que assumem singularidades no tempo e no espaço.

O modelo de sociedade capitalista sempre manteve a divisão entre os cidadãos que detém a propriedade privada – capital utilizado para incorporar trabalhadores assalariados – e aqueles que vendem sua força de trabalho em troca de uma remuneração ou salário. O trabalho deixa de ser uma “[...] atividade produtora imediata de valores de uso para os trabalhadores [e] se reduz à mercadoria força de trabalho e tende a se confundir com emprego” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 63). Aos trabalhadores resta apenas vender sua força de trabalho. Ao capitalista interessava pagar o mínimo pelo tempo empreendido pelo trabalhador, coordenar e administrar para que ao término da jornada de trabalho, o salário represente apenas uma parte do tempo pago e o restante se transforma em lucro para o capitalista (mais-valia).

Para a corrente crítica, o trabalho se configura em dois: o trabalho material, aquele em que o sujeito vende sua força de trabalho em troca do salário. E há o trabalho imaterial que se diferencia do outro porque neste caso não há força física, mas energia mental, esforço mental e o professor se alinha a este tipo de trabalho. São os trabalhadores mais criticados pelo sistema porque não produzem mais-valia. Henrique Amorim (2014), diz que o trabalho imaterial é sem substância física e tem sua

fonte predominante em trabalhos intelectuais que podem estar relacionados à prestação de serviços, à administração, à gerência e ao controle dos processos de trabalho, ou mesmo a atividades produtivas que têm como fundamento o conhecimento e a informação utilizados dentro dos processos de trabalho. A informação e o conhecimento são, assim, considerados o núcleo duro do trabalho imaterial.

Entre a Idade Média e a Moderna, aos poucos, o trabalho agrícola foi perdendo espaço para o trabalho industrial. Porém, nas últimas décadas do século XX, o trabalho industrial tornou-se predominante abrindo espaço para o trabalho imaterial. A partir dessa afirmativa, Hardt e Negri (2000, p. 150) esclarecem que

[...] o trabalho envolvido em toda sua produção imaterial continua sendo material – mobiliza nossos corpos e nossos cérebros, como qualquer trabalho. O que é imaterial é o seu produto.

Para Tardif e Lessard (2005, p. 09) o trabalho docente é imaterial, pois a docência é uma “forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, o outro ser humano, de modo fundamental de integração humana”. Ao delimitarem um cenário para análise da docência, admitiram que “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, constituiu uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da sociedade do trabalho” (TARDIF, LESSARD, 2005. p.17).

Em síntese, Tardif e Lessard (2005) destacam que:

- a classe dos trabalhadores de bens materiais está em declínio em toda sociedade moderna avançada, de maneira que os trabalhadores da área de serviços aumentam de forma veloz.
- os profissionais das áreas de serviços têm alcançado posições superiores em relação ao outro grupo.
- as atividades estão relacionadas às profissões e aos profissionais que são representantes típicos de grupos de especialistas na gestão de problemas econômicos e sociais, auxiliados pelas ciências naturais e sociais.
- as profissões que têm o ser humano como tema central de seu trabalho, tiveram respeitável admiração na sociedade moderna.

Com essas informações, a docência deixa de ser vista como um trabalho auxiliar ou periférico quando se refere ao trabalho produtivo. Anteriormente, a docência era vista como subordinada à produção, pois seu foco principal era preparar os trabalhadores para o sistema produtivo industrial. O período destinado a aprender, era apenas uma preparação para a profissão que era “realmente boa”.

Segundo Marx (2008), o trabalho intelectual não possui a finalidade de produzir mais-valia para o capital, pois trata-se de um trabalho imaterial. Concordando com Marx entendemos que o trabalho docente, que é intelectual, imaterial, pois é também objeto de estudo em virtude das amplas mudanças da escola e da educação oriundas da sociedade de mercado e do mundo do trabalho, como encontramos em Hypolito e Grishcke (2013).

1.3 Juventude

A Presidência da República, por meio da Lei 12.825, de agosto de 2013, instituiu o Estatuto da Juventude. Ele considera jovem pessoas com idades entre quinze e vinte e nove anos. Porém, não se pode confundir juventude com jovens, pois estes são os sujeitos que vivem a diversidade e aqueles compreendem a fase (GIL, 2004).

Nesse contexto há uma classificação de gerações¹ que são entendidas, de acordo com Kopperschmidt (2000), como um grupo que partilha os mesmos anos de nascimento. Dessa forma, viveram os mesmos eventos sociais que foram significativos em etapas importantes do desenvolvimento. Veloso et al (2011), classifica essas gerações como: *baby boomer*, nascidos até 1964; Geração X, nascidos entre 1965 e 1977 e Geração Y, nascidos entre 1978 em diante.

Seguindo essa linha de pensamento, a pesquisa contemplou os sujeitos da geração Y, por representar o conceito atual de juventude. Os nascidos nessa geração já crescem em contato direto com as tecnologias da informação. É a primeira geração a ter mais conhecimento que as anteriores sobre tecnologia. Desde pequenos tem as agendas cheias de atividades e possuem uma infinidade de aparelhos eletrônicos, são multifacetados, conseguem administrar bem seu tempo, se conecta com um grande número de pessoas e aceitam a diversidade (COMAZETTO et al, 2016).

Nos dias de hoje as pessoas que nasceram na geração Y estão trabalhando com os das gerações anteriores, essa relação pode ser motivo de conflito, pois o pensamento e a forma de agir são diferentes. O nível de rotatividade nas empresas aumentou, pois muitas vezes o jovem não se sente desafiado, ou não acredita ter grandes oportunidades de crescimento profissional. Mas, sincronicamente, despertam o interesse do mercado de trabalho devido sua maestria e competência cultivadas junto a chegada da tecnologia (FLINK et al, 2012).

1.4 Docência

Há diversas definições sobre o que é docência. De acordo com Veiga (2006), a etimologia da palavra, vem do latim – *educere* – e quer dizer ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar e entender. Paquay e Wagner (2001) defendem que docência é uma atividade especializada fundamentada no saber científico, organizada em paradigmas e transmitida pelos seus sucessores. Tardif e Gauthier (2010), são mais práticos, pois acreditam que o saber dos educadores está firmado em uma racionalidade. Dessa forma, os mestres são capazes de ter ações, pois, com base nessa racionalidade, encontram formas para direcionar sua prática. Para Ibiapina (2007, p. 332), “a docência é a atividade em que o professor mobiliza e articula as atitudes de colaboração, reflexão, pesquisa e crítica em contexto formativo, com motivo e objetivo de mediar aprendizagens”. Entende-se que a complexidade da atividade docente agrega todos os conceitos expostos anteriormente.

Hoje se discute que a falta de um eficiente Sistema Nacional de Educação pode ser uma das razões para a profissão docente se apresentar imensamente diferenciada e fragmentada em nosso país. Há professores atuando em diferentes níveis

(federal, estaduais e municipais); professores concursados e não concursados; professores urbanos e rurais; professores das redes públicas, particulares e das redes patronais e professores titulados e sem titulação. Esse tipo de organização acarreta diferentes planos de carreira (ou a ausência deles), diferenciação de salários e dupla jornada: estadual/municipal; público/privada; educação básica/superior (SCHEIBE, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) definem a formação e a conduta docente. Explicita que se exige do docente da Educação Básica aptidão para sistematizar os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de habilidades para o ambiente de trabalho. Dessa forma, é preciso pensar na formação dos professores para que possam encarar as diferentes demandas que lhes são entregues dentro e fora da sala de aula.

O mesmo documento supracitado levanta uma importante questão, que é a concepção de formação que deve ser adotada nos cursos de licenciatura. Há os que defendem uma formação baseada no “fazer”, destacando-se a formação prática. Existem também os que defendem uma concepção baseada na “formação teórica”, onde o objetivo central é a ampla formação do professor. A propósito, as diretrizes indicadas no I Plano Nacional da Educação (2001-2010) mostraram a imensa habilidade que se espera dos professores e que os cursos de formação devem oferecer:

Sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; ampla formação cultural; Atividade docente como foco formativo; Contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando teoria à prática pedagógica; Pesquisa como princípio formativo; Domínio das novas tecnologias da comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; Análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; Inclusão das questões de gênero e da etnia nos programas de formação; Trabalho coletivo interdisciplinar; Vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática de ensino; Desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; Conhecimento e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos níveis e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2001).

Em 2008, observou-se carência de professores com formação específica. Dessa forma, o Ministério da Educação (MEC) propôs o Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores da Educação Básica Pública. Essa medida foi tomada, pois era prática comum os professores ministrarem aula em matérias diferentes de sua formação inicial.

A execução de uma política de formação docentes para o ensino médio foi um enorme desafio, então o Decreto nº 6.755/2009 estabeleceu objetivos para a Política Nacional de Formação de Professores. Esse decreto tratava sobre a melhoria na qualidade da Educação Básica, apoiar a oferta e expansão da formação inicial e continuada, suprir necessidades da rede, valorização docente, entre outras. Apesar de todo esforço empreendido pelo MEC com a implementação do Decreto e das demais leis que vimos no decorrer do texto, vê-se muitas falhas, pois não há o cumprimento real de todas as medidas propostas.

2. Metodologia

A pesquisa, mesmo como alguns elementos quantitativos, configura-se qualitativa, consolidando-se a partir de análise bibliográfica. Como destaca Minayo (2001, p. 22) este tipo de pesquisa:

[...] trabalha com um universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização variáveis.

Considerando ser qualitativa, procuramos compreender as manifestações de acordo com os sujeitos entrevistados. Analisamos o banco de dados do GEPESP (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Profissão docente: formação, saberes e práticas) de uma pesquisa de campo realizada em duas escolas públicas do DF, em 2013 (DANTAS, 2013).

Sendo assim, os dados foram analisados a partir da compreensão dos seguintes pontos:

- O interesse do jovem pela docência no ensino médio.
- A influência familiar exercida sobre a escolha pela profissão docente.
- A identificação que os jovens despertam por determinadas disciplinas são motivadoras no momento da escolha profissional.
- A atratividade do mercado de trabalho em relação a profissão docente.
- Esta análise nos permitiu compreender os motivadores da escolha profissional, em especial a docência.

3. Resultados

A pesquisa desenvolvida com estudantes de ensino médio de três escolas da Região Administrativa IX do Distrito Federal visou compreender os motivos que levam os estudantes do ensino médio a optarem pela profissão docente. O grupo participante desta pesquisa foi formado por 116 estudantes, divididos entre as turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio regular (Gráfico 1).

Procurou-se saber sobre: as áreas que os jovens estudantes do ensino médio demonstram mais interesse; o nível de relacionamento dos estudantes; as suas habilidades mais desenvolvidas; como os alunos se definem; o que sabem sobre a profissão que pretendem exercer; as motivações para a escolha do curso superior; a influência da família na escolha profissional; entre outras questões.

Dos estudantes pesquisados 65,5% é do gênero feminino e 34,4% do masculino, 40% (46 estudantes) cursavam o 3º ano, 43% (50 estudantes) o 2º ano e 17% (20 estudantes) o 1º ano. Ao serem indagados sobre a escolha profissional, obtivemos as mais variadas repostas. A maior parte deste grupo, respondeu e fundamentou sobre o motivo de sua escolha profissional. Outros ainda não definiram o seu futuro ofício (Tabela 1), mas já elaboraram algumas hipóteses em relação a esta decisão.

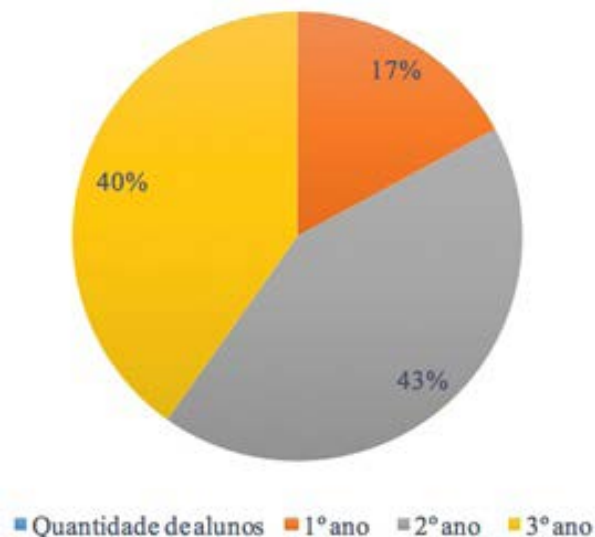
Os desejos em relação a ocupação futura variavam entre: cineasta a arquiteto, de técnico em áudio visual a geneticista.

Tabela 1. Volume de alunos indecisos quanto a escolha profissional de acordo com ano/série

Série	Total de alunos	% de indecisos
1º ano	20	20%
2º ano	50	22%
3º ano	46	21,70%

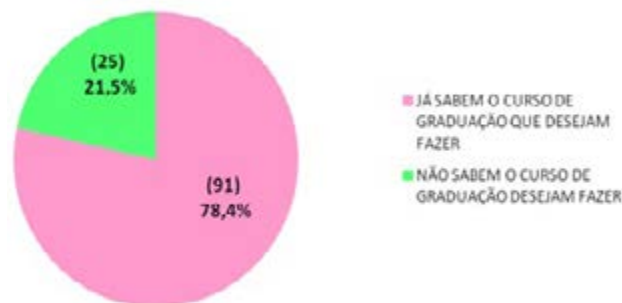
Fonte: DANTAS, 2013.

Gráfico 1. Porcentagem de Alunos por Turma



Fonte: DANTAS, 2013.

Gráfico 2. Decisão quanto à graduação.

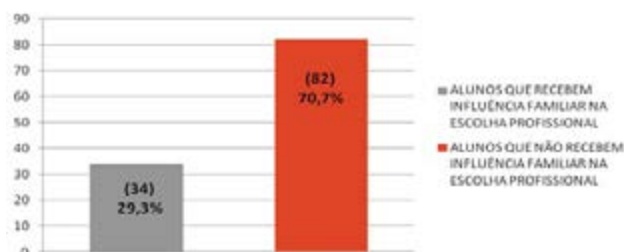


Fonte: DANTAS, 2013.

Um pequeno grupo de alunos, até aquele momento não tinha noção de que profissão gostaria de desempenhar, três deste mesmo grupo, colocou a questão salarial como fator primordial para a escolha profissional. Com base nesse resultado, fica aparentemente evidente que muitos jovens não estão certos sobre a profissão que irão seguir, mas com o retorno financeiro que o ofício poderá lhes proporcionar, como destacado no gráfico 2.

São muitos os fatores que influenciam a decisão para a escolha da profissão. Levenfus e Nunes (2002), apresentaram temas abordados pelos jovens que envolvem a difícil definição dessa escolha. Entre eles estão o gosto pela profissão e a referência à profissão. Muitas vezes, eliminam as profissões de que não gostam. Há também a dúvida: os jovens tinham dúvidas entre duas ou mais possibilidades. Outro tema abordado foi o receio de fazer a escolha errada e as pressões que sofreram em consequência desta decisão. A universidade foi abordada

Gráfico 3. Influência familiar na escolha profissional.



Fonte: DANTAS, 2013.

ao destacarem que esta oferece liberdade e proporciona status. Citaram também sobre o mercado de trabalho, um item a ser considerado, mas não um fenômeno definitivo. A influência que sofrem dos pais, outra razão importante, (Gráfico 3) é grande, na maior parte ativa, pois eles determinam que curso fazer e onde desejam que trabalhe. Em proporção menor, há os pais que deixam os filhos livres para decidirem sobre suas próprias escolhas.

Neste grupo encontramos o aluno 070 que nos afirmou sua família exerce influência "privando-me de alguns cursos, que acham que não dão futuro". A aluna 098 diz, "meu pai gostaria que eu fosse advogada, ele não me obriga, mas desfaz da área que eu pretendo seguir (exatas), já a minha mãe me apoia bastante". Estes discursos nos leva a refletir sobre até que ponto essa pode ser uma boa interferência, pois muitas vezes o sonho profissional do filho é deixado de lado, pois o pai quer se ver realizado, ou apenas que o filho tenha um bom reconhecimento social e um ótimo salário.

Uma influência familiar que deu prazer em analisar foi da estudante 029, "uma tia é professora, e vejo sua dedicação pelos alunos, e isso me motiva". Acreditamos que o cuidado e respeito que essa familiar tem com sua profissão e com seus alunos vai além do que o que muitos enxergam como problema e isso a satisfaz de uma maneira tão singular que serve de exemplo para quem está ao seu redor.

Os dados nos mostraram que, em sua maioria, a família não tem participado deste momento importante na vida de seus filhos. Apenas 29,3% dos alunos afirmaram ter a colaboração da família sobre a escolha da profissão, enquanto que 70,7% não receberam qualquer orientação dos familiares sobre este assunto. Para estes pais que apoiavam a decisão do filho encontramos os seguintes argumentos:

Meus pais sempre me incentivaram a seguir meu sonho e então eles colaboram com isso, me ajudando a escolher corretamente e a estudar sobre a carreira que pretendo seguir. (Aluno 01);

Eles apoiam meus estudos e minhas decisões [...]. No entanto, não impõe nenhuma carreira para que eu siga (a escolha é minha). Desejam o meu melhor. (Aluno 04).

No discurso do Aluno 01 percebemos que os pais apoiavam sua escolha, porém, quando questionado sobre o motivo de sua decisão, notamos em sua resposta uma influência implícita: "Direito, sempre foi meu sonho e minha escolha desde os primórdios. Quero me destacar entre os juizes". Assim, fica o questionamento: se a escolha desse aluno fosse por uma

profissão de menor prestígio social, seus pais o apoiariam? Percebemos que se trata, neste caso, de interesse pelo prestígio social que tal profissão dissemina.

O relato do Estudante 04 reafirma o que citamos acima – a família e a escola devem participar e orientar os alunos, mas a escolha é feita por ele mesmo, pelo jovem, de acordo com sua vontade e afinidade. Apesar dos pais influenciarem positivamente, o jovem pesquisado ainda não fez sua escolha. Entretanto, há outro conjunto de pais que determina a escolha profissional do filho ou lhe deixa dúvida causando-lhe apreensão. Vejamos:

Meu pai acha que artes cênicas é perda de tempo. Minha mãe me apoia. Meu irmão fala que é besteira. (Estudante 02);

Mesmo sem querer, algumas vezes eles acabam falando coisas como: "se eu tivesse a sua idade e suas oportunidades eu cursaria direito". Talvez isso seja o que mais tenha me motivado. (Estudante 07);

Meu pai gostaria que eu fosse advogada, ele não me obriga, mas desfaz da área que eu pretendo seguir (exatas), já a minha mãe me apoia bastante. (Estudante 08).

No discurso do estudante 02 denota-se certo preconceito. Neste momento já começam as frustrações do jovem, pois a opinião da família importa muito na escolha profissional e comentários como estes, desestimulam e geram dúvidas. O estudante 07 destaca que o discurso dos pais influencia na escolha pela profissão, explicitando o curso desejado pelos pais, Direito. O curioso é que o estudante ainda não se decidiu. No discurso do estudante 08, percebemos que o curso de Direito é o almejado entre os pais, e que, neste caso, não é o que o aluno deseja, pois em relação à profissão que pretende exercer sua resposta foi: "Professor(a) de matemática ou engenheiro(a), porque gosto de exatas e também gosto de ensinar" (Estudante 08).

No relato do estudante 09 destacamos outra concepção que por diversos fatores a inserção do jovem no mercado de trabalho está cada vez mais precoce. O argumento dos pais deste aluno demonstra a ansiedade para que o filho inicie sua carreira profissional preparando-se o mais depressa possível.

Dos estudantes que não recebem influência familiar, apenas 10% ainda está indeciso em relação a sua escolha profissional, enquanto para aqueles que recebem influência, o percentual de indecisos é de 36,3%, o que confirma mais uma vez que, embora o apoio da família seja importante, não é o que define a escolha profissional do jovem estudante ou tais orientações encontram-se equivocadas. Vejamos alguns relatos dos estudantes que recebem influência de seus familiares: "Uma tia é professora, e vejo sua dedicação pelos alunos, e isso me motiva". (Estudante 02); "Alguns cursos eles tem preconceitos, já em outros mais conhecidos ele não têm". (Estudante 03)

Analisando a resposta do estudante 02 notamos uma situação especial, em que nos remete à influência através do exemplo. É importante que este aluno perceba o comportamento e a dedicação de um familiar ao exercer sua profissão, o que demonstra satisfação e realização profissional, servindo de exemplo aos outros. Esta resposta foi uma das mais surpreendentes, pois, além de ser o único relato que cita o "exemplo" como

motivação, comumente encontramos profissionais insatisfeitos com o que fazem. Diante desse cenário surge-nos a esperança de transformação na educação, pois um professor satisfeito reflete um aluno satisfeito, que por sua vez se tornará um profissional de excelência.

Na resposta do estudante 03, por exemplo, notamos explicitamente um preconceito por parte da família em relação à escolha pela docência. Podemos observar a ligação entre sucesso, reconhecimento e fama que os pais demonstram ao sugerir cursos como Direito, ou demonstrar preconceito pelos cursos que não conhecem.

Pelos discursos dos estudantes entrevistados, percebe-se que os assuntos e/ou disciplinas em que possuem maior facilidade ou melhor desempenho interfere diretamente em sua escolha. O estudante 113 afirma a decisão pela "engenharia civil, porque usa trigonometria, um assunto que tenho mais facilidade e gosto". O estudante 051 se diz atraído pela "Matemática por ser a área pela qual mais gosto".

Os alunos foram questionados se em algum momento tiveram interesse pela docência. Do total de participantes, pouco mais que 31% responderam que sim, apenas um terço do total (Gráfico 4).

