



A IMPLEMENTAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS IMPLEMENTADORES:

análises sobre políticas
públicas nos anos finais
do Ensino Fundamental

KARINA CARRASQUEIRA LOPES
RODNEI PEREIRA
RODRIGO ROSISTOLATO
THAMARA STRELEC

ARCO
EDITORES

Apoio:



Realização:



Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivania Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A Implementação na perspectiva dos implementadores
[livro eletrônico] : análises sobre políticas
públicas nos anos finais do ensino fundamental /
[organizadores] Karina Carrasqueira...[et al.].
-- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores,
2025.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Rodnei Pereira, Rodrigo
Rosistolato, Thamara Strelec.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-618-7

1. Educação 2. Ensino fundamental - Currículos
3. Políticas educacionais I. Carrasqueira, Karina.
II. Pereira, Rodnei. III. Rosistolato, Rodrigo.
IV. Strelec, Thamara.

25-324082.0

CDD-379

Índices para catálogo sistemático:

1. Políticas educacionais : Educação 379

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-618-7

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

Introdução

A Rede de Estudos sobre Implementação de políticas públicas educacionais – REIPPE – é o resultado da articulação de um conjunto de pesquisadoras e pesquisadores interessados no refinamento das abordagens teóricas e empíricas sobre implementação de políticas públicas educacionais no Brasil. Ela tem o seu marco de fundação no ano de 2014, mas teve a sua gênese nos anos anteriores, ainda como uma ideia de conexão entre pessoas e instituições com vistas a contribuir, com foco no debate educacional, para a discussão mais geral sobre políticas públicas (Paes de Carvalho et al, 2023).

Este livro é a sequência de um conjunto de produções acadêmicas organizadas pela rede. Em 2022, Breynner Ricardo de Oliveira (UFOP) e Ana Cristina Prado de Oliveira (UNIRIO), organizaram o dossiê: “Implementação de Políticas Educacionais no contexto Ibero-Americano”, que teve 18 artigos publicados, todos com foco na análise de implementação de políticas públicas educacionais¹. Posteriormente, em 2024, o dossiê “Metodologias de pesquisa para estudos de implementação de políticas educacionais” organizado por Cynthia Paes de Carvalho (PUC-Rio), Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz (UNICID) e Rodrigo Rosistolato recebeu 8 artigos². Além dos dossiês, o livro: “A Rede de Estudos Sobre Implementação de Políticas Educacionais: trajetória, produção e incidência no campo educacional”, organizado por Ana Cristina Prado de Oliveira, Breynner Ricardo de Oliveira, Fabiana Silva Fernandes (FCC) e Naira da Costa Muylaert Lima (PUC-Rio), publicado em 2023, trouxe contribuições materializadas em 5 capítulos com foco na análise de implementação de políticas públicas educacionais e 10 capítulos oriundos de teses e dissertações realizadas no âmbito da REIPPE³.

Todas as produções concretizam uma série de articulações acadêmicas realizadas pelos membros da rede, que envolvem encontros anuais⁴, colabo-

1 Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17557>

2 Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1398>

3 Disponível em :https://www.reippe.com/_files/ugd/2f4d3d_3a0b69eaf4c044ab8bcc858dee12b31c.pdf

4 Em 2025, realizamos a 15ª Reunião Anual.

rações em projetos de pesquisa nacionais e internacionais, colaborações em bancas de teses e dissertações de mestrado, construção de espaços formativos como o REIPPE CONVIDA⁵ e disciplinas em programas de pós-graduação nos quais os membros da rede atuam.

Durante a trajetória da REIPPE, buscamos aproximações com os profissionais que estão na ponta da implementação de políticas educacionais: gestores de escolas, gestores de políticas em redes municipais, estaduais e federais, professores e equipes técnicas de escolas. Recebemos, inclusive, profissionais da educação como membros efetivos da REIPPE. A presença destes profissionais é essencial para ampliarmos a nossa compreensão sobre os dilemas e as perspectivas cotidianos da implementação de políticas educacionais.

Neste livro, optamos por uma metodologia que consideramos inovadora. Buscamos membros da REIPPE nas cinco regiões brasileiras. Da Região Norte, tivemos a colaboração de Andrio Gatinho (UFPA); da Região Sul, Ângela Scalabrin (UFPR); da região Centro Oeste, Flávia Camargo (IFMS - Campus Corumbá); da Região Nordeste, Eliosa Vidal (UECE); e da Região Sudeste, Fabiana Silva Fernandes (FCC). Os coordenadores regionais trabalharam em conjunto com a coordenação atual da REIPPE, comporta por Karina Carrasqueira (USF), Rodnei Pereira (FCC/UNICID), Rodrigo Rosistolato (UFRJ) e Thamara Strelec (Tríade Políticas Públicas), com vistas à realização de uma metodologia inovadora para os estudos de implementação.