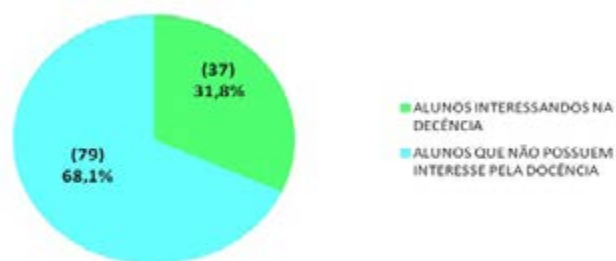
Um dos alunos (Estudante 045) explicou o motivo pela não escolha, "Não pretendo tornar-me professor, essa profissão exige muita paciência e infelizmente não possui reconhecimento". Este discurso é reflexo da desvalorização da profissão docente que por sua vez repele expressiva quantidade e qualidade de candidatos ao magistério. Para Nóvoa (2006, p.33):

Os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é para sempre para se considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável. Tais posicionamentos conduzem a, inevitavelmente ao desprestígio da profissão o, cujo saber não tem qualquer valor de troca de mercado.

Desse modo, o professor precisa ir muito além do fato de conhecer ou dominar a disciplina que leciona. O docente necessita de um posicionamento político que influencie uma construção sólida e saudável de sua identidade docente, bem como de sua categoria para o enfrentamento social de valorização de sua carreira, como também de um ensino de qualidade. Se a profissão docente fosse valorizada perante nossa sociedade certamente nossos dados seriam outros.

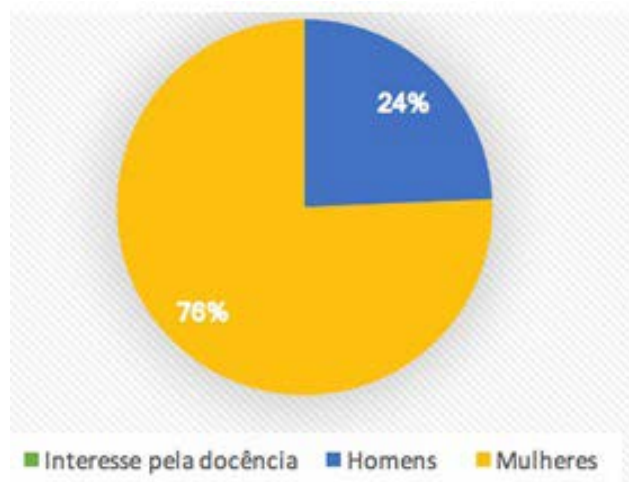
Outro destaque importante na pesquisa é que dos interessados pela docência, 76%, é do gênero feminino o que reafirma a feminilização da docência. A propósito, encontramos inúmeros estudos (CARVALHO, 1998; CATTANI, 1997; LOURO, 2001, dentre outros) que retratam a mulher professora, especialmente na história da educação brasileira. No ensino desenvolvido sob a responsabilidade do Estado, no Brasil, a docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especialmente, com a expansão do ensino público primário. Entretanto, a feminilização da docência ainda se encontra vinculada ao discurso machista de submissão e "fragilidade" da mulher ao desprestígio da profissão docente, sempre considerada como uma profissão menor e de pouco valor social.

Gráfico 4. Interesse pela docência.



Fonte: DANTAS, 2013.

Gráfico 5. Interesse pela Docência por Gênero



Fonte: DANTAS, 2013.

Destarte, do volume de alunos interessados pela docência, apenas 24% são do sexo masculino e 76% do sexo feminino (gráfico 5). Em relação ao elevado número percentual de mulheres que escolhem a profissão docente podemos relacionar uma visão romântica que envolve a profissão docente conforme Rêses (2015) e Freire (1997). Este dado indica que a Pedagogia continua sendo considerada um curso majoritariamente feminino pela suposta relação da professora das séries iniciais com a maternidade. Mesmo que seguir carreira docente não seja a ambição da maioria dos jovens, há o verdadeiro interesse pela docência em alguns dos participantes.

Ao serem indagados sobre o que esperam da carreira de professor os jovens demonstraram certa maturidade e não apenas a visão romântica, como é comum. A aluna 029 diz:

Espero fazer o que realmente gosto, e espero que no futuro as pessoas possam reconhecer minha paixão pela profissão e reconheçam o trabalho dos demais professores do país, uma vez que, a profissão no Brasil infelizmente não recebe o valor merecido (não em termos financeiros em alguns estados, mas em questão de merecimento, reconhecimento, etc.).

O estudante 113 nos dá a seguinte resposta para a mesma pergunta:

Eu gostaria, pois gosto de gerar conhecimento, o constante fluxo de informação é algo quem sempre me fascina. Pois eu poderia ser um

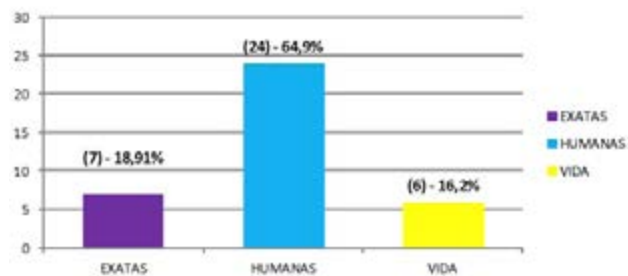
professor dentro do que eu acho ser um professor bom, que faz os alunos pensarem, sempre propor discussões e projetos dinâmicos, para desenvolver a mente das nossas gerações futuras.

Esses estudantes desejam, desde já, a valorização da sua futura profissão, anseiam ser agentes de transformação, e eles, quando professores, afirmam que tomarão as mesmas atitudes dos mestres que lhes serviram de exemplo e terão uma postura oposta aos educadores que não eram tão agradáveis em sua forma de ensinar e/ou de se portar.

Também questionamos sobre as áreas cotadas para atuação docente, 32,4% dos jovens estudantes afirma gostar, a Matemática está entre as três disciplinas escolares preferidas. A Língua Portuguesa, 24,3%, e a Física é a área de maior interesse dos 59,4% destes jovens. Organizando este pensamento nas três grandes áreas do conhecimento, 18,9% desejam atuar na docência no âmbito das Ciências Exatas, 64,9% nas Humanas e 16,2% nas Ciências da Vida. O gráfico 6 retrata este dado.

Diante do que foi visto, percebemos que é a profissão docente ainda sofre preconceito especialmente quando se trata de reconhecimento social e da questão de gênero, pois ainda é uma profissão de interesse predominantemente feminino. Temos também a influência familiar, visto que muitos pais não respeitam a decisão dos filhos, muitas vezes por falta de conhecimento da profissão que o mesmo quer seguir.

Gráfico 6. Interesse pela docência conforme a área de conhecimento.



Fonte: DANTAS, 2013.

Conclusões

Vimos, ao longo deste trabalho, um grande avanço nas leis educacionais. Até a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, não havia a obrigatoriedade de formação em nível superior para os professores da educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental. Observou-se também, no decorrer da análise, que um dos objetivos da educação sempre foi a formação para o trabalho. Em determinados momentos estava expresso de forma mais clara que em outros, mas esse objetivo sempre esteve presente.

De retorno ao objetivo geral e, a partir das respostas obtidas, procuramos compreender o que leva os estudantes do ensino médio a optarem pela profissão docente. Em um grupo com 116 alunos, 37 demonstraram interesse pela docência. Consideramos uma quantidade relevante, visto que alguns estão indo contra a opinião de suas famílias. Esses estudantes estão interessados em sua realização profissional e podemos confirmar que se trata de uma profissão com predominância feminina. A partir da análise inferimos que o exemplo de profissionais de sucesso é um fator relevante no momento de escolha do jovem.

Concluimos então, que a docência ainda é alvo de preconceitos e receios, principalmente no que se refere a reconhecimento e prestígio social. É dominada pela preferência feminina e a maioria daqueles que se interessa pela profissão docente não recebe influência familiar. Ao contrário, quando existe, esta é, predominantemente negativa, carregada de preconceitos e falta de conhecimento.

Entendemos, no entanto, que se a escola, conforme reza a LDB sobre as finalidades do ensino médio, assumir esta condição de preparar o jovem no sentido de orientá-los para a escolha profissional trazendo a família para ajudar a dialogar com eles, sua escolha profissional poderá ser menos sofrida e mais proveitosa, tendo em vista que possibilitará uma escolha mais consciente e próxima da realidade social em que encontra-se o estudante a partir do domínio de suas habilidades e saberes visando a sua emancipação social.

Notas


¹ Há uma pequena variação de anos para diferentes autores.

Referências bibliográficas

- AMORIM, H. **As teorias do trabalho imaterial**: uma reflexão crítica a partir de Marx. Salvador, v. 27, n. 70, jan./abr. 2014.
- BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61**. Brasília:1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 04 nov. 2016.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394/96**. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 04 nov. 2016.
- _____. **Plano Nacional da Educação: nº 13.005/2014**. Brasília: 2014. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 04 nov. 2016
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus: nº 5.692/71**. Brasília:1971. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 04 nov. 2016.
- _____. **Lei nº 7.044/82**. Brasília, 1982. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 06 nov. 2016.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- CARVALHO, M. P. de. Vozes masculinas numa profissão feminina. In: **Revista Estudos Feministas**. vol. 6, n. 2. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1998.
- CATTANI, Antonio David et al. **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 1997.
- COMAZETTO, L. R.; PERRONE, C. M.; VASCONCELLOS, S. J. L.; GONÇALVES, J. A geração Y no mercado de trabalho: um estudo comparativo entre gerações. **Psicologia**: ciência e profissão. Brasília, n. 1, p. 145-157, jan./mar. 2016.
- DANTAS, O. M. A. N. A. O dilema dos jovens acerca de sua identidade profissional: **Livro de Resumos**. Brasília: UnB/DPP/ProIC, v. 3, p. 79, 2013.
- _____; OLIVEIRA, M. P. F. O que pensam os jovens sobre a profissão docente: as mediações no ambiente escolar. 20º Congresso de Iniciação Científica da UnB. 11º Congresso de Iniciação Científica do DF. **Anais...** Brasília: UnB, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Distrito Federal - SEEC/DF, 2009.
- FLINK, R.; FERREIRA, C. N.; HONORATO, G. M.; PROENÇA, T. S. Porque e como atrair e reter profissionais da geração Y nas empresas. In: IX Convibra Administração – congresso virtual brasileiro de administração: **Anais...** São Paulo: Convibra administração, 2012.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: Aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília Unesco, 2009.
- GIL, C. Z. V. **Juventude e Contemporaneidade**: possibilidades e limites. Última Década (Imprensa), v.20, p. 47-69, 2004.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Empire**. Massachusetts: Cambridge, 2000.
- HYPOLITO, A. M.; GRISHCKE, P. E. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n3, p. 507-522, set./dez. 2013.
- IBIAPIANA, I. M. L de M. (Org.). **Formação de professores**: texto & contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOSIK, K. **A dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- KUPPERSCHMIDT, B. R. Multigeneration employees: strategies for effective management. **Health Care Manager**. n. 19, p. 65-76, 2000.
- LEVENFUS, R. S.; NUNES, M. L. T. Principais temas abordados por jovens centrados na escolha profissional. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Org.). **Orientação vocacional ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: ____ (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MARX, K. **Contribuição a crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- _____. Manuscritos econômicos filosóficos. In: FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. Tradução de Octavio Alves Velho. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NÓVOA, A. **Professor e o novo espaço público da educação. Educação e sociedade**: perspectivas educacionais no século XXI. Santa Maria, RS. UNIFRA, 2006.
- PAQUAY, L. ALTET, M.; ; WAGNER, M. C. Competências profissionais privilegiadas nos Estágios e na videoformação. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; CHARIER, E. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 135-159.
- RÊSES, E. S. **De vocação para profissão**: organização sindical docente e identidade social do professor. Brasília: Paralelo, 2015.
- SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: Questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v.31, p. 981-1000, 2010.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis; Vozes, 2005.
- _____; GAUTHIER, C. **A pedagogia**: teorias e práticas das Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Vozes, 2010.
- VELOSO, E. F. R.; SILVA, R. C.; DUTRA, J. S. Gerações e Carreira: A Relação entre as Percepções sobre Carreiras Inteligentes e sobre Crescimento Profissional nas Organizações. In: **XXXV Encontro da ANPAD**, Anais... Rio de Janeiro: EnANPAD, 2011.

■ A Integração Ensino Médio e Educação Profissional: O que muda com a Lei nº 13.415/2017

 Daniel Louzada-Silva*
Tânia Alves de Oliveira**
Érika Botelho Guimarães***
Richard James Lopes de Abreu****
Raphael Almeida Sousa*****

Resumo: Apresentamos neste artigo algumas considerações preliminares sobre a repercussão das alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação introduzidas pela Medida Provisória nº 746/2016 e pela Lei nº 13.415/2017, no que se refere ao processo de Integração Curricular entre Ensino Médio e Educação Profissional. Inicialmente foram revisados os fundamentos teóricos da Integração e, em seguida, foram examinadas as eventuais modificações introduzidas pela nova legislação no Ensino Médio em geral, e para a Integração, em particular, tomando como marco inicial a Constituição Federal de 1988. O texto da Lei nº 13.415/2017 não trata diretamente da Integração, mas cria novos tipos de oferta que podem lhe oferecer concorrência, principalmente em função dos custos. A falta de definição da Base Nacional Comum Curricular de Ensino Médio é também um fator de incertezas para todo o Ensino Médio, inclusive na modalidade integrada. Já as restrições orçamentárias decorrentes da Emenda Constitucional nº 95/2016 devem afetar de maneira muito negativa os orçamentos da educação pública em todos os níveis.

Palavras-chave: Ensino Médio. LDB. Integração Curricular. Lei nº 13.415/2017. BNCC.

* Daniel Louzada-Silva é graduado em Ciências Biológicas com mestrado em Desenvolvimento Sustentável e doutorado em Educação. Atualmente é Coordenador Pedagógico Central na Diretoria de Ensino Médio da SEEDF. Contato: daniellouzada@uol.com.br

** Tânia Alves de Oliveira é graduada em Ciências Biológicas, especialista em Ciências da Natureza, Matemática com ênfase no Ensino Médio. Professora da SEEDF, é gerente de Integração Curricular com a Educação Profissional, na Diretoria de Ensino Médio da SEEDF. Contato: taniaalves136@gmail.com

*** Érika Botelho Guimarães é graduada em Matemática, Especialista em Gestão Pública. Atualmente é Coordenadora Pedagógica Central na Diretoria de Ensino Médio da SEEDF. Contato: ebg.matematica@gmail.com

**** Richard James Lopes de Abreu é graduado em História, especialista em Metodologia do Ensino da História. Atualmente é Coordenador Pedagógico Central na Diretoria de Ensino Médio da SEEDF. Contato: contato@richardabreu.com.br

***** Raphael Almeida Sousa é graduado em Ciências Biológicas. Atualmente é Coordenador Pedagógico Central na Diretoria de Ensino Médio da SEEDF. Contato: professorphbio@hotmail.com

Introdução

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) oferecia, no início de 2017, ensino médio regular em 90 unidades escolares e educação de jovens e adultos (EJA) de terceiro segmento em 58 unidades. Quatro escolas ofereciam educação profissional integrada, sendo duas de ensino médio e duas de EJA¹ (GUIMARÃES; ABREU; OLIVEIRA, 2016; BIANCHO-FILHO; TREVISOLI; SANTOS, 2016; TREVISOLI et al., 2017).

A Constituição de 1988 tem entre seus objetivos para a educação, a qualificação para o trabalho, que é tratada no campo da relação entre a educação e a cidadania, nos seguintes termos:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

A Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016a), posteriormente transformada na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), introduziu modificações no ensino médio que refletiram na oferta da educação profissional para essa etapa da educação básica, trazendo novas possibilidades e na introdução de itinerários formativos. Este artigo examina o alcance dessas mudanças, particularmente no que se refere à integração curricular entre o ensino médio e a educação profissional. Para isso, são revisados os fundamentos teóricos da integração. Em seguida, são apresentadas as alterações introduzidas pela nova legislação no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e, por fim, é discutida sua repercussão sobre a integração. É dado destaque para o debate acerca da integração desde a promulgação da LDB em 1996, compreendendo um período de aproximadamente 20 anos e o trabalho de núcleos acadêmicos de grande protagonismo nesse campo. Também são apresentadas contribuições que surgiram como resultado das discussões dentro da Gerência de Integração Curricular com a Educação Profissional (GIEP) da Diretoria de Ensino Médio (DIEM) sobre a reformulação das orientações pedagógicas para a integração curricular no âmbito da SEEDF, um trabalho que envolve todas as diretorias da Coordenação de Políticas Educacionais para Juventude e Adultos (COEJA).

O ordenamento legal da educação

O texto da LDB refere-se à educação como um conjunto de processos formativos amplos e diversificados, desenvolvidos em ambientes como a família e o trabalho, entre outros, e que não está restrita à educação escolar, devendo vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

A LDB retomou em seu art. 2º a orientação constitucional da educação como dever da família e do Estado, vinculando-a

a princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, visando “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). O trabalho como princípio educativo é retomado no art. 35 da LDB que trata do ensino médio, atribuindo-lhe como finalidade “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” (BRASIL, 1996, art. 35, II). Ainda sobre as finalidades do ensino médio, o mesmo artigo refere-se ao “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996, art. 35, III)”. A qualificação para o trabalho aparece, portanto, nos dois principais documentos que regem a educação nacional, cabendo sua efetivação ao ensino médio, seja regular, seja na modalidade EJA.

Vale destacar que as alterações trazidas para a LDB pela Lei nº 13.415/2017 juntam-se a 39 outras vezes que foram introduzidas entre 1997 e 2015, a primeira delas sete meses após sua promulgação (SAVIANI, 2016).

Caminhos que antecederam a Integração

A concepção de como deve ser feita a qualificação para o trabalho do estudante do ensino médio e EJA não é consensual, e constitui-se em um campo de intensa disputa entre diferentes políticas, muitas vezes antagônicas e excludentes. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a questão da qualificação profissional na educação básica exigiu atenção da parte do executor de políticas públicas, o que se refletiu, por exemplo, no organograma da COEJA, da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) da SEEDF, que tem em cada uma de suas três diretorias uma gerência de integração curricular. As diferentes concepções sobre como deve se dar a articulação entre a formação básica e a formação profissional para estudantes de ensino médio têm se evidenciado na definição de diretrizes para a implementação de políticas públicas de educação, tanto em nível federal como estadual. A integração do ensino médio e da EJA com a formação profissional é uma oferta específica e diferenciada das demais, e possui referencial conceitual e jurídico próprios. O termo *integração* não tem, portanto, um sentido genérico e, ao contrário, refere-se a um arranjo curricular e administrativo de natureza própria. Da mesma forma, não se deve confundir integração com educação em tempo integral, pois esta pode ser oferecida com um currículo voltado apenas para a educação propedêutica.

No Distrito Federal, a integração entre ensino médio e educação profissional segue as *Orientações Pedagógicas da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos*, documento publicado pela primeira vez em 2014² e que, no momento em que este artigo era elaborado, passava por uma revisão pela COEJA.

As primeiras iniciativas de estruturação da educação profissional no Brasil tiveram característica assistencial, e remontam à chegada da família real portuguesa ao Rio de Janeiro no início do século XIX, mas só a partir da primeira década do século XX consolidou-se uma política de ensino industrial, comercial e agrícola, persistindo até 1950 numa condição em que “o ensino secundário e o normal, de um lado, e o ensino profissional,

de outro, não se comunicavam nem proporcionavam ‘circulação de estudos’”. A partir de 1950 criou-se a possibilidade de que os egressos de cursos profissionais tivessem acesso à universidade, condicionado o acesso à complementação de disciplinas. Somente a partir da primeira LDB, em 1961, a educação profissional foi equiparada à acadêmica (REGATTIERI; CASTRO, 2010, pp. 17-19).

Desde a Constituição de 1988 a formação profissional integrada ao ensino médio e à EJA tem convivido com outros modelos de formação, o que pode ser entendido como uma necessidade decorrente dos desafios enfrentados, mas, também, como uma expressão das contradições da sociedade brasileira. Trata-se de uma disputa de diferentes projetos de educação direcionados aos segmentos da população que mais necessitam de formação profissional precoce, sendo a integração uma forma de oferta que vem merecendo contínuo debate acadêmico e que tem suas raízes no século XIX (CIAVATTA; RAMOS, 2012; CIAVATTA, 2016).

Nas últimas décadas, as correntes que defendem projetos de educação que se contrapõem são descritas por Kuenzer (2017) como sendo, de um lado, setores privados, “com o apoio e a identidade conceitual dos dirigentes que têm integrado o Ministério da Educação (MEC) nos últimos dez anos, e pelo Conselho de Secretários de Educação”, e que defendem a flexibilização dos percursos formativos, de maneira que os estudantes possam optar pelo aprofundamento em uma área acadêmica ou pela formação técnica e profissional, assegurada a base nacional comum. Do outro, estariam as entidades e intelectuais que historicamente têm defendido “a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar”, ou seja, um currículo integrado, ampliando o diálogo entre seus componentes, independentemente de estarem organizados em disciplinas ou por áreas de conhecimento (KUENZER, 2017).

Um dos reflexos dessas tensões entre diferentes projetos nesse campo é o fato de que as vinculações históricas, filosóficas, epistemológicas e pedagógicas da integração da educação profissional com ensino médio e EJA nem sempre se evidenciam, por exemplo, quando da formulação de legislação específica, em particular quando a tomada de decisões leva em consideração o custo das escolas integradas quando comparadas com outros modelos de formação profissional. Ramos (2011) resumiu essas tensões ao discutir o distanciamento entre a legislação e a academia ao tratar do Decreto nº 5.154/2004:

O texto da lei se limita a admitir que a articulação entre o ensino médio e a educação profissional possa ocorrer de forma integrada, o que significa a formação básica e a profissional acontecerem numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas. Discussões e propostas de educadores, porém, vão mais longe. Ao defenderem a proposta de Ensino Médio Integrado, resgatam fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e *omnilateral* e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci. Tais fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, cuja formulação incorpora contribuições já existentes sobre o mesmo tema, mas pressupõe a possibilidade de se pensar um currículo convergente

com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras (RAMOS, 2011).

Ao se referir à dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras, Ramos (2011) faz coro ao entendimento de que a oferta de educação básica, nas suas vertentes de formação geral e profissional no ensino médio e EJA, tentou ajustar-se tanto à lógica do mercado de trabalho, como à pressão de setores vinculados a sindicatos e à academia (CIAVATTA, 2016). Para Frigotto (2016), a LDB aprovada em 1996 tentava oferecer um caminho para a mediação entre educação e o capital globalizado e a produção flexível, propondo a formação de “um trabalhador ‘cidadão produtivo’, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente” (FRIGOTTO, 2016, p. 73).

Ciavatta (2016) discute as dificuldades históricas de concretização das teorias educacionais, sejam elas conservadoras ou transformadoras, e afirma que “a dimensão teórico-prática do trabalho, como organizadora dos projetos pedagógicos, não pode ser imposta ou decorrer de qualquer recomendação exógena”, e que projetos de formação integrada devem ser experiências democráticas e participativas de recriação permanente, em ação coletiva e interdisciplinar, portanto, impossíveis em ambiente autoritário (CIAVATTA, 2016). Já em meados da década de 1970, Freire apontava o diálogo como imprescindível em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem, exigência essencial para o refazer e o repensar das práticas pedagógicas centradas na formação integral da pessoa, o que é impossível em ambiente de dominação e autossuficiência (FREIRE, 2017, p. 110 e seguintes).

Ainda, Ciavatta (2012) aponta que o objetivo maior da formação integrada é a formação de cidadãos capazes de compreender as partes no seu todo ou a unidade no diverso. Isso reforça o papel da educação como uma totalidade social, só atingível nas múltiplas mediações históricas a que o processo educativo está vinculado. Para a autora, a educação propedêutica é parte inseparável da educação profissional, interagindo com esta nos processos produtivos e educativos:

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o que? No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (CIAVATTA, 2012, p. 84).

Ciavatta e Ramos (2012) reconhecem na formação integrada a propriedade de permitir a compreensão do processo social em que uma determinada atividade profissional está inserida e suas relações:

Os conhecimentos específicos de uma profissão – mesmo ampliados para uma área profissional ou um eixo tecnológico – não são suficientes para proporcionar a compreensão das relações sociais de produção. Por isto a defesa da integração desses conhecimentos com os de formação geral. Mesmo que os processos produtivos em que se pode exercer uma profissão sejam particularidades da realidade mais ampla, é possível

estudá-los em múltiplas dimensões – econômica, social, política, cultural e técnica, dentre outras – de forma que, além dos conhecimentos específicos, os de formação geral tornam-se também uma necessidade (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Como consequência direta, a integração conduz à interdisciplinaridade como princípio organizador do currículo e do método de ensino-aprendizagem, e relaciona parte e totalidade, conhecimentos gerais e específicos, contemporaneidade e historicidade. Nesse cenário, os conceitos das diversas disciplinas interagem à luz de questões concretas de cada campo profissional (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Assim, o grande desafio a ser enfrentado é a construção de projetos pedagógicos integrados e que tratem o trabalho como um princípio educativo, preparando os estudantes para o mundo do trabalho em uma perspectiva de cidadania. Isso implica repensar a organização pedagógica e curricular entre educação geral e formação profissional superando a simples justaposições de dois campos.

Integração curricular entre ensino médio e educação profissional

Em setembro de 2016 tramitava no Congresso Nacional, e encontrava-se pronto para pauta em plenário, o PL nº 6.840/2013, que propunha alterações na LDB instituindo a jornada em tempo integral no ensino médio e dispondendo sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento. Editada, a MP nº 746/2016 foi apresentada à sociedade como *Novo Ensino Médio*, em um resgate da divisa utilizada em 1999, quando da reforma de ensino proposta na administração do ministro Paulo Renato Souza, e que tinha como objetivo “tornar o estudo mais próximo da vida real e preparar melhor nossos alunos para enfrentar as dificuldades da vida prática e ajudá-los a se tornarem cidadãos conscientes e participativos” (BRASIL, 1999). A ementa da Medida Provisória nº 746/2016 destacava a implementação de escolas de ensino médio em tempo integral:

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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 (BRASIL, 2016a).

A Medida Provisória sofreu modificações durante o período em que foi apreciada pelas duas casas do Congresso Nacional, já identificáveis na ementa da Lei nº 13.415/2017, que recebeu acréscimos e inversões de ordem:

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui

a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

As mudanças promovidas pela Lei nº 13.415/2017 no ensino médio começam pela alteração da carga horária mínima anual que deve ser ampliada progressivamente de 800 para 1.400 horas anuais, com um mínimo de 1.000 horas anuais a serem atingidas em cinco anos a partir de março de 2017 (art. 24, I; art. 24 §1º). O ensino da arte tornou-se obrigatório (art. 26, §2º) e, a critério dos sistemas de ensino, serão admitidos projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais para integralização curricular (art. 26, §7º). A Lei mantém a obrigação de que a inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC), mas retira a necessidade de que o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes de Educação (UNDIME) sejam ouvidos (art. 26, §10).

A Lei nº 13.415/2017 vincula as principais mudanças do ensino médio à BNCC, que “definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação”, em quatro áreas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias, e; ciências humanas e sociais aplicadas (art. 35-A, I, II, III, IV). Também determina que a parte diversificada dos currículos deverá ser harmonizada com a BNCC, que “incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”, e torna obrigatória a oferta de língua portuguesa e matemática nas três séries do ensino médio (art. 35-A, §1º, §2º e §3º). Da mesma forma, a oferta de língua inglesa tornou-se obrigatória para o ensino médio, e a de outras línguas estrangeiras optativa, dando-se preferência à língua espanhola (art. 35-A, §4º). A carga horária destinada ao cumprimento da BNCC foi limitada a 1.800 horas ao longo dos três anos do ensino médio (art. 35-A, §5º). Ainda, os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que servirão de referência para os processos nacionais de avaliação, deverão ser estabelecidos pela União, tendo por base a BNCC (art. 35-A, §6º).

A Lei orienta os currículos de ensino médio no sentido da “formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (art. 35-A, §7º), determinando que “os conteúdos, metodologias e as formas de avaliação” sejam organizados visando que ao final do ensino médio o educando demonstre “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” e “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (art. 35-A, §8º, I e II).

O currículo do ensino médio deverá ser composto pela BNCC e por itinerários formativos organizados em diferentes arranjos curriculares, levando em consideração o contexto local e as possibilidades do sistema de ensino (art. 36). São cinco os itinerários formativos previstos na Lei: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional (art. 36, I, II, III, IV e V). A Lei abre a possibilidade de um itinerário formativo integrado entre os

componentes curriculares da BNCC e os itinerários formativos, criando, portanto, a possibilidade de integração entre a formação geral e a “formação técnica e profissional” (art. 36, V e art. 36 §3º). É previsto que, havendo vagas na rede, o aluno concluinte do ensino médio possa cursar mais de um itinerário formativo (art. 36, §5º).

Foram criados pela Lei mecanismos de formação profissional e técnica que divergem da formação integral. Isso se dá na admissão de parcerias para “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação” e se estende para concessão de certificação intermediária (art. 36, §6º, I e II):

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

- I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
- II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

O art. 7º da Lei trata da oferta de formações experimentais em áreas não contempladas pelo catálogo nacional de cursos técnicos do MEC. Já o art. 8º vincula a oferta à aprovação prévia pelo Conselho de Educação de cada unidade federativa e à homologação pelas respectivas Secretarias de Educação:

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

A Lei permite a certificação profissional em nível nacional, com possibilidade de prosseguimento de estudos em nível superior:

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

Outra alteração relevante diz respeito à introdução da possibilidade de organização em módulos e da adoção do sistema de créditos com terminalidade específica (art. 36, §10). Também são admitidos convênios com instituições de educação a distância:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

- I - demonstração prática;
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

Caberá às unidades escolares a orientação dos estudantes no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional (art. 36, §12).

Em que a Lei nº 13.415/2017 afeta a integração

Apresentada como uma nova concepção de ensino médio, a reforma da LDB introduzida pela Lei nº 13.415/2017 não trata de maneira direta da integração curricular entre ensino médio e educação profissional, mas oferece outras opções de formação que poderão vir a competir com esse modelo. A possibilidade de que os sistemas educacionais optem por outras formas de oferta de educação profissional de menor nível de articulação com a formação básica do que o Ensino Médio Integrado (EMI) tornou-se mais provável após a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016b), ainda no período em que tramitava a MP nº 746/2016, e que alterou o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e instituiu um novo regime fiscal que restringe por vinte anos os gastos públicos, vinculando-os ao Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Trata-se de uma medida com ampla repercussão sobre os investimentos em educação, e que já traz reflexos na forma de cortes de orçamento das Universidades Federais e dos Institutos Federais de Educação.

Outro fator relevante é que a reforma vincula a estrutura curricular do ensino médio à aprovação da BNCC. Com a suspensão da discussão da Base Nacional em meados de 2016, não se tinha um ano depois da interrupção a definição sobre seu conteúdo, ou mesmo se seu arranjo se dará por componentes curriculares ou por áreas de conhecimento. Essas são definições fundamentais para, por exemplo, a organização dos sistemas educacionais em relação à estrutura física das escolas, distribuição de docentes e formação de turmas. Traz reflexos, ainda, na efetividade da escolha dos livros do Programa Nacional do Livro Didático de 2018, prevista para o segundo semestre de 2017.

A reforma ampliou a carga horária diária para cinco horas, o que significa uma hora a mais do que é atualmente oferecido em algumas Unidades da Federação, e estabeleceu o prazo de cinco anos para implantação da mudança. A legislação prevê um aumento gradativo da carga horária anual, que hoje é de 800 horas, até chegar a 1.400 horas (BRASIL, 2017). Até a edição da Lei 13.415/2017, a obrigatoriedade era de 1.000 horas. O efeito da ampliação não será o mesmo em todas as Unidades da Federação e, em alguns casos, como no Distrito Federal, a carga oferecida antes da reforma já atendia as novas exigências.

A Lei nº 13.415/2017 trata como obrigatórias as ofertas de língua portuguesa, matemática, educação física, arte, sociologia, filosofia e língua inglesa, com outras línguas estrangeiras em condição optativa, preferencialmente o espanhol. Antes da publicação da Medida Provisória nº 746/2016 vigorava a Lei nº 11.161/2005, que tornava a oferta de espanhol

obrigatória (BRASIL, 2005). Até a suspensão da discussão da BNCC do ensino médio, o modelo adotado era por componentes curriculares, o que está contemplado pela Lei. No entanto, não há mais garantias de que esse será o formato acolhido, e está aberta a possibilidade para que a BNCC seja estruturada por áreas de conhecimento, com consequências que ainda não estão claras.

Acrescente-se que, no momento em que este artigo era finalizado, em agosto de 2017, o ministro Edson Fachin, do Supremo Tribunal Federal, reviu a decisão de extinguir ações contra a Medida Provisória nº 746/2016 e reabriu a discussão da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 5.599) que, caso seja acatada, retornará a reforma ao estágio em que se encontrava em setembro de 2016 (CONSULTOR JURÍDICO, 2017). Dessa forma, há um conjunto de incertezas que pontuam todo o ano transcorrido desde a edição da Medida Provisória que reformulou o ensino médio, destacando-se as questões curriculares trazidas pela indefinição da BNCC, de financiamento, em função das restrições orçamentárias impostas pela Emenda Constitucional nº 95, e jurídicas, com a reabertura da discussão da constitucionalidade da própria Medida Provisória nº 746/2016.

Considerações finais

Ao publicar uma Medida Provisória para reformular o ensino médio, o executivo federal interrompeu um processo legislativo que, se por um lado, encontrava-se no quarto ano de discussão, por outro, é o único caminho jurídica e politicamente aceitável para tratar da educação em âmbito nacional. Como consequência do percurso escolhido para a reformulação do ensino médio, todo o processo foi judicializado e a insegurança jurídica decorrente dessa escolha limita o planejamento efetivo de ações administrativas e pedagógicas, o que é potencializado por restrições orçamentárias decorrentes da Emenda Constitucional nº 95. Some-se a isso a suspensão da BNCC do ensino médio e tem-se um quadro de extrema dificuldade para a formulação de políticas locais em educação de nível médio e profissional, em particular na oferta integrada. Não há garantias de que a oferta de novos cursos de EMI, que vinha em expansão desde meados da primeira década do século, principalmente pela criação de Institutos Federais de Educação, continue nessa trajetória. Dessa maneira, a manutenção da atual oferta de curso integrados pode ser comprometida em função de restrições orçamentárias, que abrem a possibilidade de que sejam substituídos por outros tipos de oferta. ■

Notas

- ¹ Ofereciam Ensino Médio Integrado o Centro de Ensino Médio Integrado do Gama (CEMI) e o Centro Educacional 01 do Cruzeiro (CED 01). As duas escolas que ofereciam EJA integrado eram o CED Irmã Regina de Brazlândia e o CED 02 do Cruzeiro.
- ² O documento de 2014 tem o nome de *Orientações Pedagógicas para a Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos* (DISTRITO FEDERAL, 2014).


Referências bibliográficas

- BIANCHO-FILHO, A.; TREVISOLI, A. M. S.; SANTOS, F. M. O projeto integrador nos planos de curso da Educação Profissional: uma reflexão técnica do Distrito Federal. **Com Censo**, 3ª Edição Especial, n. 6, p. 57-65, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1988.
- _____. **Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.
- _____. **Novo Ensino Médio**: Boletim. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Boletimedio1.pdf>, acesso em 07 junho 2017.
- _____. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2005.
- _____. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016, que Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2016a.
- _____. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2016b.
- _____. **Lei 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2017.

- ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**, 3. ed., p. 83-106. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. Da Educação Politécnica à educação Integrada: como se escreve a História da Educação Profissional. **X Seminário Nacional do HISTEDBR**. Campinas, SP, 2016.
- ClAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49, p. 11-37, 2012.
- CONSULTOR JURÍDICO. Fachin reforma decisão, e Supremo julgará reforma do ensino médio. **Consultor Jurídico**, 2017. Disponível em <http://www.conjur.com.br/2017-ago-10/fachin-reforma-decisao-supremo-julgara-reforma-ensino-medio?imprimir=1>, acesso em 11 de agosto de 2017.
- DISTRITO FEDERAL. **Orientações Pedagógicas da Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos 2014**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 63.ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**, 3. ed., p. 57-82. São Paulo: Cortez, 2016.
- GUIMARÃES, E. B.; ABREU, R. J. L.; OLIVEIRA, T. A. Integração curricular do Ensino Médio com a Educação Profissional: ação pedagógica na formação integral do estudante. **Com Censo**, 3ª Edição Especial, n. 6, p. 15-20, 2016.
- KUENZER, A.Z. Trabalho e escola: flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, v. 38, n. 139, p.331-354, 2017.
- RAMOS, M. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, v. 32, n. 116, p. 771-788, 2011
- REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (Org.). **Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora**, 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.
- SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 379-392, 2016.
- TREVISOLI, A. M. S.; CAMPOS, J. B. C.; ROCHA, M. R. C.; SILVA, S. F. C. A Educação Profissional Técnica de nível médio no DF: Uma experiência que resulta em novos rumos para jovens e adultos na capital federal. **Com Censo**, n. 9, p. 71-83, 2017.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Análise dos modelos de reorganização do tempo-espaço escolar para o Ensino Médio e da Semestralidade no Distrito Federal

 *George Amilton Melo Simões**
*Luciano Dartora***
*Luís Paulo Aguiar de Deus****

Resumo: O presente trabalho retrata uma abordagem reflexiva das mudanças ocorridas no Ensino Médio desde a sua concepção, no período de colonização do país, baseado no modelo seminário-escola dos jesuítas, até os dias atuais. O estudo demonstra como a última etapa da Educação Básica foi sendo reformulada ao longo dos tempos. Trata-se de uma análise da Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade para o Ensino Médio, adotada desde 2013 pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, objetivando diminuir os índices de reprovação e evasão no Ensino Médio, a fim de subsidiar tomadas de decisões para as políticas públicas na área educacional.

Palavras-chave: Ensino Médio. Reformas no ensino. Panorama histórico. Semestralidade no DF.

*George Amilton Melo Simões é professor de Biologia na Secretaria de Educação do Distrito Federal e atua como Gerente de Acompanhamento do Ensino Médio.

**Luciano Dartora é Professor de Língua Estrangeira Moderna - Inglês na Secretaria de Educação do Distrito Federal e atua como Coordenador Pedagógico Central na Gerência de Acompanhamento do Ensino Médio.

***Luís Paulo Aguiar de Deus é professor de Biologia na Secretaria de Educação do Distrito Federal e atua como Coordenador Pedagógico Central na Gerência de Acompanhamento do Ensino Médio.

Introdução

O ensino médio brasileiro vem sendo alvo de diversas propostas de mudanças desde sua origem. Tal fato se justifica pela falta de identidade própria da escola média e dos resultados insatisfatórios na educação dos jovens. Este estudo apresenta um breve resumo dos principais acontecimentos na escola média desde o seu surgimento até o presente, a partir dos estudos de Meholecke (2012), para enriquecer a discussão acerca do ensino médio no Brasil.

Durante o período de colonização do país, caracterizado pela vinda de europeus acompanhados de missionários para estabelecer o modelo agrário-exportador dependente na colônia, o ensino secundário baseou-se no modelo seminário-escola dos jesuítas, ofertado apenas às elites como forma de preparar os jovens para a formação superior. Nessa época, a ênfase era dada aos estudos das humanidades, sem prioridade para as ciências experimentais. O sistema educacional era organizado em classes, horários, programas e disciplinas, em uma estrutura conservadora baseada em um projeto de imposição do modelo educacional, social e cultural europeu, como forma de homogeneização da cultura e negação das identidades locais. Para esse programa, os jesuítas foram apoiados pela Coroa Portuguesa, que reconhecia a educação como meio de domínio político do novo território.

O ensino secundário seguiu sem grandes alterações, mantendo caráter propedêutico e atendendo às altas classes sociais. Situação que muda somente na década de 1930, com o processo de industrialização do país. A demanda por mão de obra qualificada leva à necessidade de expansão do ensino médio para atender às classes mais pobres. Ficou instituído, então, o ensino médio profissionalizante. Paralelamente, o ensino médio propedêutico, voltado para o ingresso no ensino superior, foi mantido para as elites.

Esse sistema de dois cursos distintos, ofertados de acordo com aqueles a quem se destinam, foi consagrado pelos pesquisadores como “dualidade no ensino” (LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016). Progressivamente, observou-se uma tendência de equiparar as duas trajetórias, permitindo que ambas servissem para acesso ao nível superior, o que foi possível após a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1961.

Na década de 1970, a reforma estabelecida pela Lei nº 5.692/71 resultou na profissionalização compulsória do 2º grau (2º ciclo do ensino secundário), objetivando diminuir a demanda para o ensino superior. Dessa forma, foi estabelecida para o ensino médio uma terminalidade específica de formação profissional durante essa etapa, fato que não durou muito tempo, em função do fim do regime militar.

Em 1988, a partir da promulgação da nova Constituição Federal, percebe-se que o ensino médio passa a ser entendido como direito dos jovens, conforme a inteligência do seu artigo 208, inciso II: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”. Esse inciso foi modificado pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996, passando a usar o termo “progressiva universalização” em substituição ao “progressiva extensão”, revelando sua abrangência para todos jovens, independentemente da classe social, como forma de combate ao dualismo no ensino.

A LDB de 1996 buscou extinguir a dicotomia “ensino profissionalizante x preparação para o ensino superior” (MEHOLECKE, 2012), definindo o ensino médio como etapa final da educação básica e conferindo-lhe identidade e objetivo próprios. A partir de então, algumas mudanças foram propostas com intuito de tornar a escola média adequada às suas finalidades, a saber:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Reforma curricular do ensino médio de 1998

Zibas (2005) identifica quatro principais fatores na segunda metade da década de 1990 que demandavam uma reforma no ensino médio, para adequá-lo à nova realidade definida pela LDB de 1996:

- a) explosão da demanda por matrículas;
- b) requisitos do novo contexto produtivo;
- c) exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática;
- d) exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil. (ZIBAS, 2005).

De acordo com a autora, houve grande aumento na demanda de matrículas a partir da década de 1990. Para ilustrar, em 1994 eram pouco mais de cinco milhões de matrículas. Já em 2000, estavam registradas mais de oito milhões. A escola não estava preparada para receber tamanha quantidade de estudantes provenientes das mais diversas culturas, o que acabou afastando o interesse dos jovens em relação à escola tradicional, descontextualizada da realidade dos estudantes. Além disso, o novo contexto produtivo exigia que os jovens tivessem conhecimentos e competências para acompanhar as mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais. A dinâmica escolar tradicional se contrapôs a essas novas demandas e, por isso, a escola deixa de cumprir uma de suas principais finalidades: a qualificação para o trabalho. Por outro lado, é dever da escola preparar o jovem para o exercício crítico da cidadania, resistindo ao aumento das desigualdades proporcionado pela racionalidade econômica liberal.

Por sua vez, a Resolução nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação (CNE) teve a intenção de transformar a escola média a partir da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), propondo contextualização, interdisciplinaridade, flexibilização e descentralização do currículo.

A despeito do discurso aparentemente sedutor das DCNEM de 1998, não houve significativo aumento na qualidade do

ensino médio no Brasil. As críticas dos especialistas a essa reforma apontam que o ensino médio fora excessivamente subordinado ao mercado. A flexibilização e a descentralização, tão incentivadas no texto das diretrizes de 1998, foram ressignificadas para um contexto produtivo, conforme ensina Martins (2000):

[...] nas reformas dos sistemas de ensino aparecem conceitos e propostas tais como descentralização; autonomia dos centros escolares; flexibilidade dos programas escolares; liberdade de escolha de instituições docentes; necessidade de formação continuada; superação do conhecimento fragmentado [...]. Esses conceitos encontram correspondência nas características da reorganização do mundo produtivo: na descentralização das grandes corporações industriais; na autonomia relativa de cada fábrica em decorrência do processo de desterritorialização das unidades de produção e/ou de montagem; na flexibilidade da organização produtiva para se ajustar à variabilidade de mercados e de consumidores. (MARTINS, 2000)

A partir da reforma de 1998, o ensino médio adquire contornos mais econômicos e acaba se distanciando da formação humana integral. A carência da dimensão subjetiva no processo educacional afasta os estudantes, cria-se uma apatia na relação entre os docentes e discentes e o ensino secundário passa a ter mais características de reprodução do conhecimento do que de criação. Tais características ainda são marcantes nas escolas de nível médio do Brasil.

Reforma curricular do ensino médio de 2012

A Resolução nº 2 de janeiro de 2012 revoga aquela de 1998 e define as novas DCNEM. Contudo, essas novas diretrizes não trouxeram grandes mudanças na estrutura e funcionamento do ensino médio. Com relação ao currículo, há uma intenção de torná-lo mais atrativo para os jovens com a instituição de uma base nacional comum acrescida de uma parte diversificada, que devem constituir “um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais” (BRASIL, 2012). Outra proposta é “a ampliação da carga horária para sete horas diárias, encaminhando escolas para educação em tempo integral” (BRASIL, 2012). Elas também avançam quanto à possibilidade de desenvolver a educação profissional integrada com o ensino médio, uma alternativa que busca combater o dualismo no ensino, ao garantir a formação de nível médio integrada à profissional.

Existe uma distância, entretanto, entre os elementos normativos dispostos nas DCNEM e outras normas educacionais nacionais e a sua efetiva execução nas escolas. Ocorre que a autonomia política dos estados – principais detentores de escolas de nível médio no Brasil – e dos municípios cria lacunas na articulação das mudanças propostas pelas normas nacionais e sua implementação nas escolas. Além disso, deve-se ter em mente que, se não se apropriarem das transformações propostas, os professores seguirão trabalhando da mesma forma que apreenderam e as reformas normativas não surtirão efeito algum. Como ensina Vieira (2016), “Uma política pública só será efetiva se existir preparação dos implementadores, comprometimento e cooperação dos atores envolvidos, tendo consciência de suas obrigações, responsabilidades e limites, assim como sobre as metas e objetivos”.

Nesse sentido, fica evidente que uma mudança significativa no ensino médio depende da mobilização de diferentes fatores: aspectos normativos nacionais articulados com os estaduais e

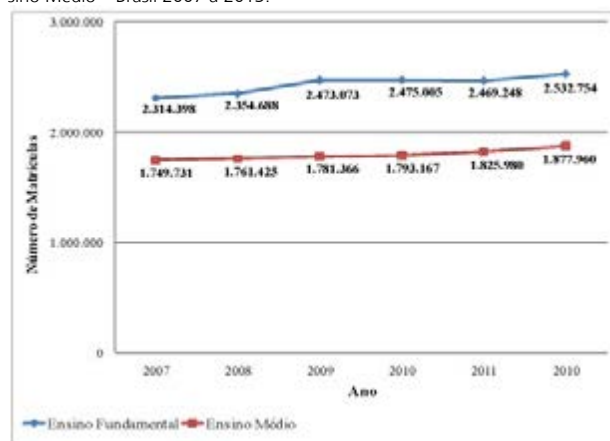
municipais, formação dos docentes e envolvimento de toda a comunidade escolar. Mais ainda, a estrutura e o funcionamento do ensino médio também precisam ser revistos e modificados. Em outras palavras, a modificação do currículo, por si só, não tornará o ensino médio mais atrativo. A reforma deve ser mais abrangente e dispor sobre outros aspectos do sistema educacional, levando em conta o seu público alvo: os jovens de 15 a 17 anos.

O panorama atual do Ensino Médio no Brasil

Com a universalização do acesso ao Ensino Médio como compromisso do Estado, principalmente a partir da Lei nº 12.061, de 2009, e sua posterior alteração com a Lei nº 12.796, de 2013, que tornou obrigatória a Educação Básica gratuita para todas as pessoas dos quatro aos dezessete anos de idade, seria previsível um aumento substancial de matrículas a partir de 2009, sobretudo ao considerar o crescimento econômico vivido pelo país desde 2002. Todavia, essa expectativa não vem sendo observada. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), existe uma estagnação no número de matrículas desde 2007 até 2013, conforme se observa na tabela 1.

O Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica (2013) revela ainda que o fluxo de estudantes egressos do ensino fundamental não é compatível com os ingressos no ensino médio nesse período. Conforme o INEP, entre 2007 e 2013,

Gráfico 1. Evolução no número de matrículas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Brasil 2007 a 2013.



Fonte: MEC/Inep/Deed.

Tabela 1. Ensino Regular - Número de matrículas no Ensino Médio e população residente de 15 a 17 anos de idade no Brasil 2007 a 2013.

Ano	Ensino Médio	População por idade 15 a 17 anos
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	10.580.060
2012	8.376.852	10.444.705
2013	8.312.815	...
Varição 2012/2013	-0,8	...

Notas explicativas:

- 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado.
- 2) Ensino Médio: inclui matrículas no Ensino Médio Integrado à educação profissional e Ensino Médio Normal/Magistério.

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2012 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo).

Tabela 2. IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e Projeções para o Ensino Médio no Brasil.

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
Dependência Administrativa												
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Nota explicativa: Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

houve um crescimento de 9,4% de concluintes do ensino fundamental, no entanto, no mesmo período, não ocorreu similar evolução de matrículas novas no ensino médio.

A qualidade do ensino também não é satisfatória, conforme se observa nos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o ensino médio organizados na tabela 2. Embora seja discutível do ponto de vista da avaliação formativa, o IDEB revela que o ensino médio não apresenta a evolução esperada em 2013 e 2015 e, seguindo a mesma tendência, não cumprirá a meta de 5,5 em 2021.

Tanto os dados de número de matrículas, como os dados de avaliação da qualidade do ensino que dispomos hoje constatam uma estagnação do ensino médio. Atentos para essa realidade, vários estados, o Distrito Federal e, mais recentemente, o governo federal já propuseram mudanças na estrutura e funcionamento da escola média. A seguir, serão analisadas algumas propostas de mudanças nos tempos e espaços da organização escolar como forma de aumentar a qualidade do ensino médio no Brasil.

O ensino médio por blocos de disciplinas semestrais no Paraná

No Paraná, a Instrução nº 021/2008 SUED/SEED define:

2.1 Os estabelecimentos de ensino da Rede Pública do Estado do Paraná que optarem em ofertar o Ensino Médio regular na organização por Blocos de Disciplinas Semestrais, adotarão Matriz Curricular única, de implantação simultânea para o ano de 2009.

2.2 As disciplinas da Matriz Curricular estarão organizadas anualmente em dois Blocos de Disciplinas Semestrais ofertados concomitantemente.

2.3 A carga horária anual da disciplina ficará concentrada em um semestre, garantindo o número de aulas da Matriz Curricular, pois os Blocos de Disciplinas Semestrais são ofertados de forma concomitante nos dois semestres.

2.4 Cada Bloco de Disciplinas Semestrais deverá ser cumprido em, no mínimo, 100 dias letivos, previstos no Calendário Escolar.

2.5 A implantação da Matriz Curricular única será automática no Sistema de Administração Escolar – SAE (PARANÁ, 2008, p. 1-2).

Dessa forma, as escolas que adotaram a nova organização e dividiram as disciplinas em dois blocos semestrais concomitantes, cada um com duração de cem dias letivos, totalizando os duzentos dias letivos anuais exigidos pela LDB/96. O estudante pode optar, no início do ano letivo, pelo bloco semestral que deseja cursar primeiro (Tabela 3).

Pode-se observar que organização do ensino médio se

Tabela 3. Matriz curricular dividida em blocos semestrais no Paraná.

Para as três séries do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª Séries)			
Bloco 1	Hora Aula	Bloco 2	Hora Aula
Biologia	4	Arte	4
Educação Física	4	Física	4
Filosofia	3	Geografia	4
Língua Portuguesa	6	Matemática	6
História	4	Química	4
LEM –Espanhol	4	Sociologia	3
Total semanal	25	Total semanal	25

Fonte: Matriz Curricular Única. Disponível em <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>. Acesso em abril 2013.

mantém dividida em três séries. O que se estabeleceu foi a maior concentração das disciplinas na área de Ciências Humanas no bloco 1 e das disciplinas na área das Ciências Exatas no bloco 2. O estudante passa a cursar a metade das disciplinas de cada vez, ao invés de todas simultaneamente, como ocorre no regime anual. A conclusão da série ocorrerá após aprovação nos dois blocos que a compõem. Além disso, existem dois momentos de matrícula, uma no início de cada semestre. Isso demanda da gestão e da equipe administrativa outra forma de organização na definição de turmas.

Outro ponto que merece destaque é a transferência de estudantes entre unidades escolares. Como a adesão ao ensino médio por blocos semestrais é facultativa para as escolas, é possível que estudantes de uma escola organizada em regime anual sejam transferidos para uma escola que adota a semestralidade e vice-versa. Nesses casos, a equipe pedagógica das escolas deverá realizar uma adaptação curricular, de acordo com o histórico escolar do estudante.

A reorganização das séries e distribuição por blocos concerne à organização do tempo escolar e, por isso, deve basear-se em um projeto de sociedade que se deseja construir. Segundo Machado (2011) "Uma sociedade marcada pelo acirramento da competitividade (...) e pela abundância de temporalidades é caracterizada pela aceleração do tempo, colocando os indivíduos em movimentos apressados". Em relação ao tempo escolar, a autora esclarece:

Se a organização do tempo escolar tem relação com a sociedade, torna-se necessário analisarmos nessa perspectiva o Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais. No Ensino Médio Blocado o tempo que organiza o ano letivo passa a ser semestral, com isso os estudantes têm a sensação de estarem "eliminando" seis disciplinas permanecendo "apenas" seis para depois das férias, ou seja, essa aceleração do término por etapas das disciplinas desenvolve nos estudantes a impressão de concluir com maior rapidez o ano letivo. Esse fator tempo parece criar nos discentes uma motivação para continuarem os seus estudos. (MACHADO, 2011)

Além disso, a concentração da carga horária em um

semestre implica maior intensidade na relação estudante-professor, pois há mais aulas por semana, quando comparado à seriação. Assim, o professor deve fazer seu planejamento mais dinâmico e concentrado, o que facilita a aprendizagem processual. De fato, a reorganização do tempo escolar e a intensificação na relação estudante e professor foram percebidas pelo corpo docente nas escolas do Paraná, de acordo com uma consulta pública realizada pela Secretaria de Estado da Educação do estado em junho de 2011, cujos resultados estão dispostos no gráfico 2.

De forma geral, a maioria dos estudantes da rede pública do Paraná que participou da consulta pública concorda que a organização do ensino médio por blocos favoreceu a aprendizagem, apresentando melhoras em relação ao sistema anual, conforme se observa no gráfico 3.

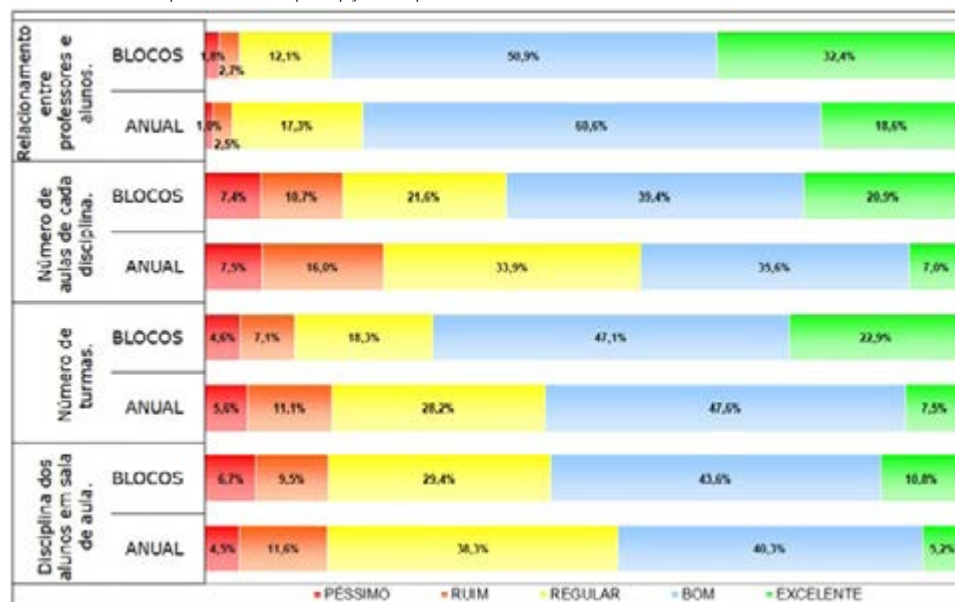
Não foram encontrados dados referentes às taxas de aprovação e abandono específicas das escolas que adotam a organização por blocos. Tais dados são importantes para avaliar o impacto do ensino médio por blocos na qualidade do ensino, além dos dados relacionados sobre opinião dos professores e estudantes.

O ensino semestral na escola Liceu Maracanaú do Ceará

O Liceu de Maracanaú, assim como outras escolas de ensino médio, vivenciava situações desanimadoras: contradições no projeto educativo, apatia dos docentes, desmotivação e baixos resultados de aprendizagem dos estudantes. Diante de tal cenário, os professores da escola debruçaram-se na elaboração da proposta de ensino semestral (RAMOS, 2009).

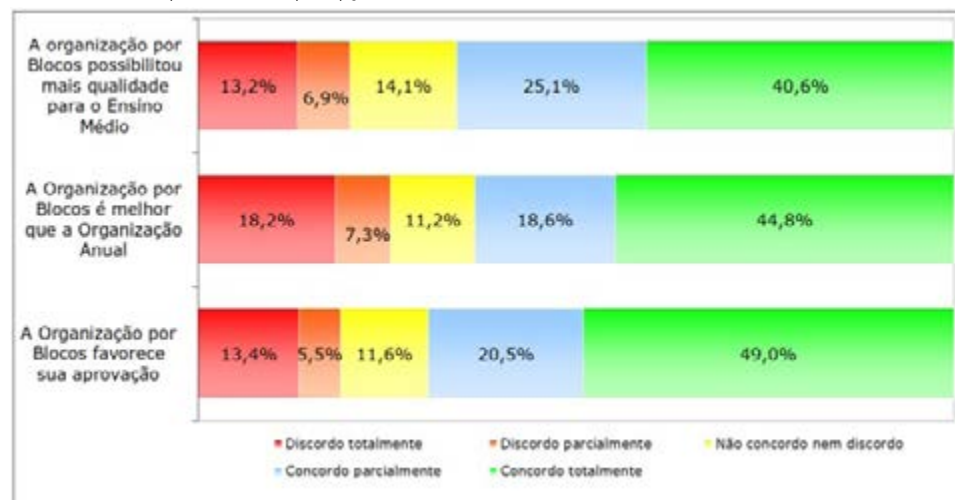
Com o ensino semestral, o colégio estadual Liceu de Maracanaú objetivou viabilizar o desenvolvimento de projetos de trabalho. Para isso, as cargas horárias dos professores foram concentradas em semestres letivos. Assim, a “relação docente/discente muda significativamente, pois, na seriação regular, um professor de Português interage semanalmente com uma

Gráfico 2. Consulta pública sobre a percepção dos professores de escolas do Paraná: blocos x anualidade



Fonte: <http://www.diaadia.pr.gov.br>

Gráfico 3. Consulta pública sobre a percepção dos estudantes de escolas do Paraná: blocos x anualidade



Fonte: <http://www.diaadia.pr.gov.br>

média de 400 estudantes, enquanto na seriação semestral essa relação cai pela metade.” (RAMOS; THERRIEN, 2009).

Os projetos de trabalho realizados no colégio Liceu podem ser curriculares, extracurriculares, de iniciação científica, de iniciativa dos estudantes, em grupo ou individualmente, disciplinares, multidisciplinares ou ainda interdisciplinares. O desenvolvimento de projetos no ensino médio, principalmente aqueles de iniciativa livre dos estudantes, incentiva o protagonismo dos jovens, colocando-os no centro da atividade pedagógica sob a orientação do professor. Essa é certamente uma forma de combater o tradicional caráter passivo-reprodutivo atribuído ao estudante nas aulas expositivas, sendo, portanto, uma maneira eficiente de tornar as escolas mais atrativas e incentivar a permanência do jovem na escola.

Ao propor uma transformação nos referenciais pedagógicos, o colégio Liceu sinalizou uma mudança em seus objetivos educacionais: valorização das inteligências múltiplas e da relação interdisciplinar entre as áreas dos conhecimentos. Essa mudança de referenciais, por si só, não surtiria os efeitos esperados se fosse desacompanhada de uma mudança estrutural. Foi necessária uma nova organização dos tempos e espaços pedagógicos para que fosse possível atingir os novos objetivos. Da mesma forma, afirmam Ramos e Therrien (2009):

Para mudar a lógica do processo educativo é necessário reinventar toda a teia concomitantemente, ou seja, desde os referenciais, as práticas pedagógicas, o sistema de avaliação da aprendizagem e, fundamentalmente, a organização do trabalho educativo (...). A organização do trabalho na escola apresenta-se como a coluna vertebral que sustenta o corpo, ou seja, que sustém o projeto político-pedagógico da escola.

A experiência do colégio Liceu serve como lição de que uma nova proposta de ensino - que busque tornar o ensino médio mais atrativo, combater as taxas de reprovação e abandono, e elevar a qualidade de ensino - não pode se basear apenas na mudança de referenciais. Ainda conforme os autores supracitados, "a organização tradicional do trabalho na escola inviabiliza a formação do novo tipo de trabalhador" (RAMOS; THERRIEN, 2009).

Semestralidade no Distrito Federal

No Distrito federal (DF), o Plano Distrital de Educação estabelece, em sua meta 3, estratégia 3.3, que as unidades escolares de ensino médio deverão:

Adotar, após amplo debate democrático com a comunidade escolar, até o terceiro ano de vigência deste Plano, modelo de organização

Figura 1



Fonte: Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio, 2014

Tabela 4. Taxas de aprovação, reprovação e abandono no Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono
2010	68,70%	22,40%	8,90%
2011	64,50%	22,60%	9,90%
2012	68,30%	21,10%	10,50%

Fonte: Sinopses estatísticas do INEP/MEC.

Tabela 5. Organização dos componentes curriculares nos blocos semestrais.

Para as três séries do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª Séries)			
Bloco 1	Hora Aula	Bloco 2	Hora Aula
Língua Portuguesa	4	Língua Portuguesa	4
Matemática	3	Matemática	3
Educação Física	2	Educação Física	2
História	4	Geografia	4
Filosofia	4	Sociologia	4
Biologia	4	Física	4
Química	4	Arte	4
Inglês	4	Espanhol	2
		Ensino Religioso*	1
Ensino Religioso*	1	Parte Diversificada	2
Total semanal	30	Total semanal	30

Nota explicativa: *Caso não haja opção por Ensino Religioso, essa carga horária será destinada à parte Diversificada.

Fonte: Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio, 2012.

escolar em semestralidade, em substituição ao regime seriado, de modo a enfrentar os índices de reprovação e de percursos diferenciados de escolarização (DISTRITO FEDERAL, 2015a).

A principal pretensão dessa meta é reduzir as elevadas taxas de evasão e reprovação percebidas nas escolas da rede pública do DF, observadas na tabela 4. Com uma média de 22% de reprovados e 10% de abandonos de 2010 a 2012, o ensino médio no DF apresentava dados insatisfatórios.

A semestralidade é uma proposta pedagógica de reorganização dos tempos historicamente divididos em séries anuais. Tem como pressupostos básicos a formação integral dos estudantes, o respeito a sua condição subjetiva, suas experiências e saberes (DISTRITO FEDERAL, 2015b).

O regime de oferta permanece anual, assim como na seriação, mas a organização do trabalho pedagógico é dividida em dois semestres. Contudo, diferentemente do que ocorre no Paraná, ocorre um momento regular de matrículas de estudantes, apenas no início de cada ano letivo.

Cada componente curricular na semestralidade é ofertado com o dobro da carga horária semanal (quando comparado à seriação) apesar de manter a mesma carga horária anual nas duas formas de organização. Isso torna possível a organização de aulas duplas para todos os componentes curriculares. As Diretrizes para organização do trabalho pedagógico na semestralidade ressaltam a importância de se repensar o trabalho pedagógico na escola:

Essa organização demanda dos profissionais e equipes gestoras planejamento curricular sistemático e mais integrado, assim como a adoção de novas estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação. Dos professores, requer pesquisa, estudo, abertura ao diálogo e ao trabalho coletivo. Dos estudantes, requer planejamento dos momentos de estudos, disciplina, autonomia e maior responsabilidade pelas

aprendizagens. Das famílias, requer o acompanhamento da vida escolar dos filhos e a compreensão da semestralidade como nova organização de tempo e espaço voltada às especificidades do estudante do Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2015b).

Na seriação, com os conteúdos enciclopédicos e poucas aulas por semana (duas ou apenas uma), os professores de ensino médio se veem obrigados a adotar metodologias mais “rápidas”, como aulas expositivas, testes e provas, que afastam os estudantes, tornando-os meros espectadores ao invés de participantes do processo educativo. Na semestralidade, o professor tem o dobro de tempo com seus estudantes durante a semana, propiciando a adoção de metodologias que contam com a efetiva participação dos discentes. Ao mesmo tempo, os estudantes podem se dedicar ao estudo concentrado de nove componentes curriculares em cada semestre, em contraste aos 14 componentes que seriam cursados na seriação.

Conforme as Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014), deve-se priorizar a avaliação formativa, mais abrangente que a avaliação somativa, geralmente praticada no ensino médio. No processo avaliativo, a avaliação para as aprendizagens não deve se restringir à obtenção de resultados (o que o estudante aprendeu ou não). É necessário ir além e diversificar as formas de avaliação para que todos os estudantes conquistem as aprendizagens. Obviamente, para isso, o professor precisa de mais tempo com seus estudantes. A semestralidade favorece a avaliação formativa, por promover mais tempo para os dois lados, fortalecendo a relação professor-estudante.

No DF não ocorre concentração dos componentes curriculares por áreas do conhecimento; os componentes de cada área estão distribuídos de maneira equilibrada nos dois blocos. A intenção é que essa organização favoreça o estudo das diversas áreas do conhecimento dentro de um mesmo bloco, promovendo a ruptura de barreiras entre os componentes curriculares e possibilitando a integração curricular. Essa também é uma forma de minimizar a fragmentação proporcionada pelo estudo em blocos semestrais. A escola pode contar com projetos diversificados que propiciem o convívio com todos os componentes curriculares, mesmo que os estudantes não os estejam cursando no bloco corrente. Os projetos interdisciplinares demandam dos professores um planejamento e uma articulação fora de sala de aula, para garantir que os estudantes tenham vivências verdadeiramente interdisciplinares. Para isso, os docentes têm coordenação pedagógica no turno contrário àquele em que ministram aulas, momento em que podem encontrar colegas da mesma área ou do mesmo bloco para planejar suas atividades.

Outra particularidade do DF é que os componentes Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física são ofertados ao longo de todo o ano letivo. As diretrizes da semestralidade (2015) justificam essa diferenciação pela carga horária desses componentes (Língua Portuguesa e Matemática) ser maior do que as demais e, no caso de Educação Física, por considerar que “o desenvolvimento da corporeidade aprofunda a percepção sensível do sujeito em relação ao próprio corpo, aspecto importante da formação integral dos estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2015b). Os exames externos, como vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, principalmente, o Programa de

Avaliação Seriada (PAS) – uma seleção para ingresso na Universidade de Brasília, ao final de cada série do ensino médio – são motivos de preocupação por parte dos estudantes, familiares e professores. Como um estudante responderá a questões de um componente curricular do qual cursou apenas no primeiro semestre? A semestralidade favorece o esquecimento dos conteúdos trabalhados de um semestre para o outro?

Ora, de qualquer forma, mesmo na seriação, os conteúdos trabalhados no primeiro semestre também estão sujeitos a cair no esquecimento. Além disso, os objetivos dessas avaliações vão além de exigir a mera memorização de conteúdos pelos estudantes. O desenvolvimento do trabalho pedagógico na semestralidade deve ser feito contando com o protagonismo do jovem, com a avaliação para as aprendizagens e favorecendo a autonomia acadêmica dos estudantes. Tudo isso contribui para aprendizagens significativas, as quais não se resumem à memorização e, ainda que os estudantes esqueçam parte do conteúdo, eles são capazes de rapidamente retomá-lo em breves revisões que devem ser proporcionadas pelas escolas de ensino médio.

A semestralidade é uma estratégia organizativa para adequar a escola ao perfil dos estudantes do ensino médio. Conforme já visto, a sociedade está em constante movimento e as mudanças afetam a vida dos indivíduos, que têm uma noção de tempo cada vez mais curta. Por isso, é importante que a escola acompanhe essas mudanças e seja mais atrativa aos jovens. Além disso, aulas mais dinâmicas que contemplem a participação dos estudantes e com o maior convívio com o professor contribuem para as aprendizagens significativas.

Semestralidade no Distrito Federal

A Portaria nº 314, de 30 de dezembro de 2013, informava que as escolas de ensino médio poderiam optar por aderir à semestralidade ou continuar na seriação tradicional. Inicialmente, de um total de 87 escolas de ensino médio no DF, 43 aderiram à semestralidade. No ano seguinte, esse número diminuiu para 33 e, em 2015, caiu para 30 escolas.

A causa mais expressiva para essa redução diz respeito à dificuldade em modular a carga horária dos professores, principalmente nas unidades escolares que ofertam anos finais do ensino fundamental juntamente ao ensino médio, já que, nesses casos, o docente precisava atender aos dois segmentos, mas as estruturas pedagógicas de ambos era diferente: Ensino fundamental estava organizado em anos e o médio, em semestres.

Como já dito anteriormente, a semestralidade demanda uma nova forma de planejar o trabalho pedagógico. A semana de provas, por exemplo, apesar de ser desaconselhada pelas Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014), ainda é prática comum em escolas do DF. Com a concentração do bloco em um semestre, uma semana de provas significa o uso do dobro de aulas para aplicação dessas provas (quando comparado com a seriação). Tempo que certamente poderia ser mais bem aproveitado pelos professores. Todo o processo educacional precisa ser replanejado e não simplesmente encaixado à nova realidade.

Outro ponto de queixa dos professores se concentra na recuperação. “Como o estudante vai fazer a recuperação no final do ano de um componente que cursou apenas no primeiro semestre?”

Outros dizem o contrário: “Os estudantes têm mais chance de recuperar componentes cursados no primeiro semestre do que no segundo, por haver mais tempo”. Essas queixas revelam que alguns professores ainda mantêm uma percepção tradicional da recuperação, diferente daquela definida pelo Regimento Escolar da Rede Pública (DISTRITO FEDERAL, 2015c) em seu artigo nº 179, Inciso VI: “recuperação para estudante ou grupo deles com baixo rendimento escolar, por meio de intervenções paralelas e contínuas”. Os professores que veem na recuperação um problema da semestralidade são aqueles que esperam o fechamento do período letivo para somente então procederem à recuperação. Essa não é a recuperação definida pelo Regimento Escolar. Se o professor adotar a recuperação contínua, por outro lado, seu trabalho será facilitado pela semestralidade, por ter mais contato com os estudantes com dificuldades, propiciando estratégias pedagógicas como os reagrupamentos, projetos interventivos e acompanhamento individual.

Ao levar em conta esses fatores, conclui-se que é necessário incentivar a formação continuada do professor. Na formação inicial das licenciaturas, a avaliação ainda é questão bastante negligenciada pelas instituições de ensino superior (VILAS BOAS, 2006). No DF, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) tem como função, dentre outras, promover cursos de formação para profissionais da educação. Nele são oferecidos cursos semestrais e anuais que contemplam as mais variadas áreas do saber, incluindo temas transversais e avaliação para as aprendizagens.

Durante o triênio 2013 a 2015, um total de 26 escolas permaneceu continuamente na semestralidade. Nessas escolas, houve aumento no número de aprovados nas três séries, bem como redução das taxas de reprovação e abandono, de acordo com os dados do Censo Escolar organizados no gráfico 4.

Conforme se observa, nessas escolas houve um aumento de 12% na taxa de aprovação, redução de 8% na taxa de reprovação e redução do abandono em 3% após a adesão à semestralidade.

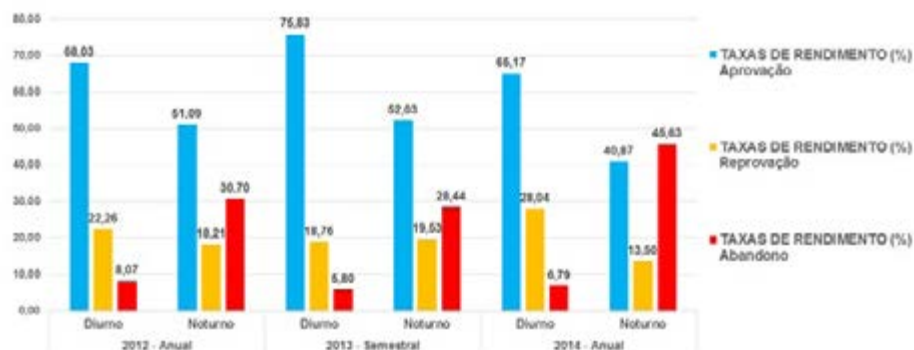
Como dito anteriormente, algumas escolas adotaram a semestralidade em 2013, mas desistiram e retornaram à seriação em 2014 ou 2015, em função das dificuldades encontradas. Apesar disso, os dados do Censo Escolar revelam que, mesmo nas escolas desistentes, houve melhora nos índices educacionais durante o período em que a semestralidade foi adotada e, em seguida, uma queda após o retorno à seriação, conforme se observa no gráfico 5.

Gráfico 4. Comparação dos resultados das 26 escolas que permaneceram em Semestralidade no triênio 2013-2015 em relação aos seus resultados no triênio anterior, em que estavam organizadas em Anualidade.



Fonte: Censo Escolar, 2011 a 2016.

Gráfico 5. Índices de aprovação, reprovação e abandono das escolas de Ensino Médio que adotaram a Semestralidade em 2013 e retornaram à Seriação em 2014.



Fonte: Censo Escolar, 2013; 2014; 2015.

O aumento da porcentagem de abandono após o retorno à seriação no ensino médio noturno em 2014 merece atenção. A elevação de mais de 17% no abandono revela que a semestralidade é mais atrativa para os jovens estudantes, além de proporcionar melhores índices de aprovação. O ensino médio noturno conta com maior número de estudantes que acumulam a carga horária escolar com o exercício de alguma profissão. Essa é uma das possíveis causas que justifica piores resultados para esses estudantes. A semestralidade contribui também para esse público, por não sobrecarregá-los ainda mais com 14 disciplinas curriculares durante todo o ano letivo.

Esses dados revelam que a semestralidade é uma maneira eficaz para cumprir as metas de redução de reprovação e abandono nas escolas de ensino médio no DF, se for implementada de maneira adequada, com orientação e apoio aos profissionais da educação e aos estudantes.

Considerações finais

Desde sua origem, o ensino médio no Brasil encontra problemas relacionados a sua identidade. Por muito tempo, era apenas uma preparação para o ensino superior. Mais adiante, passou a ser uma forma de treinamento para atender às demandas do mercado produtivo. Somente após a Constituição Federal de 1988, buscou-se extinguir a dualidade no ensino e determinar a universalização do ensino médio, como parte integrante da educação básica.

Alguns avanços, como a definição da educação técnica profissional como parte integrante ao ensino médio; a diversificação do currículo para atender às especificidades regionais e, ao mesmo tempo, garantir uma Base Nacional Comum Curricular; e a proposta de ampliação da carga horária do ensino médio, visando à formação integral do estudante, evidenciam esforços para melhorar a qualidade da educação oferecida pela escola média. Apesar disso, os desafios ainda são perceptíveis: os dados revelam elevados índices de reprovação e abandono e a procura pelo ensino médio está praticamente estagnada.

A reorganização dos tempos escolares vem como uma forma de adequar o ensino médio aos anseios dos jovens e dos professores. Experiências no Paraná, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Minas Gerais e no Distrito Federal sugerem que a divisão em semestres letivos é bem vista pela comunidade escolar. Apesar de proporcionar certa fragmentação, a semestralidade favorece o ensino, por aumentar o tempo em sala de aula dos estudantes com seus professores, propiciando a avaliação para as aprendizagens.

No DF, a semestralidade trouxe resultados positivos,

atendendo aos objetivos que motivaram sua implementação. Algumas alterações, entretanto, podem ser feitas para torná-la mais adequada. Sugere-se o fim dessa oferta híbrida de regime anual dividido em dois semestres. Essa organização traz certa confusão para os professores e estudantes. A divisão por blocos semestrais, com matrícula a cada início de semestre, como é realizado em escolas do Paraná, favorece a percepção de um término mais rápido, seguido de um recomeço no semestre seguinte, isso combate a monotonia proporcionada pelos 14 componentes curriculares cursados ao longo de todo o ano letivo.


Por fim, destaca-se que a semestralidade não é um fim em si mesma. Trata-se de uma estratégia para oportunizar o fortalecimento da relação estudante-professor e favorecer o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, objetiva dinamizar o processo de ensino, diminuindo as elevadas taxas de reprovação e abandono. Não se espera que o ensino médio se torne mais atrativo somente por essa alteração. Outras reformas estruturais e curriculares ainda são necessárias e merecem atenção para, em conjunto com a semestralidade, transformar a escola média e efetivamente cumprir suas finalidades demandadas pela sociedade. ■

Referências bibliográficas

- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Casa Civil da Presidência da República, 1961.
- _____. **Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2012.
- _____. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998.
- _____. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Curso Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. **Lei Distrital nº 5.499, de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação - PDE e dá outras providências. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2015a.
- _____. **Diretrizes pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico na Semestralidade**: Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2015b.
- _____. **Regimento Escolar da Rede Pública do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2015c.
- _____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 1/2012 – CEF, de 11 de setembro de 2012**. Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Conselho de Educação do Distrito Federal, 2012.
- _____. **Diretrizes de avaliação educacional**: aprendizagem, institucional e em larga escala. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2014.
- LOPES, C. B.; BORTOLOTO, C. C.; ALMEIDA, S. V. **O Ensino Médio**: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. Santa Catarina, no 2, v. 34, mai./ago. 2016.
- MACHADO, T. V. **O Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais como proposta de currículo inovador no Paraná**: análise sobre os tempos escolares. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aMACHADO%20Tatiane%20Vanessa.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2017.
- MARTINS, A. M. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**: avaliação de documento. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, no 109, mar. 2000. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1I3lrXVVW3y_9I4ZDKPBlwMYoC1w-dbuCqvqegQZni4-0/edit. Acesso em: 25 de julho de 2017.
- MEHOLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais**: entre recorrências e novas inquietações. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.
- PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Assunto**: Estabelece procedimentos para a organização por Blocos de Disciplinas Semestrais no Ensino Médio. Instrução Nº 021 /2008 -SUED/SEED. 2008.
- RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. **Projeto educativo e político-pedagógico da escola de ensino médio**: Tradições e contradições na gestão e na formação para o trabalho. Tese de Doutorado. Fortaleza: UFC, 2009.
- _____; THERRIEN, Jacques. **Reorganização do trabalho na escola média**: a experiência dos projetos de trabalho na formação do jovem. Ceará, 2009. Disponível em: http://www.afirse.com/archives/cd11/GT%2007%20-%20POL%C3%8DTICAS%20E%20PR%C3%81TICAS%20CURRICULARES/711_reorganizacao%20do%20trab%20na%20escola%20media.pdf. Acesso em: 2 de maio de 2017.
- VIEIRA, Lílian de França. **Políticas Públicas Educacionais**: análise da efetividade do programa Mais Educação no sistema municipal de ensino de Patos - Paraíba. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Administração), Universidade Estadual da Paraíba, 2016.
- VILAS BOAS, M. B. de F. **Avaliação formativa e formação de professores**: ainda um desafio. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006.
- ZIBAS, Dagmar M. L. **A reforma do ensino médio nos anos 1990**: o parto da montanha e as novas perspectivas. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 2 de maio de 2017.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Fórum de Discussão sobre as propostas de reformulação do Ensino Médio: Percursos, desafios e possibilidades para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

 *Hugo Gonçalves do Nascimento**
*Murilo Malnati Ismael***

Resumo: O presente relato retrata os principais acontecimentos dos fóruns regionais de discussão acerca das propostas de reformulação do Ensino Médio, organizados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). As mudanças que a Medida Provisória 746/2016 provocou geraram reações da comunidade escolar, fazendo com que a SEEDF prontamente se mobilizasse para ouvir e esclarecer as dúvidas que surgiram. Foram nove encontros, que abrangeram todas as regionais de ensino e contaram com representantes de todas as unidades escolares. Esses encontros representam o marco inicial dessa construção colaborativa e efetivamente participativa, que visa a propor uma estrutura de escola média que atenda aos anseios e às necessidades da sociedade.

Palavras-chave: Reformulação do Ensino Médio. Fórum de Discussão. Medida Provisória 746/2016.

* Hugo Gonçalves do Nascimento é graduado em Química pela Universidade Católica de Brasília (1999), com experiência na área de Educação, Coordenação e Gestão Escolar. Pós Graduado em Farmácia e Química Forense pela PUC-Goiás e em Coordenação Pedagógica pela Universidade de Brasília, ênfase em Tecnologia da Informação e Comunicação como Ferramenta Pedagógica. Contato: gem.diem@edu.se.df.gov.br.

** Murilo Malnati Ismael é graduado em Geografia pelo Centro Universitário de Brasília (2009). Especialização em Docência no Ensino Superior pela Fundação de Apoio à Educação, Pesquisa e Extensão da UNISUL, FAEPESUL

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, define que a educação é dever da família e do Estado e deve ser baseada em diversos princípios, dentre os quais a “garantia de padrão de qualidade”.

Em seu art. 4º, a LDB informa que o cumprimento do dever do Estado ocorrerá por meio da oferta de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. A mesma lei, no *caput* do art. 8º, determina que os entes federativos, de forma colaborativa, organizem os respectivos sistemas de ensino e informa, no parágrafo 2º do mesmo artigo, que esses sistemas terão liberdade de organização nos termos que ela dispõe.

Essa liberdade de organização encontra parâmetro orientador no art. 23º da LDB, que esclarece:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a lei distrital nº 5.499, de 15 de julho de 2015, instituiu o primeiro Plano Distrital de Educação (PDE), que apresenta 21 metas para a educação do Distrito Federal e tem vigência de 2015 a 2024. Cada meta tem um rol de estratégias, as quais foram concebidas como mecanismos para sua concretização.

No âmbito do PDE, a meta 3 prevê:

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 Plano, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 100%, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Dentre as 31 estratégias para o cumprimento da meta supracitada, a estratégia 3.3 informa que o Distrito Federal deverá:

Adotar, após amplo debate democrático com a comunidade escolar, até o terceiro ano de vigência deste Plano, modelo de organização escolar em semestralidade, em substituição ao regime seriado, de modo a enfrentar os índices de reprovação e de percursos diferenciados de escolarização (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Em atendimento a esta estratégia, com vistas ao sucesso da meta a que ela se refere, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) lançou, em 2016, a primeira etapa do *Fórum de discussão sobre as propostas para a reformulação do Ensino Médio*, cujo objetivo central era construir coletivamente um novo modelo de ensino médio para o Distrito Federal.

Contexto histórico

A etapa regional do Fórum foi marcada por um cenário socio-educacional confuso e enfrentou desconfiança por parte de uma parcela significativa da comunidade escolar. O Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2014 a 2024, aprovado pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, apresenta vinte metas para a educação nacional. A da meta vinte preconiza:

(...) 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).

Na contramão do que orienta essa meta, a Presidência da República, em 15 de junho de 2016, apresentou à Câmara dos Deputados (CD) uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC) cuja finalidade era de promover, dentre outras providências, a instituição do:

(...) Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, existindo limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União; sendo que cada um dos limites equivalerá: I - para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2% e II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA. Determina que não se incluem na base de cálculo e nos limites estabelecidos: I - transferências constitucionais; II - créditos extraordinários III - despesas não recorrentes da Justiça Eleitoral com a realização de eleições; e IV - despesas com aumento de capital de empresas estatais não dependentes (BRASIL, 2016).

Na CD, essa proposta foi denominada “PEC nº 241, de 2016”. Ao ingressar no Senado Federal (SF), ela foi renomeada e passou a ser chamada “PEC nº 55, de 2016”. Não obstante, ela ficou mais conhecida pelo epíteto “PEC do teto dos gastos públicos”.

O paradoxo evidente entre a necessidade de investimento para concretizar a meta vinte do PNE e a previsão de limitação de gastos pretendida pela PEC gerou ansiedades em todo o País.

Paralelamente às discussões acerca da referida PEC, estava em debate, em nível nacional, a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seguindo calendário divulgado pelo Ministério da Educação (MEC). Segundo o próprio MEC:

A Base Nacional Comum Curricular é um conjunto de orientações que deverão nortear os currículos das escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, isto é, o que se considera indispensável que todo estudante saiba após completar a Educação Básica. Fará isso estabelecendo os conteúdos essenciais que deverão ser ensinados em todas as escolas, assim como as competências e as habilidades que deverão ser adquiridas pelos alunos (BRASIL, 2016).

Como toda mudança, a proposta de reforma educacional, por si só, já causou celeuma. A primeira versão da BNCC recebeu mais de 12 milhões de contribuições (segundo dados do MEC), enfrentou uma pluralidade de opiniões e ensejou discussões nos mais diversos rincões do Brasil.

O alarido foi fortemente acentuado com a edição, pelo Governo Federal, da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, que, segundo a explicação da ementa publicada pelo SF:

Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (BRASIL, 2016).

Dentre os pontos de maior relevância discutidos em relação à MP estava a inclusão do inciso IV ao art. 61º da LDB, que alçava à condição de profissionais da educação aqueles:

(...) com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2016).

A expressão “notório saber” gerou muita insatisfação, particularmente entre os profissionais de educação, que consideravam o “notório saber” uma forma de precarização do ensino, pois permitiria que profissionais sem formação pedagógica fossem alçados à posição de docentes. Ademais, havia dúvidas sobre a responsabilidade e os requisitos para o reconhecimento do “notório saber”.

Foi nesse cenário confuso e turbulento, com um PNE prevendo aumento de investimento em educação, uma PEC pretendendo limitar gastos públicos, uma Base Curricular Comum em construção coletiva nacional e uma MP implementando diversas reformas no sistema educacional brasileiro, que o Distrito Federal deu início ao *Fórum de discussão sobre as propostas para a reformulação do Ensino Médio*.

Concepção e organização

O *Fórum de discussão sobre as propostas para a reformulação do Ensino Médio* foi a estratégia adotada pela SEEDF para:

- orientar a população acerca do contexto nacional de reforma educacional;
- apresentar uma proposta preliminar de reformulação do Ensino Médio no Distrito Federal para iniciar o debate de construção coletiva de um novo modelo;
- buscar contribuições para a construção de um modelo de Ensino Médio que atendesse aos anseios e necessidades da população.

Este projeto foi concebido para acontecer em duas etapas:

discussões com a comunidade escolar no âmbito das Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e debate em nível distrital.

Inicialmente, a SEEDF, por meio da Circular nº 41/2016 - GAB/SEE, de 27 de outubro de 2016, lançou um cronograma para a realização dos debates regionais (Quadro 01).

Quadro 01. Cronograma para a realização dos debates regionais.

Data de realização	Horário	CRE	Local do Fórum
24/11/2016	14h - 18h	CEILÂNDIA	CEILÂNDIA
25/11/2016	14h - 18h	GUARÁ/NÚCLEO BANDEIRANTE	GUARÁ
19/11/2016	14h - 18h	PLANALTINA	PLANALTINA
01/12/2016	14h - 18h	PP*/CRUZEIRO	PP
02/12/2016	14h - 18h	PARANOÁ/SÃO SEBASTIÃO	PARANOÁ
06/12/2016	14h - 18h	RECANTO DAS EMAS/SAMAMBAIA	SAMAMBAIA
08/12/2016	14h - 18h	GAMA/SANTA MARIA	GAMA
09/12/2016	14h - 18h	SOBRADINHO	SOBRADINHO
12/12/2016	14h - 18h	TAGUATINGA/BRAZLÂNDIA	TAGUATINGA

Nota Explicativa: *PP = Plano Piloto.

Fonte: Circular nº 41/2016 - GAB/SEE, de 27 de outubro de 2016.

A mesma Circular informava que cada CRE deveria:

- orientar que os centros educacionais da região com oferta de 9º ano do Ensino Fundamental e as unidades escolares de Ensino Médio realizassem debates internos a respeito da reforma do Ensino Médio e produzissem um documento contendo propostas e comentários acerca do tema;
- solicitar que estas instituições selecionassem dois professores, oito estudantes e, se houvesse, um representante do Grêmio Estudantil para participarem da etapa regional do Fórum;
- definir local adequado para a realização das atividades do Fórum;
- disponibilizar equipamentos necessários para a realização do evento;
- providenciar transporte e lanche para os estudantes que representassem as unidades escolares no Fórum regional;
- dar ampla divulgação ao Fórum.

As unidades escolares foram orientadas, ainda, a inscreverem seus representantes por meio de um endereço digital (*bit.ly/forumestudantes*). Conhecendo o público que atenderiam, as CREs puderam tomar decisões logísticas mais acertadas, definindo, de forma mais precisa, o local de realização, os equipamentos adequados e a quantidade de cadeiras, ônibus e lanche para atender aos participantes.

Devido a movimentações sociais (ocupações de unidades escolares por estudantes, assembleias e paralisações) em oposição à PEC nº 241/PEC nº 55 e à MP nº 746, o cronograma divulgado pela Circular nº 41/2016 - GAB/SEE precisou ser alterado. Na nova configuração, os Fóruns das Regionais Plano Piloto/ Cruzeiro, Planaltina e Paranoá foram remarcados para 7 de novembro, 29 de novembro e 13 de dezembro, respectivamente.

As etapas regionais do Fórum

As discussões regionais foram dirigidas pelos Professores Júlio Gregório Filho, Secretário de Educação, Daniel Crepaldi, Subsecretário de Educação Básica, e Fernando Wirthmann Ferreira, Diretor de Ensino Médio.

Os encontros eram iniciados por um membro de cada CRE envolvida, que saudava os presentes, fornecia orientações

quanto às atividades do evento e convidava à palavra os representantes da sede da SEEDF, os quais se apresentavam e, em seguida, informavam que, para otimizar o tempo e permitir que todos os interessados tivessem oportunidade de se manifestar, as atividades seguiriam o seguinte fluxo:

- a. apresentação, pela SEEDF, de uma proposta de reformulação do Ensino Médio;
- b. oitiva de contribuições, dúvidas e comentários dos estudantes;
- c. oitiva de contribuições, dúvidas e comentários dos professores.

Antes de iniciar os debates acerca da reformulação do Ensino Médio, a equipe representativa da SEEDF apresentava uma análise de dados referentes àquela etapa educacional, envolvendo aspectos nacionais e distritais. Em seguida, eram apontados possíveis caminhos de um novo modelo de escola média que pudesse melhorar os resultados do atual. Os apresentadores dessas propostas destacavam, contudo, que as sugestões levadas ao conhecimento público não faziam parte de um modelo pronto, mas constituíam um marco inicial para discussão e elaboração de um projeto de reforma educacional efetivamente participativo, que representasse os anseios e as necessidades da comunidade em relação ao Ensino Médio.

Na perspectiva da SEEDF, o novo Ensino Médio deveria trazer consigo a perspectiva de uma escola que permitisse ao estudante ser protagonista de seu processo formativo, dando-lhe possibilidade de escolher caminhos diversificados de formação; que oferecesse um ensino dinâmico, com ênfase na realização de projetos pedagógicos voltados à aprendizagem significativa; e que oferecesse formação profissional como alternativa aos discentes que a desejassem.

Segundo o paradigma de reforma exposto pela Secretaria, o Ensino Médio do Distrito Federal permaneceria com sua composição de 3.000 horas; no entanto, considerando a MP nº 746 e a BNCC, essa carga horária seria dividida em duas partes: 1.800 voltadas aos conteúdos da base comum e 1.200 organizadas segundo critérios da própria unidade federativa.

No tocante à BNCC para o Ensino Médio, o público era amplamente informado de que ela apontava na direção de uma organização escolar centrada em quatro áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas). Não obstante, as discussões nacionais estavam suspensas e, portanto, não havia orientação definitiva sobre seu impacto nos sistemas de ensino.

Em relação às 1.200 horas de competência do Distrito Federal, a SEEDF introduziu a perspectiva de haver itinerários formativos diversificados a serem cursados de acordo com as tendências e prioridades de cada estudante. Eles compreenderiam componentes curriculares voltados ao aprofundamento de conteúdos referentes às áreas do conhecimento previstas pela BNCC; educação técnica e profissional; e projetos diversificados propostos por professores e por estudantes. Dentro desse paradigma, o discente estaria, para concluir o Ensino Médio com sucesso, vinculado ao cumprimento das 1.200 horas. Contudo, ele seria livre para escolher os componentes curriculares que cursaria para integralizar aquela carga horária de acordo com

seus próprios critérios (disponibilidade de tempo, áreas de interesse, tendências profissionais, etc.).

Encerrada a apresentação da SEEDF, os estudantes e os professores, nesta ordem, eram convidados para que fizessem suas contribuições e tirassem suas dúvidas. Esses momentos eram fortemente marcados por manifestações de repúdio à Medida Provisória nº 746 e à PEC nº 241, ambas de competência do Governo Federal, e por comentários incrédulos quanto à intenção do Governo do Distrito Federal acerca dos rumos educacionais dessa unidade da federação. Muitos consideravam a reforma desnecessária e se posicionavam pelo direcionamento dos esforços do Poder Público no sentido de aprimorar a estrutura educacional já existente, passando, inclusive, pela valorização dos profissionais de educação.

Dentre os assuntos mais comentados e questionados, estavam os que diziam respeito à:

- apresentação de uma reforma, por parte do Governo Federal, por meio de uma Medida Provisória.
- real capacidade do GDF de implementar a reforma, visto que a PEC nº 241 pretendia limitar os gastos públicos e a reforma;
- necessidade de aprimoramento da infraestrutura física das unidades escolares a fim de promover a ampliação de atendimento aos estudantes;
- possibilidade de adaptação dos exames externos (ENEM, vestibulares etc.) caso a reforma seja efetivada;
- orientação vocacional na escola, a fim de orientar os estudantes na escolha de seus itinerários formativos;
- garantia da empregabilidade dos professores cujos componentes curriculares, projetos ou oficinas não fossem demandados pelos estudantes;
- existência de professores disponíveis na rede pública para atender toda a demanda, principalmente nos casos em que houver concentração de procura por componente curriculares, oficinas ou projetos específicos;
- aplicação do notório saber e os critérios para seu reconhecimento e aplicação;
- implementação da reforma no turno noturno e na EJA;
- oferta de alternativas aos estudantes que estudam e trabalham;
- possível desvantagem dos estudantes da rede pública caso a rede privada não se adapte à reforma;
- qualidade da merenda escolar;
- disponibilidade de transporte para os estudantes.

Considerando o elevado número de participantes, as respostas da SEEDF eram fornecidas após terem falado três pessoas, em média. Contudo, algumas intervenções geravam polêmica, exigindo devolutiva de pronto por parte da Secretaria, o que, em algumas ocasiões, ensejava discussões longas, diminuindo o tempo disponível para novas contribuições. Por esse motivo, ao término do tempo programado para as discussões, o público era convidado a manter o debate a oferecer novas contribuições por meio do endereço eletrônico mencionado acima.

Considerações Finais

As etapas regionais do *Fórum de Discussão sobre as propostas da reformulação do Ensino Médio* foram planejadas para buscar, junto à comunidade, elementos que contribuíssem para a construção de uma proposta de Ensino Médio que fosse compatível com os resultados educacionais que a sociedade do Distrito Federal gostaria de obter.

As intervenções dos participantes produziram muitas contribuições para a construção de uma proposta de reforma mais sólida. Outrossim, deram voz a uma saraivada de críticas e comentários negativos que, em geral, não eram fruto de insatisfação quanto à reformulação em si, e sim de uma apreensão generalizada quanto aos rumos educacionais do Brasil, os quais, de acordo com os pontos de vista externados, estavam fortemente abalados por diversas tentativas de reforma.

Um dos maiores êxitos do Fórum foi permitir que os membros da comunidade escolar diretamente interessada no

assunto tivessem a oportunidade de expressar opiniões, fazer críticas e manifestar insatisfações – tornando-os, assim, verdadeiros co-participes de um processo democrático de elaboração de uma nova política pública.

Embora o número de críticas e de questionamentos tenha sido superior ao de proposições para a construção de um novo modelo de ensino médio no Distrito Federal, isso representa, em nossa opinião, mais um sucesso para a empreitada, na medida em que a reflexão acerca das insatisfações populares permite compreender os anseios da comunidade e, consequentemente, propor mudanças consoantes às reais necessidades da população.

Como qualquer movimento que envolva pluralidade de sujeitos, percalços surgiram durante o procedimento de oitavas; contudo, os resultados revelam um saldo positivo de contribuições, que permitiram que SEEDF avançasse no processo de reformulação do Ensino Médio e, por consequência, na melhoria significativa da qualidade da educação no Distrito Federal. ■

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. _____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**, que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revogada pela Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Congresso Nacional, 2017. _____. **Medida Provisória nº 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 nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, Brasília, DF, 22 set. 2016. Seção 1, p. 1.


_____. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2014.

_____. **Proposta de Emenda Constitucional nº 241 de 15 de junho de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília - DF, 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499 de 14 de julho de 2015**, que aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Brasília, 2015.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ A formação de professores de língua portuguesa e o Exame Nacional do Ensino Médio: uma avaliação formativa possível

 Kelly Cristina de Almeida Moreira*
Alessandro Borges Tatagiba**
Danielle Mendonça Sousa***

Resumo: O objetivo deste trabalho é o de refletir sobre os registros de um curso de formação continuada para professores de ensino médio, de anos finais e da educação de jovens e adultos, ministrado na rede pública de ensino do Distrito Federal no ano de 2016. O curso proporcionou momentos de discussão e troca de conhecimentos sobre a aprendizagem da escrita dos estudantes que buscam no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) uma porta de inclusão social, bem como sobre os desafios que a produção escrita apresenta no contexto do ensino médio, levando em consideração o Currículo e as Diretrizes de Avaliação da Secretaria de Educação do DF (SEEDF). Em toda formação da educação básica, a escrita ocupa um lugar privilegiado nas aprendizagens proporcionadas em sala de aula. Por sua vez, no ENEM, a produção escrita destaca-se por suscitar temas em defesa dos direitos humanos e por abordar competências e habilidades importantes para o desenvolvimento dos gêneros acadêmicos. Além disso, devido à relevância social do exame, o ENEM destaca-se entre os programas de inclusão social, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Os resultados das discussões levadas a cabo durante o curso evidenciam que as competências de escrita acadêmica requeridas pelos estudantes do ensino médio pressupõem a mobilização de um rico e variado repertório de conhecimentos com os quais os professores precisam trabalhar. Por conseguinte, no contexto das aprendizagens de sala de aula, o estudo das possibilidades de avaliação formativa pode enriquecer as discussões e debates em cursos de formação continuada de professores.

Palavras-chave: Produção Escrita. Matriz do ENEM. Avaliação Formativa. Ensino Médio. Formação Continuada de Professores.

* Kelly Cristina de Almeida Moreira é doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF. Atua como Gerente de Programas e Projetos Especiais do Ensino Médio, na Secretaria de Estado de Educação do DF, desde 2014. Possui experiência na gestão e execução de Projetos, Programas e Políticas Públicas e em Avaliações de Larga Escala: PROEMI, Programa Parlamento Jovem Brasileiro, Jovem Senador, ENEM, ENCCEJA e PASIUnB. Contato: kelly.kcam@gmail.com

** Alessandro Borges Tatagiba é graduado em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e em Letras-Português pela UnB, tem pós-graduação em Educação pela Universidade de Tsukuba (Japão), é mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), doutorando em Linguística pela UnB. Trabalha como pesquisador-tecnologista do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Contato: unb.letras.port@gmail.com

*** Danielle Mendonça Sousa Ferreira é graduada em Letras-Português e Literaturas pela Faculdade Cenecista de Brasília, tem pós-graduação em Docência do Ensino Superior e Educação Infantil pelo Centro de Aprendizagem e Aperfeiçoamento Profissional e Superior (Caaps). Trabalha como professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Contato: danipnaicrec@gmail.com

Avaliação formativa da redação no ensino da rede pública do DF

No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a produção escrita destaca-se por suscitar temas em defesa dos direitos humanos e por abordar competências e habilidades importantes para o desenvolvimento dos gêneros acadêmicos. Devido à relevância social do exame, sobretudo como porta de entrada para programas de inclusão social, como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), a rede pública de ensino do Distrito Federal criou oficinas de formação continuada para professores de ensino médio, de ensino fundamental - anos finais - e da educação de jovens e adultos discutirem e trocarem conhecimentos sobre a aprendizagem da escrita dos estudantes que buscam no ENEM uma porta de inclusão social.

Esse curso, realizado no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), Brasília, Distrito Federal, levou em consideração os conhecimentos dos participantes que atenderam ao curso, e abordou aspectos pedagógicos da matriz de referência da redação do ENEM.

A matriz de referência de escrita do ENEM serve para orientar tanto a construção da proposta de redação bem como para situar os critérios de correção. Esse documento estrutura-se em torno de cinco competências:

- Competência 1 – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa;
- Competência 2 – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;
- Competência 3 – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- Competência 4 – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
- Competência 5 – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

O pressuposto é de que essas competências devem ter sido trabalhadas na formação básica escolar. Na escrita da redação, o participante do teste, diante de um tema de ordem social, científica, cultural ou política, deve defender uma tese, ou seja, uma opinião a respeito do tema proposto. Para tal, esse posicionamento deve se apoiar em argumentos consistentes, em um encadeamento textual coerente e coeso. Além disso, deve-se redigir uma proposta de intervenção social com a observância de respeito aos direitos humanos.

Esses tópicos constituíram o programa do curso de formação continuada para professores do ensino médio regular e da educação de jovens e adultos (EJA). Todavia, cabe aqui ressaltar o devido cuidado para que cursos como esse favoreçam as reflexões e os insumos para fomentar o processo

pedagógico e as aprendizagens em sala de aula, não apenas a produção de índices de desempenho. Nesse sentido, conforme documentos curriculares da SEEDF, a avaliação formativa deve envolver as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende. Assim, avaliar para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver-se: eis a perspectiva avaliativa adotada (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 12).

É importante destacar que a apresentação de uma simples nota para o estudante não significa apontar, em sua redação, de forma concreta, os pontos fortes bem como os pontos a melhorar, pois a nota da redação em si não carrega as informações mais valiosas sobre a produção textual. A nota pela nota não produz as consequências educacionais esperadas do processo formativo. Logo, do ponto de vista da avaliação formativa, mais do que a nota, uma análise parametrizada e equilibrada, ou seja, justa da produção textual pode proporcionar um salto de qualidade na aprendizagem em sala de aula. Isso, claro, significa vencer discursos e práticas sociais associadas à visão da avaliação sob um viés punitivo, terminativo e, não raro, meramente (des)classificatório. Para conduzir essa reflexão, a seção a seguir apresenta os subsídios teóricos e os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho.

Aporte metodológico

Conforme mencionado, o entendimento acerca da avaliação servir para as aprendizagens em sala de aula não como um fim em si mesma possui grande relevância para este trabalho. Por essa razão, a abordagem de natureza qualitativa-interpretativista mostra-se adequada à coleta e à análise dos registros documentais e de natureza etnográfica do citado curso de formação continuada. Para tal, norteamos essa abordagem com base na seguinte questão investigativa: como os questionamentos e apontamentos apresentados pelos professores no estudo de caso podem contribuir para as aprendizagens de escrita nas salas de aula do ensino médio?

Os procedimentos metodológicos seguiram os seguintes passos: 1) descrição da proposta do curso de formação continuada; 2) análise dos documentos que norteiam a proposta do curso; 3) registro e análise dos questionamentos dos docentes; 4) compilação e discussão dos resultados. Para coleta e registro desses questionamentos, os procedimentos de notas de campo (NC) basearam-se em um encontro presencial do curso de formação continuada para docentes da rede pública de ensino do Distrito Federal, dos ensinos médio e fundamental regular e da EJA.

A geração de dados ocorreu durante as atividades previstas para o encontro presencial, em três diferentes momentos: matutino, vespertino e noturno, com grupos distintos. Para todos os participantes, os objetivos do encontro buscavam: 1) conhecer e discutir a competência IV, evidenciando conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; 2) analisar e refletir, a partir dos slides, sobre questões apresentadas em relação à competência IV e na forma de abordá-las em sala de aula;

3) compreender o funcionamento dos recursos coesivos por meio da leitura do texto: “Quem vai olhar por elas?”.

Descrição da proposta do curso de formação continuada

Esta seção descreve a proposta do curso de formação continuada para docentes de ensino médio e da educação de jovens e adultos, bem como para docentes com atuação nos anos finais da educação básica.

O Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014) aponta, em seus pressupostos teóricos, um trabalho curricular pautado na integração dos conhecimentos e na formação humana integral. Nesse sentido, e em cumprimento ao referido currículo, o curso “Aspectos Pedagógicos da Matriz de Referência da Redação do ENEM” aborda o desenvolvimento e aprofundamento das temáticas com ênfase na promoção da reflexão, crítica, análise, síntese e aplicação dos conhecimentos em sala de aula. Assim, a proposta de curso está assentada com os princípios epistemológicos da unicidade entre teoria e prática, interdisciplinaridade e flexibilização.

Nessa perspectiva, o cursista que atua no componente curricular de Língua Portuguesa no ensino médio, na EJA e no ensino fundamental - anos finais poderá atender aos objetivos de aprendizagens constantes na área de Linguagens do Currículo em Movimento – Ensino Médio (caderno 4) relacionados à produção e reestruturação de texto dissertativo argumentativo.

Objetivo geral do curso:

Compreender a matriz de redação do ENEM, bem como a análise dos aspectos ligados ao desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo para a aprendizagem significativa dos estudantes do ensino médio e EJA.

Objetivos específicos

- Conhecer o Programa Por Dentro dos Exames do Ensino Médio e o relatório de desempenho dos estudantes no Simulado de 2015;
- Compreender as características da Matriz de Referência da Redação do ENEM;
- Planejar e aplicar o ensino de técnicas relacionadas à construção do texto dissertativo argumentativo;
- Analisar por competência as redações do guia do participante 2013 do ENEM;
- Compartilhar experiências exitosas em relação ao ensino de redação em sala de aula.

Conteúdos/temas abordados

- A argumentação;
- A coesão textual e a construção da argumentação;
- A elaboração da proposta de intervenção;
- Análise de redações do guia do participante -2013 ENEM;

- As situações que levam à nota 0;
- A tipologia dissertativo-argumentativa;
- Avaliação da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa;
- Compartilhamento de experiências exitosas e apresentação e entrega de portfólio;
- Compartilhando experiências exitosas;
- Matriz de Referência;
- O desenvolvimento do tema;
- Propostas de Redação do ENEM;
- Seminário de apresentação do programa “Por dentro dos exames do Ensino Médio”.

Modalidade/distribuição da carga horária do curso (híbrido)

Carga horária direta	24 horas (oito encontros presenciais)
Carga horária no AVA	18 horas
Carga horária indireta	18 horas
Carga horária total do curso	60 horas

As estratégias de ensino utilizadas durante o curso consistiram em aulas expositivas (horas diretas) com acompanhamento do cursista por meio da frequência às aulas, acesso à plataforma (Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA) com a realização das atividades propostas e também da aplicação prática que compõe as horas indiretas do curso. A aplicação prática foi realizada em sala de aula pelo professor regente e por meio de pesquisa e observação pelo coordenador local ou coordenador intermediário.

Pode-se destacar o grande aproveitamento desse curso com a aplicação prática das atividades em sala de aula. Nesse formato, foi possível identificar teoria e prática articuladas favorecendo as aprendizagens dos estudantes. Os professores cursistas saíram dos encontros cheios de expectativas e prontos para refletirem e aplicarem as estratégias de reconfiguração da prática em relação às questões textuais que estudávamos. Nesse sentido, estabelecíamos uma formação reflexiva e fomentávamos a pesquisa aplicada junto aos estudantes.

Registro e análise dos questionamentos dos docentes

Esses registros, coletados no quarto encontro do grupo, relacionam-se à competência IV que, no primeiro momento, nortearam a discussão coletiva sobre os pressupostos da matriz de referência (INEP, 2013). Essa discussão inicial serviu para subsidiar as reflexões sobre as amostras de redações em cada um dos níveis de proficiência que variam entre 0, 1, 2, 3, 4 e 5, sendo o primeiro a menor aferição possível e o último a maior.

A apresentação dos níveis e suas respectivas descrições não geraram questionamentos ou comentários entre os grupos de professores. Ao apresentar, de forma sucinta, o que a competência IV da matriz de redação do ENEM avalia, observou-se por parte de alguns professores questionamentos sobre os conceitos de coerência e coesão. Docentes, nos três turnos, buscaram esclarecer o questionamento: “qual é a diferença entre o que é coerência e o que é coesão?” (N.C. 001)¹. Sobre as possibilidades de estruturar parágrafos e períodos, houve questionamentos tais como “em uma aula de redação, não faz sentido cobrar classificação sintática de orações subordinadas. Faz

muito mais sentido pensar sobre a aplicação de certas construções no texto mesmo” (N.C. 002).

Em seguida, os diálogos focalizaram o encadeamento textual entre os períodos, bem como entre os parágrafos de uma redação. Para promover reflexões acerca desse tópico, os facilitadores do encontro apresentaram a seguinte tirinha (Figura 1).

A respeito da referenciação na tirinha, observou-se que, dependendo do gênero, a duplicidade de sentido na referenciação trata-se de um recurso linguístico necessário.

Sobre a leitura e discussão com base nas amostras das redações, houve mais questionamentos inclusive sobre uso apropriado ou não dos recursos coesivos marcados linguisticamente por conjunções: “logo”, “pois”, “por mais”. A respeito de uma elipse empregada em uma das redações e do uso do recurso coesivo “por outro lado” no último parágrafo, houve questionamentos. Acerca disso, os facilitadores esclareceram que a elipse pode sim se constituir em um recurso coesivo de um texto de gênero dissertativo-argumentativo em prosa.

Os participantes do curso igualmente estabeleceram relações entre as amostras das redações analisadas e a matriz de referência da redação. Houve questionamentos sobre o uso das interrogações no texto e a apresentação dos recursos coesivos no primeiro parágrafo, pois o participante do teste emprega termos como “por um lado” e “por outro” para explicitar oposição de ideias acerca do tema.

Após a realização dessa atividade, passou-se a uma proposta prática de discussão dos recursos coesivos necessários à construção da coerência do texto. Nesse sentido, de acordo com as notas de campo registradas no curso de formação, professores relataram que “queria justamente um curso que me ajudasse a promover a aprendizagem dos estudantes” (N.C. 001); “este é o melhor curso de que já participei na EAPE” (N.C. 003); “Esse curso é muito bom e tem me estimulado a voltar para a sala de aula” (N.C. 004); “Com esse curso, vejo o trabalho em sala de aula não de forma estanque” (N.C. 005); “O que temos visto (no curso) é útil para trabalhar em sala de aula” (N.C. 006).

Considera-se que o curso “Aspectos Pedagógicos da Matriz de Referência da Redação do ENEM” pautou-se por estabelecer dispositivos de formação que saíssem de uma forma apenas linear e fixa. A cada encontro, o relato dos professores cursistas mostrava que a reconfiguração da prática pedagógica em relação ao trabalho com a composição textual, proporcionada por estratégias apresentadas na formação, impulsionava o grupo e fomentava o compartilhamento de experiências exitosas.

Considerações sobre o desenvolvimento do curso

O curso “Aspectos Pedagógicos da Matriz de Referência da Redação do ENEM” desenvolveu-se conforme descrito na proposta inicial. Os objetivos pretendidos foram alcançados principalmente no que diz respeito ao trabalho com o texto dissertativo-argumentativo e ao compartilhamento das experiências realizadas em sala de aula pelos professores cursistas (horas indiretas) durante a realização do curso. A matriz de redação do Enem também foi um dos pontos trabalhados no curso. A abordagem pedagógica dessa matriz fortaleceu o trabalho com esse tipo textual e intensificou o processo de repensar da prática pedagógica tendo como base as questões curriculares já previstas em documento oficial da rede.

Durante o curso, também contamos com a participação de professores palestrantes que contribuíram com as discussões. O professor Alessandro Tatagiba da UnB contribuiu com sua experiência na discussão da competência IV (construção da argumentação em defesa de um ponto de vista). Mauro Sérgio da SEEDF, Flávia Beza da UnB e Igo Gabriel do IPEA discutiram questões referentes aos direitos humanos na elaboração da proposta de intervenção.

Os encontros presenciais aconteceram na EAPE, especificamente na sala 98, quinzenalmente, nos três turnos. Apenas nos dias 14/07 e 21/07 o curso foi transferido para a sala 31, tendo em vista melhores condições para o compartilhamento das experiências dos cursistas. Utilizamos, em cada encontro, pauta de apresentação da temática do dia, slides em projeção, textos e listagem de frequência. Todo o material utilizado nesses encontros presenciais foi compartilhado com os cursistas por meio do ambiente virtual, Plataforma Moodle da EAPE.

Para a realização dos encontros presenciais, as professoras formadoras Kelly Almeida e Danielle Sousa planejavam e coordenavam coletivamente todas as atividades e o material que seria utilizado na aula. As aulas eram ministradas por meio de bidocência e com avaliação positiva por parte dos cursistas. Foi formado um clima de aprendizagem a cada encontro. Era perceptível a expectativa dos cursistas em relação ao encontro seguinte e principalmente aos materiais que utilizávamos, uma vez que eles seriam reutilizados pelos regentes nas aulas com seus alunos. As dúvidas que surgiam, referentes ao curso ou aos documentos, eram sempre conversados com nossa articuladora, professora Débora Bastos.

Figura 1 – Tirinha mote para discussão sobre Referenciação



Como a modalidade do curso foi híbrida, além de oito encontros presenciais (24 horas) e das 18 horas de atividades indiretas, os cursistas contaram com o ambiente virtual de aprendizagem da EAPE (AVA), por meio da Plataforma Moodle, para consulta a materiais e textos de apoio, bem como para realização de atividades e participação de Fóruns de Discussão sobre os assuntos abordados (18 horas). A cada encontro, eles eram avisados sobre as tarefas que deveriam ser cumpridas até a próxima aula presencial.

Consideramos que o curso obteve um desenvolvimento satisfatório, alcançando os objetivos pretendidos e sendo bem avaliado pelos cursistas. Entendemos que o baixo percentual de desistentes indica a qualidade e a importância do curso para o público cursista. A proposta atendeu de forma direta às necessidades dos professores, tendo em vista a utilização das aulas por eles no ambiente escolar. A atividade indireta de compartilhamento de experiências demonstrou total aproveitamento por eles das aulas ministradas, o que afirma a necessidade de continuidade dessa proposta.

Considerações finais

O curso se preocupou com o propósito de contribuir para o processo pedagógico e as aprendizagens em sala de aula.

Segundo os facilitadores que ofereceram o curso, é importante destacar que a nota da redação em si não indica as necessidades de melhoria sobre a produção textual. Por outro lado, do ponto de vista da avaliação formativa, mais do que a nota, uma análise parametrizada e equilibrada da produção textual pode proporcionar um salto de qualidade na aprendizagem em sala de aula. Isso, claro, significa vencer discursos e práticas sociais associadas à visão da avaliação sob um viés punitivo, terminativo e, não raro, desclassificatório.

Os resultados preliminares evidenciam que as competências de escrita acadêmica requeridas pelos estudantes do ensino médio pressupõem a mobilização de um rico e variado repertório de conhecimentos com os quais os professores precisam trabalhar. Por conseguinte, no contexto das aprendizagens de sala de aula, o estudo de caso apresentado pode enriquecer as discussões e debates em cursos de formação continuada com professores do ensino médio. ■

Referências bibliográficas


DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional – Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala. Subsecretaria de Educação Básica.** Brasília-DF, 2016.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF Subsecretaria de Educação Básica.** Brasília-DF, 2014.

INEP. **A Redação no ENEM 2013:** Guia do Participante. Brasília-DF, 2013.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Utilização de metodologias ativas em um curso técnico em enfermagem: relato e desafios

 Jozinélío Severino Teixeira*
Daniela Filgueira Costa **
Jaqueline Barbosa Costa ***

Resumo: Ao considerar que o currículo escolar deve ser algo dinâmico, construído democraticamente e de acordo com as necessidades e realidades de uma sociedade, faz-se necessária a postura reflexiva e crítica frente às condutas dos processos de ensino-aprendizagem vigentes. Dessa forma, o questionamento sobre que tipo de profissional de saúde em Enfermagem se quer ter e como fazer para atingir tal objetivo é primordial para melhoria da qualidade de ensino. Assim, tendo em vista o perfil do egresso do Curso Técnico em Enfermagem, considerando não apenas o conhecimento técnico da profissão, mas também que serão profissionais formados para o Sistema Único de Saúde, exige-se uma formação que valorize a postura ética e reflexiva do discente e que consiga se adaptar e atuar em diferentes situações e adversidades da vida laboral. Dessa forma, decidiu-se então elaborar um novo currículo para o Curso Técnico em Enfermagem, considerando as metodologias ativas. Nesse contexto, surgiu a oportunidade de implementá-lo no Programa Mulheres Mil, curso piloto de Técnico em Enfermagem, com um recorte bem peculiar de educandos.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. ABP. Espiral Construtivista. Curso Técnico em Enfermagem.

*Jozinélío Severino Teixeira é graduado em Enfermagem pela Fundação de Ensino Superior de Passos – FESP/UEMG (2004), especialista em Saúde Pública e Processos Educacionais em Saúde com ênfase no uso de metodologia ativa de aprendizagem, especialista em Saúde Coletiva pela Universidade de Brasília – UnB (2008), especialista em Enfermagem do Trabalho pela Faculdade de Ciências e Educação Sena Aires – FACESA (2008), especialista em Gestão da Clínica nas Redes Metropolitanas pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa do Hospital Sírio Libanês (2012), especialista em Orientação Educacional pelas Faculdades IESGO (2013), e especialista em Processos Educacionais em Saúde pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa do Hospital Sírio Libanês (2015). Professor efetivo do Centro de Educação Profissional - Escola Técnica de Saúde de Planaltina. Atua como coordenador do curso técnico em Enfermagem do Programa Mulheres Mil. Contato: jozinelioteixeira@yahoo.com.br

**Daniela Filgueira Costa é graduada em Nutrição pela Universidade de Brasília (2009), e especialista em Saúde Pública pelo Instituto LABORO/Universidade Estácio de Sá (2013) e em Vigilância Sanitária, pela Universidade Católica de Goiás/IFAR (2016). Professora efetiva do Centro de Educação Profissional - Escola Técnica de Saúde de Planaltina, atua na coordenação do Curso Técnico em Enfermagem do Programa Mulheres Mil. Contato: dfc0812@yahoo.com.br

***Jaqueline Barbosa Costa é graduada em Enfermagem pela Universidade Federal de Rondônia (2006) e especialista em Enfermagem do Trabalho pela Faculdade Interamericana de Porto Velho (2009). Professora de Enfermagem da Escola Técnica de Saúde do Distrito Federal. Contato: jaquelinebarbosacosta@gmail.com

Introdução

O Centro de Educação Profissional - Escola Técnica de Saúde de Planaltina (CEP-ETSP), também conhecida como CEP-SAÚDE, foi inaugurado no ano de 1999, com o Curso Técnico em Enfermagem, na modalidade presencial. Com o passar dos anos, a instituição expandiu com a oferta de novos cursos nas modalidades presencial e semi-presencial, assim como na diversidade dos locais em que os cursos foram ofertados, as denominadas “unidades remotas”. Atualmente essa instituição oferta os Cursos Técnicos de Nível Médio em Enfermagem, Nutrição e Dietética, Saúde Bucal, Análises Clínicas, Segurança do Trabalho, Registros e Informação em Saúde e Secretaria Escolar, em diversas Regiões Administrativas do Distrito Federal (CEP - ETSP, 2017).

No ano de 2016, as equipes gestora e docente do CEP-ETSP se empenharam em reformar seus respectivos Planos de Curso no intuito de acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade em que estão inseridos e também de se adequar às modificações que aconteceram no mundo do trabalho, ainda mais por se tratar da área da saúde, a qual está em constante transformação.

Para a escrita de novos Planos de Curso e a fim de tornar o processo mais fidedigno, democrático, e de valorizar os diferentes saberes técnicos, os docentes com atuação na Unidade Escolar foram divididos em grupos de trabalho conforme as áreas afins. Assim, nesse processo de revisão e construção de matrizes, currículos, planos de curso, projeto político-pedagógico, surgiram inquietações, questionamentos entre os envolvidos quanto à escola que se queria ter, o que seria realmente necessário para a formação desses futuros profissionais de saúde, entre outras incertezas.

Nesse processo de atualização, o grupo de docentes da área específica do Curso Técnico em Enfermagem (professores com graduação em Enfermagem) optou por realizar não somente alterações relacionadas às ementas e à disposição destas na Matriz Curricular, mas também decidiu mudar a metodologia na construção de conhecimentos trabalhados nos componentes curriculares ao longo do curso.

Isso porque se observa que na área de formação de profissionais da educação em saúde ainda é adotada de forma hegemônica a pedagogia da transmissão, focada na dimensão biológica da saúde. Nesse perfil de currículo, os componentes curriculares e os seus respectivos conteúdos são dispostos de forma fragmentada e desconexa da realidade dos indivíduos, o que, por sua vez, tende a formar profissionais de saúde tecnicistas, que muitas das vezes, apresentaram dificuldade em se adaptar às diversas realidades/obstáculos que encontram no âmbito do trabalho devido à vasta complexidade dos dilemas e adversidades presentes no serviço de saúde brasileiro (LIMA, 2017).

E, aliado a isso, observa-se uma crescente ampliação da oferta de serviços e de incorporação de novas tecnologias na área de atuação do profissional de enfermagem, sendo necessária, portanto, postura crítica do profissional frente à realidade do processo de trabalho e a capacidade de intervenção e proposição de mudanças nessa mesma realidade. (GÖTTEMS; ALVES; SENA, 2007).

Assim, a equipe docente composta por 31 profissionais Enfermeiros, decidiu conhecer melhor as Metodologias Ativas, em especial, a Aprendizagem Baseada em Problema (ABP), no intuito de utilizá-la como eixo norteador da formação do educando do

Curso Técnico em Enfermagem. A decisão de buscar informações sobre o tema ocorreu porque já existem vários exemplos bem-sucedidos nos âmbitos distrital, nacional e internacional de instituições que usam essa metodologia e são referência na formação em saúde (GOMES; et al., 2009).

1. A Experiência

Após a decisão coletiva sobre o desenvolvimento da experiência, o primeiro desafio seria conhecer a ABP e entender o seu papel no contexto de formação em saúde. Prontamente procuramos a equipe gestora da escola CEP-ETSP que possibilitou a inscrição de 20 docentes em um Curso Básico de Introdução à Aprendizagem Baseada em Problemas, ofertado pela Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal (FUNAB).

Ao avançar nos estudos e a apropriação dos conhecimentos sobre o método, a perspectiva de trabalhar com problemas construídos que se aproximam da realidade foi se fortalecendo, uma vez que a ABP tem como preceito pedagógico a participação ativa do educando, como o centro do processo de ensino.

Para a operacionalização da metodologia, houve a apresentação de situações-problema elaboradas pelos docentes. As questões foram elaboradas de forma contextualizada com a realidade sociocultural do discente, envolvendo situações do futuro campo de trabalho, norteados pelos objetivos do curso, que, por sua vez, remeteram aos objetivos da Unidade Educacional em questão - nessa circunstância, Unidade Educacional se refere a um conjunto de disciplinas afins dentro de um mesmo módulo, as quais são abordadas de forma conexa e interdisciplinar. Todo esse trabalho foi feito com foco no perfil do egresso do Curso Técnico em Enfermagem, contemplando as competências, habilidades e atitudes que se espera desse profissional.

2. Metodologias Ativas e Aprendizagem Baseada em Problemas (Abp)

No contexto da ABP, entende-se que o conhecimento não é algo imposto ao educando ou simplesmente transmitido, como é previsto na chamada “educação bancária”, expressão criada por Paulo Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (LINS, 2011). Pelo contrário, é considerada a teoria sociointeracionista da educação, que utiliza as metodologias ativas, como, por exemplo, a espiral construtivista, em que o conhecimento prévio do educando é valorizado desde a aplicação da situação-problema.

Com essa metodologia, assim que a situação é exposta, os próprios educandos devem interpretar o que foi apresentado, identificar possíveis problemas, levantar hipóteses de causalidade/explicação e, em seguida, elaborar as questões norteadoras para que, posteriormente, possam pesquisar em fontes confiáveis as respostas ou possíveis respostas para tais indagações e, no momento seguinte, apresentá-las ao grupo com o intuito de confrontá-las com as respostas encontradas pelos colegas e o facilitador (que é a figura do docente, mas com o papel de “mediador do conhecimento”), chegando a um desfecho sobre determinado assunto. Assim, são desenvolvidas as etapas da espiral construtivista: “ identificar problemas”; “formular explicações”; “ elaborar questões”; “ construir novos significados”; “ avaliar processos e produtos” (LIMA, 2017).

Dessa forma, valoriza-se não só o que o indivíduo já vivenciou, mas também a busca ativa do conhecimento, o senso crítico quanto à qualidade da origem das informações (veracidade e robustez dos artigos e outros documentos pesquisados), desenvolve-se a habilidade do diálogo, do raciocínio crítico, do respeito à diversidade de ideias, o desenvolvimento da autonomia e de habilidades de comunicação, assim como da práxis, de forma interdisciplinar. E, por conta do envolvimento ativo do discente, propicia-se a assimilação e retenção da informação (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014), assim como a transformação da postura do indivíduo diante de novas situações-problema que serão enfrentadas ao longo de sua vida, principalmente no âmbito laboral.

3. Os Desafios do Caminho

Após conhecer mais sobre as metodologias ativas (MA), o próximo e grande desafio foi pensar em como modificar o currículo do curso, possibilitando o uso da MA na formação do Curso Técnico em Enfermagem, pois, para se adotar esse método de fato, o currículo não poderia continuar fragmentado em disciplinas, mas sim, ser disposto em unidades educacionais que contemplassem todos os conteúdos que deveriam ser abordados durante a formação técnica, trabalhados de forma integral. Além disso, era preciso pensar em como seria abordada a questão da integração ensino-serviço-comunidade, contemplando também os aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor da Taxonomia de Bloom (FERRAZ; BELHOT, 2010).

A opção foi iniciar com quatro docentes, ofertando o componente curricular de Noções de Administração em Enfermagem, inserido no currículo tradicional do curso, já ofertado pela escola, mas com as características da ABP. Para tanto, foram elaborados os problemas, o planejamento de integração da escola com as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e definidos os horários protegidos para estudos.

Assim, foi solicitada uma adequação da grade horária da escola, no intuito de que tal disciplina, cuja carga horária é de 20h, fosse ofertada todos os dias, em todos os horários do turno vespertino, com duração de uma semana. Isso foi aplicado em três turmas diferentes, perfazendo um total de três semanas consecutivas. Ao final das aulas, em cada turma, fizemos uma avaliação coletiva, na qual os educandos falaram sobre as impressões que tiveram sobre a condução das atividades, o desempenho individual e do docente, entre outros assuntos relacionados às práticas pedagógicas que ali foram exercidas.

Foi interessante que muitos estranharam a metodologia, mas que mesmo assim gostaram, pois foram “forçados a estudar de fato”. Outros não gostaram justamente porque tiveram de se empenhar para estudarem mais, quando em comparação com a forma passiva de ensino. Também foi comentado pelos mais tímidos que não gostaram de ter de expor o que pensavam sobre os assuntos estudados, muito menos de terem de argumentar o que pesquisaram para os demais integrantes da turma.

Apesar dos educandos estarem acostumados com a forma hegemônica de aula (metodologias tradicionais) ao longo de vários anos em suas vidas, para a nossa surpresa, o método de trabalho de um modo geral foi muito bem aceito pelos educandos, que, em muitos momentos, também se mostraram

insatisfeitos com a posição passiva em sala de aula e, em especial, com o fato de conhecerem a profissão apenas no último semestre do curso, momento em que ocorrem as práticas supervisionadas. Observamos que a inserção tardia dos discentes nas atividades práticas supervisionadas, também denominada na Matriz Curricular como Estágio Supervisionado, dificulta inclusive a formação da identidade profissional por parte do educando. Ao aprofundar os estudos, percebeu-se como mais um desafio, a necessidade de estruturar o curso utilizando não só a ABP, mas também outras metodologias ativas tais como: Espiral Construtivista, Problematização por meio do Método do Arco, de Charles Maguerez; Team Based Learning (TBL), uso de narrativas, dramatização, entre outras, no intuito de contemplar não só a esfera cognitiva, mas também afetiva e psicomotora.

Consequentemente, também foi percebido a importância de identificar quais seriam as competências, habilidades e atitudes necessárias para formação de um Técnico em Enfermagem com base em metodologias ativas. Nesse contexto, foi necessário ampliar a pesquisa sobre como se deu a construção do currículo em MA em outras instituições de ensino na formação em nível técnico.

Devido à escassez de trabalhos acadêmicos sobre a utilização de metodologias ativas na educação profissional de nível médio, mais especificamente para a área da enfermagem, pesquisou-se em artigos que retratam sobre as experiências com metodologias ativas de ensino em cursos de graduação ou especialização em enfermagem ou outras áreas da saúde.

Em uma revisão sistemática de literatura sobre metodologias de ensino e formação na área da saúde, os autores Mello, Alves e Lemos (2014) obtiveram os resultados mencionados a seguir, dentre outros resultados não mencionados nesse texto: a) de acordo com 86,6% dos estudos verificados em relação à PBL (Problem Based Learning - em português, denomina-se “Aprendizagem Baseada em Problemas”), esta mostra-se eficaz no que se refere a sua aplicação nas instituições de ensino de graduação na área de Saúde. b) mais da metade das instituições estudadas que adotaram a PBL relataram a experiência com a realização de atividades direcionadas e supervisionadas e que posteriormente, foi verificado que as opiniões dos educadores corroboram com a utilização da PBL como estratégia de ensino; c) outros trabalhos referentes à Aprendizagem Significativa reafirmam a necessidade da aprendizagem ser um processo contínuo, tanto no meio acadêmico quanto no meio profissional, assim como da necessidade de maior participação do estudante no seu processo ensino-aprendizagem e que a ABP teve resultados positivos em relação a esses critérios; d) e, por fim, outro estudo propõe que as estratégias educacionais adotadas incitem o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes. Com isso, o autor sugere que é necessário substituir o modelo tradicional por outros modelos que sejam capazes de promover estes processos. Aliado a isso, reforça a interdisciplinaridade como um fator importante de aprendizado em saúde. (MELLO; ALVES; LEMOS, 2014)

Os cursos de especialização do Hospital Sírio-Libanês/Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa – IEP/HSL, com parcerias entre instituições de ensino superior no país, Agência Nacional de Vigilância Sanitária em prol da capacitação de profissionais do Sistema Único de Saúde – SUS também ajudaram a

esclarecer quanto às questões organizativas referentes à condução do processo de ensino-aprendizagem, avaliação e outras atividades de um currículo voltado para:

(...) uma abordagem construtivista da educação de adultos e que busca estimular a capacidade de aprender a aprender, o trabalho em equipe, a postura ética, colaborativa e compromissada com as necessidades da sociedade, além de aprofundar, de modo crítico e reflexivo, o conhecimento cientificamente produzido nas áreas de gestão, saúde e educação. (LIMA; et al, 2014).

Outro desafio que se impôs, foi a necessidade de capacitação para o corpo docente do Curso Técnico em Enfermagem. Para tanto procurou-se o auxílio técnico da FUNAB com o intuito de que oferecesse capacitação e emitisse certificação aos docentes envolvidos.

Após definida a instituição, a primeira semana de retorno às atividades letivas, foi dedicada à oferta de curso de introdução à ABP. Foram capacitados 23 docentes, entre Enfermeiros, Odontólogos, Nutricionistas, Biólogos e Psicólogos. Mesmo sendo um curso de curta duração, a capacitação foi suficiente para instigar e demonstrar aos participantes as diferentes formas de conduzir o processo de ensino-aprendizagem para além das metodologias convencionais e, o mais importante, serviu para que esses participantes ressignificassem os papéis do docente, da escola, do discente, e de toda a comunidade escolar.

4. Mulheres Mil e a oportunidade para aplicação mais efetiva das metodologias ativas

Em meio ao contexto de descoberta, encantamento e aprofundamento das metodologias ativas, surge a necessidade da Secretaria de Educação do DF realizar um curso técnico que valorizasse o conhecimento prévio, utilizando metodologias ativas de ensino, para um recorte especial de mulheres que estão cadastradas no Programa Mulheres Mil. Nasce então a oportunidade para materializarmos o currículo em metodologias ativas, amplamente planejado, discutido e construído pelos professores do Curso Técnico em Enfermagem.

Afinal, o Curso Técnico em Enfermagem baseado em metodologias ativas e a Metodologia Específica de Acesso, Permanência e Êxito prevista no Programa Mulheres Mil possuem vários aspectos em comum. Primeiramente, esta prevê o reconhecimento de saberes prévios, o que vai de encontro com a etapa “formular explicações” da espiral construtivista. Assim como a utilização da ferramenta de avaliação “portfólio” que também será utilizada ao longo de todo o curso. Outrossim, os demais temas transversais exigidos pelo programa são diretamente ou indiretamente contemplados pela Espiral Construtivista, pelo Plano de Curso da Enfermagem e pelo Projeto Político Pedagógico do CEP-ETSP. A saber, os temas transversais constantes na Metodologia Específica de Acesso, Permanência e Êxito do Programa Mulheres Mil são:

(...) elevação da autoestima, saúde, direitos e deveres da mulher, comportamento sustentável, cooperativismo, inclusão digital, empreendedorismo e responsabilidade ambiental, promovendo a inclusão produtiva, a mobilidade no mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania. (BRASIL, 2014).

O desafio foi aceito e, para tanto, foi realizado um curso de formação inicial em metodologias ativas para a equipe de docentes que iria compor o quadro de profissionais deste novo Curso Técnico em Enfermagem. Este foi pautado na participação ativa do educando, com a valorização de seu conhecimento prévio, em que este é responsável pela própria formação do conhecimento. Nesse contexto, o docente ocupa então a postura de facilitador do processo de ensino-aprendizagem, e não mais a figura detentora do conhecimento. Outrossim, foi considerada também a integração do ensino-serviço e comunidade, iniciada desde o primeiro módulo do curso, o que permite a formação da identidade profissional já nas primeiras unidades educacionais.

Para tanto, alguns cuidados foram tomados em relação à elaboração das unidades educacionais, semanas padrão, disposição e construção das situações-problema e das demais atividades (oficinas, dinâmicas, visitas técnicas, etc.) que seriam trabalhadas com as educandas. Dessa forma, todas as propostas deveriam ter uma intencionalidade educacional e seriam dispostas em uma sequência de forma a estimular a postura crítica-reflexiva das educandas. Ademais, com o intuito de tornar o ambiente educacional propício para o desenvolvimento das atividades supracitadas, as turmas não deveriam ultrapassar o número máximo de dez estudantes por sala, com a intenção de favorecer a interação entre os indivíduos, facilitando a condução das discussões após o período de estudo (realizado no período do “horário protegido de estudos”), assim como de melhorar o processo avaliativo por parte do docente, o qual é previsto para ser de forma contínua e integrada com os educandos.

5. Os resultados encontrados

Nas duas primeiras unidades educacionais, observou-se muita resistência por parte das educandas quanto à metodologia utilizada. Elas perguntavam quando teriam “aula de fato” (se referiam às aulas expositivas, nas quais o professor expõe o seu conhecimento e o aluno ouve de forma passiva o que está sendo exposto), se teriam provas, entre outras aflições. Não se sabe ao certo se a rejeição inicial se foi devido somente à metodologia utilizada; à falta de intimidade entre elas e com os facilitadores; às disciplinas envolvidas (nas primeiras unidades educacionais, as disciplinas não são concernentes à área de atuação da enfermagem de fato); às instalações físicas do curso que eram precárias; à dificuldade em estudar a partir de fontes confiáveis de pesquisa, etc. Assim, haviam vários fatores que interferiam na avaliação delas sobre a efetividade da metodologia utilizada.

Ao longo das semanas conseguimos contornar alguns problemas de instalações físicas, as educandas desenvolveram o sentimento de grupalidade e começaram a se acostumar com a forma em que eram conduzidas as atividades. Por meio das autoavaliações e feedbacks frequentes por parte dos facilitadores e das educandas entre si, estas passaram a entender o porquê de terem de participar ativamente das oficinas, dinâmicas, abertura e fechamento das situações-problema. É certo que algumas educandas ainda estavam resistentes quanto à metodologia utilizada. Contudo, por meio do engajamento e do relato de outras, percebemos mudança no comportamento,

seja na forma de estudar/pesquisar/ressignificar o conhecimento, seja na forma de discursarem, interagirem com as colegas e com os facilitadores.

Muitas incertezas surgiram não só por parte das educandas, mas também por parte dos facilitadores e dos coordenadores. Por ser algo novo, o medo do fracasso é ainda mais iminente. Para mitigar essas incertezas, nos reunimos semanalmente, em 4 períodos distintos. Foram coordenações coletivas utilizadas para compartilharmos angústias, anseios, fracassos e sucessos decorrentes de cada atividade planejada. Esses períodos também foram utilizados para a confecção de todas as atividades e materiais que seriam trabalhados com as educandas. Outrossim, a coordenação coletiva também foi um espaço para capacitação dos docentes/coordenadores; momento para feedback da atuação desses profissionais, de prever cenários e resolver outros problemas não só do ponto de vista pedagógico, mas também operacional/administrativo do curso. Dessa forma, tudo foi construído de forma coletiva, o que consequentemente transformou todos os envolvidos em “responsáveis” pelo o que estava acontecendo. Em outras palavras “o fracasso ou o sucesso seria de todos”. Observamos assim, um sentimento de “pertencimento” e um consequente comprometimento por parte dos docentes com o curso que está sendo desenvolvido.

Considerações gerais

Concluimos, então, que um grande passo foi dado em busca da melhoria da qualidade dos profissionais que formamos. Esperamos que isso a longo prazo se reflita também em um avanço de qualidade na prestação dos serviços de saúde do Distrito Federal. É certo que muito ainda deve ser pesquisado, estudado, implementado e avaliado. Ou seja, temos consciência de que o “currículo em movimento” não é um objeto acabado, mas sim algo que constantemente deve ser revisado e melhorado, feito de forma democrática, com a participação efetiva de seus integrantes. Dessa forma, contamos com o auxílio de outras instituições e parcerias para a formação permanente dos docentes e da equipe gestora por meio da educação continuada, no intuito de fomentarmos discussões relacionadas aos processos educacionais e, ao mesmo tempo, de sanarmos ou mitigarmos os questionamentos e anseios de nossa equipe de trabalho.

A partir dessa experiência, visamos também servir como exemplo para a implementação de metodologias ativas em outros cursos de educação profissional. Contudo, não no sentido de algo a ser seguido, mas sim como um incentivo a mudanças, ou seja, como um exemplo de possibilidade de currículo em oposição ao modelo hegemônico adotado nas escolas técnicas de ensino em saúde do país. ■

Referências bibliográficas

- BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J.C.B. Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Revista Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014. CEP SAÚDE - ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE DE PLANALTINA. CEP Saúde: **Cursos técnicos ofertados segundo a localidade**. Disponível em: <http://www.etecsau.de.com.br/p/blog-page_9.html>. Acesso em: 15 de jul. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Programa Mulheres Mil. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. **Brasil sem miséria: mulheres mil**. Brasília, 2014.
- CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE DE PLANALTINA. **Plano político pedagógico – PPP**. Brasília, DF, 2017.
- FERRAZ, A.P.C.M; BELHOT, R.V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Revista Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431. 2010.
- GOMES, R.; et al. Aprendizagem Baseada em Problemas na formação médica e o currículo tradicional de medicina: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 33 (3) : 444 – 451. 2009.
- GÖTTENS, Leila B.D.; ALVES, Elioenai D.; SENA, Roseni R. A enfermagem brasileira e a profissionalização de nível técnico: análise em retrospectiva. **Revista Latino-americana Enfermagem**. 2007 setembro-outubro; 15(5)
- LIMA, V.V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, São Paulo, 2017.
- LIMA, Valéria; et al. Ministério da Saúde. Hospital Sírio-Libanês. **Processos Educacionais na Saúde I**. Caderno de Curso - 2013-2014. São Paulo, 2014.
- LINS, M.J.S.C. Educação bancária: uma questão filosófica de aprendizagem. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 8, n.16. 2011.
- MELLO, Carolina C. B.; ALVES, Renato O.; LEMOS, Stela M. A. Metodologias de ensino e formação na área da saúde: revisão de literatura. **Revista CEFAC**. 2014 Nov-Dez; 16(6):2015-2028.

■ DOSSIÊ - RESENHAS

■ Diálogos com quem faz: Tendências da Educação Profissional em países participantes da *WorldSkills* 2015

 Antonio Bianco Filho*
Fernanda Marsaro Santos**

Resumo: Esta resenha aborda comparativamente as experiências de decisores na educação profissional, reunidos na *WorldSkills* 2015, em São Paulo. Tem por objetivo esclarecer a visão de diferentes países em relação à estrutura, funcionamento e organização da educação profissional em uma perspectiva global. A obra recém-publicada apresenta várias vertentes no processo de tomada de decisão frente às políticas públicas de educação profissional dos mais variados países participantes do evento. A metodologia utilizada foi a realização de entrevistas semi-estruturadas com 29 delegados presentes na competição. Foram priorizadas questões relacionadas à governança, atratividade da educação profissional, orientação vocacional e profissional, competições profissionais, currículos e metodologias, aprendizagem nas empresas, professores, avaliação dos sistemas e as janelas de oportunidades. Assim, trata-se de um panorama das diversas tendências mundiais na área, especialmente práticas bem sucedidas em seus contextos socioeconômicos e culturais. Desejou-se conhecer as experiências no mundo globalizado comparando as trajetórias do Brasil. Conclui-se que em vários países abre-se uma janela de oportunidades para a educação profissional.

Palavras-chave: Educação Profissional. Políticas Educacionais. Globalização.

* Antonio Bianco Filho é mestre em Arte e Tecnologia pelo VIS/UnB, graduado em Educação Artística/Artes Visuais pela UnB, bacharel em Desenho e Plástica pela UnB, é professor de Arte da Educação Básica da Rede Pública de Educação do Distrito Federal-Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: biancho@gmail.com

** Fernanda Marsaro Santos é pós doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília, atua como coordenadora de Políticas Educacionais para a Juventude e Adultos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: gic.diep@gmail.com

Diálogos com quem faz: Tendências da Educação Profissional em países participantes da WordSkills 2015, publicada por Candido Alberto Gomes (2016), é uma dinâmica e instigante obra que delinea a visão de 21 países em relação à estrutura, funcionamento e organização da educacional profissional em uma perspectiva global. A metodologia utilizada na organização da obra se deu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com 29 delegados participantes do evento *WordSkills 2015*, em São Paulo.

O autor apresenta as várias vertentes no processo de tomada de decisão, expondo os enfrentamentos e principalmente os desafios encarados por quem vive a educação profissional em seu cotidiano. Além disso, o autor argumenta que considera relevante a abordagem proposta pela educação profissional e tecnológica, que atravessa um momento importante, graças ao surgimento de ações que a colocam em evidência e demonstram profunda compreensão do valor estratégico que essa modalidade de ensino possui para o desenvolvimento nacional.

A obra, que evidencia uma visão da educação profissional a partir da perspectiva dos atores que a fazem, está dividida em 12 capítulos que abordam os seguintes tópicos: governança; atratividade; competências profissionais; currículos e metodologias; aprendizagem na empresa; professores; avaliação dos sistemas; e janela de oportunidades.

No primeiro capítulo, o autor faz um breve relato da primeira versão da *WordSkills* na América Latina, a maior competição de educação profissional no mundo, e apresenta o objetivo específico da pesquisa, focando na explicitação das questões mais relevantes detectadas no panorama internacional acerca dos tópicos elencados anteriormente.

Ao longo do capítulo dois, o autor descreve a forma de seleção dos países participantes, situando-os de acordo com as suas origens em modelos históricos (liberal, escolar estatal e dual), continentes e níveis de desenvolvimento socioeconômico diferenciados. Cabe destacar que 63 países estavam inscritos na competição; entretanto, apenas 21 fizeram parte da pesquisa. Excluíram-se alguns países, pois, na visão do autor, estes são alvos de abundante literatura.

Os capítulos seguintes da obra discutem pontos essenciais, como, por exemplo, as dificuldades causadas pela descentralização dos sistemas no tocante ao aproveitamento de estudos. Destaca-se a ausência de legislação para esse fim. Outro ponto merecedor de especial atenção está relacionado aos diferentes papéis e/ou competências atribuídos a governos, trabalhadores, educadores, empregados e empregadores – haja vista que o objetivo fim da educação profissional só é alcançado quando existe a garantia de entrosamento entre esses atores. O próprio autor enfatiza a necessidade desse entendimento: “A escola é necessária, mas não suficiente” (GOMES, 2016. p. 29). A interpretação evidenciada é que a aprendizagem na educação profissional tem alta efetividade quando prevê uma aproximação total com a empresa, ou seja, entre o estudante e o empregador. O intenso contexto de transformações oriundo do processo de globalização, de internacionalização de capitais e de incorporação de novas tecnologias de informação e comunicação exige profissionais cada vez mais capacitados para

inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, o Estado, a sociedade e o setor empresarial devem estar comprometidos com as causas educacionais e com o estabelecimento de parcerias para o financiamento de ações de formação profissional para este tipo de trabalho.

O texto destaca a necessidade de se desmistificar o caráter assistencialista atribuído à educação profissional, atribuindo-lhe um novo lugar no desenvolvimento científico e tecnológico nacional. Há exemplos de alguns países que expandiram a educação superior acadêmica atendendo à busca de ascensão social pelos diplomas. Entretanto, quanto maior a quantidade de diplomados, menos espaço essas pessoas possuem, ocasionando queda dos benefícios sociais e individuais, aumento dos custos na educação superior e diminuição de financiamentos por parte do governo. Trata-se de situação em parte similar a do Brasil, na medida em que os estudantes precisam pagar pela oferta em instituições privadas e, às vezes, até mesmo carecem da obtenção de crédito educativo para custear seus estudos.

Retratando a realidade, sem preferência ou juízos de valor, no Reino Unido existe um cenário de transição do modelo educacional para um novo modelo fundamentado no trabalho. Algumas profissões que eram estabelecidas pela prática e notório saber, por exemplo, guarda-livros, passaram a fazer parte do *hall* de cursos de nível superior. No país predominava a oferta em universidades públicas e gratuitas, com o pagamento de valores mínimos para manutenção dos custos. Após o governo Thatcher, as universidades, sob pressão, foram obrigadas a aumentar suas receitas com finalidade única de sustentação, tendo que elevar cada vez mais as suas receitas, em grande parte à custa das anuidades pagas pelos estudantes e suas famílias. Há registros de alto desemprego juvenil e discute-se a possibilidade de implantação de um novo modelo com contribuição social, muito próximo ao SENAI/Brasil.

Em relação aos Estados Unidos e Canadá, a obra destaca que a educação profissional é escolarizada, ou seja, os estudantes cursam carreiras superiores mais curtas com o objetivo principal de inserção no mundo do trabalho e, posteriormente, estes podem completar seu grau superior em outras instituições. Uma dificuldade citada no texto é a bipartição de responsabilidades entre os ministérios da educação e do trabalho, resultando em dificuldades de entrosamento.

Na sequência, é discutido o caso da França, que apresenta um modelo escolar estatal, em que a educação profissional tem menor capacidade de expansão pelo seu custo e pelo escasso envolvimento das empresas. A França, além do setor estatal, ainda conta com algumas iniciativas públicas não governamentais, como, por exemplo, os *Compagnons Du Devoir* (uma ONG com raízes medievais). A organização, com financiamento público e privado, oferece oportunidades gratuitas de aprendizagens em empresas de várias regiões da França.

Segundo Gomes, outro país que permanece no modelo estatal é a Rússia, onde o Ministério Federal da Educação e Ciência orienta as políticas públicas. Já na Alemanha prevalece o sistema dual, graças ao elevado prestígio da educação profissional. Escolas e empresas, em regime de alternância,

com financiamento público e particular, alcançam resultados efetivos. Com variações, o sistema dual também é praticado na Suíça, Tirol do Sul (Itália) e Dinamarca.

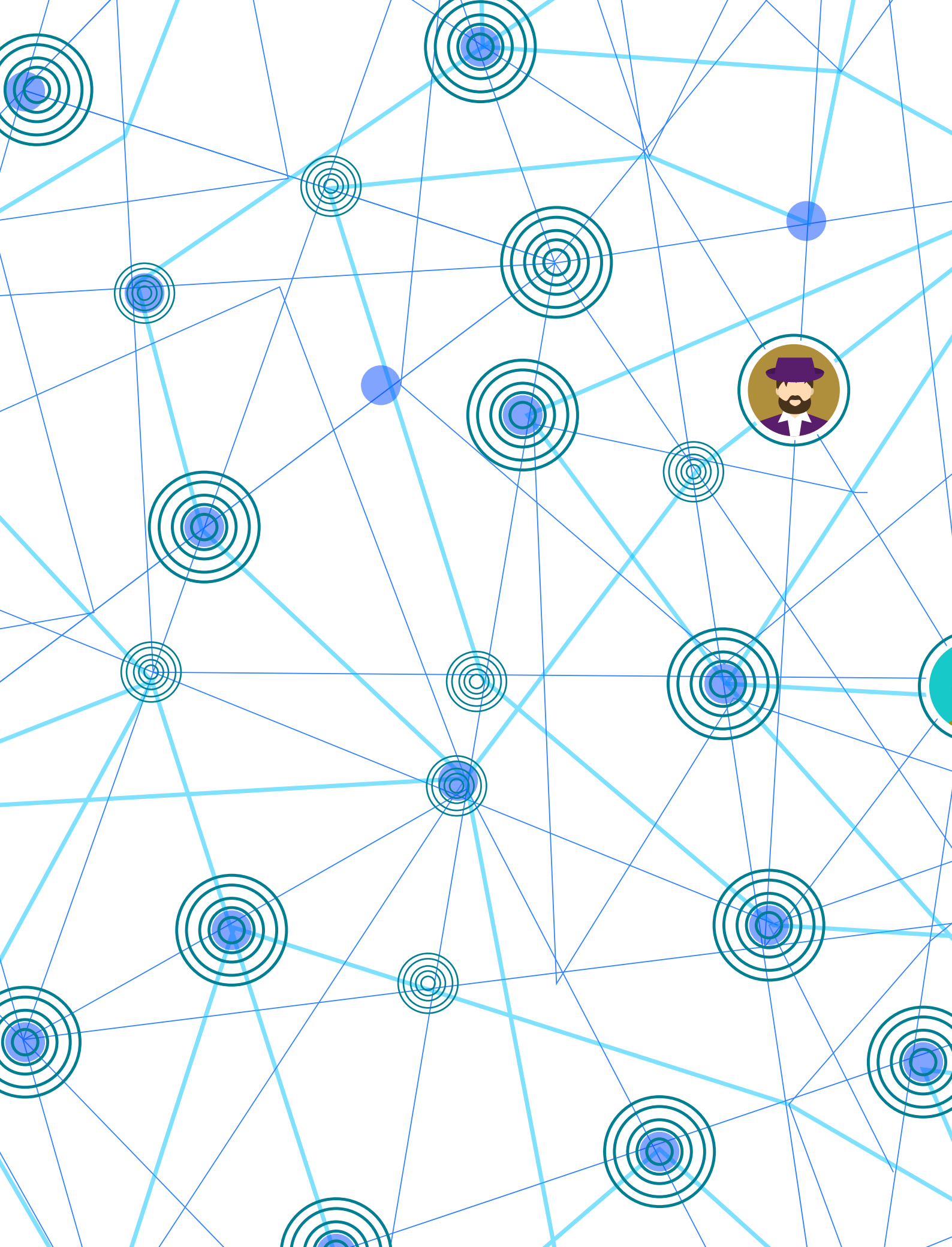
Outras experiências foram amplamente discutidas ao longo dos capítulos, como as de alguns países escandinavos, Holanda, e Letônia, posteriormente estendendo-se pelas particularidades

dos Emirados Árabes Unidos, Omã, Hong Kong, Índia e África do Sul – cada um com seu modelo e suas particularidades.

Esperamos que esta resenha seja útil para auxiliar a definição de prioridades para a educação profissional, uma vez que buscou revelar informações importantes acerca de como o tema é tratado em diferentes contextos. ■

Referências bibliográficas

GOMES, C. A. **Diálogos com quem faz:** Tendências da Educação Profissional em países participantes da WorldSkills 2015. Brasília: SENAI/DN, 2016.



Secretaria de
Educação



GOVERNO DE
BRASÍLIA