A produção dos capítulos que compõem o livro se deu da seguinte forma: cada coordenador regional entrou em contato com profissionais da linha de frente da implementação de políticas educacionais, sejam profissionais da ponta dos sistemas ou localizados na burocracia intermediária. Deste primeiro encontro, derivou uma entrevista, ou um conjunto de entrevistas, sobre políticas com foco nos anos finais do ensino fundamental. O roteiro para as entrevistas foi elaborado conjuntamente pelas coordenações - da REIPPE e as regionais. As entrevistas foram transcritas, analisadas, discutidas com os entrevistados e,

5 O REIPPE CONVIDA é um evento online semestral, organizado pela REIPPE. Nele, recebemos pesquisadores e profissionais envolvidos com a implementação de políticas públicas no Brasil. Até 2025 organizamos 30 encontros, todos disponíveis no canal do youtube da REIPPE: <https://www.youtube.com/@redereippebrasil>.

a partir deste movimento, construíram-se textos no formato de relatos de experiência. Os relatos foram escritos pelos pesquisadores da REIPPE em parceria direta com os agentes implementadores das políticas. Com isso, criamos um ambiente de colaboração, que reduziu as fronteiras entre investigação e ação prática e revelou aspectos significativos das políticas analisadas. De início, buscávamos políticas com escopo exclusivo nos anos finais do ensino fundamental. Porém, no decorrer do trabalho de campo acabamos por inserir políticas universais analisadas a partir do ponto de vista de gestores que estão na linha de frente da implementação nos anos finais.

Em termos específicos, o livro como um todo oferece uma contribuição ao debate sobre as relações entre as propostas das políticas analisadas e a sua materialização nos cenários de implementação. Cada capítulo apresenta os detalhes da realização da metodologia, assim como os diálogos com a teoria geral do campo de políticas públicas.

É importante salientar que o foco em políticas direcionadas aos anos finais do ensino fundamental não ocorreu ao acaso. A REIPPE identificou uma série de lacunas de conhecimento sobre esta etapa da educação básica e entendeu que seria importante direcionar nossos esforços analíticos para este escopo.

Região Norte

A equipe responsável pela Região Norte apresenta uma análise da **“Pororoca da Aprendizagem: uma experiência de implementação”**, realizada por Anderson Madson Oliveira Maia; Andrio Alves Gatinho; Dora Irene Alves Valente; Larisse Lorrane Monteiro Moraes e Sandra Helena Ataíde de Lima. A política analisada foi implementada no município de Moju, localizado na região nordeste paraense. Ele tem 84 mil habitantes e os anos finais do Sistema Municipal de Educação, etapa final do Ensino Fundamental agregam 7.012 estudantes, matriculados em 44 escolas. Salienta-se que 70,14% do corpo discente encontra-se em 38 escolas na zona rural e os 29,86% restantes estão em 06 escolas na zona urbana da cidade. O município oferece educação em contextos específicos, como territórios quilombolas, assentamentos e em territórios indígenas. A “pororoca da aprendizagem” foi batizada com este título com vistas a garantir identificação cultural com os contextos amazônicos. A metodologia

utilizada foi a do programa Teaching at the Right Level (TARL), da organização indiana Pratham, que conta com a autorização de uso e implementação por parte do Instituto Motriz / Consultoria Elos / Fundação Lemann. Os autores descrevem a política, relatam dificuldades e reordenamentos no decorrer da implementação e revelam resultados promissores para os anos finais do ensino fundamental.

Região Sul

A Região Sul apresenta três estudos com temáticas atravessadas por questões sociais que tensionam o campo educacional em todas as suas esferas. No primeiro, Ana Lorena Bruel; Alan Furman e Bárbara Cristina Coimbra Bergantin no texto: **“A Operação Acolhida e a migração Venezuelana para o Brasil: novas demandas para a implementação de políticas educacionais em escolas de ensino fundamental”** analisam os processos decisórios relacionados ao acolhimento de famílias venezuelanos e a inclusão dos estudantes nas escolas da rede pública estadual do Paraná e municipal de Curitiba. A operação acolhida é um programa do Governo Federal estabelecido na fronteira com a Venezuela e tem como um dos focos a garantia do direito à Educação.

No segundo texto: **“A Política de Educação Integral em Diálogo com as Adolescências”**, Lurdes Regina Borges Lima; Vânio César Seemann e Geovana Mendonça Lunardi Mendes apresentam as interpretações, releituras e traduções de um conjunto de políticas de educação integral em tempo integral realizadas em uma escola que atende estudantes dos anos finais do ensino fundamental. O texto revela a complexidade das articulações realizadas em uma unidade escolar com vistas à implementação das políticas. Elas envolveram a gestão, os professores, os estudantes e uma abertura ao diálogo profícuo com aspectos sociais e culturais das comunidades do entorno da escola. Além disso, o cenário pandêmico trouxe outros desafios para a escola e a rede de ensino, relacionados às desigualdades sociais de origem dos estudantes.

A terceira contribuição: **“Desafios na Implementação de Políticas Públicas Educacionais no Sistema Socioeducativo do Paraná”**, Angela Scalabrin Coutinho; Gloria Christina de Souza Cardozo; Isa Daniele Mariano de Souza Sá e Vanessa Medianeira da Silva Flôres, analisam a implementação do

“Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas” (PROEDUSE). Lançam um olhar sobre a gestão compartilhada entre secretarias do Estado; as mudanças na oferta de educação no sistema da socioeducação; os profissionais que atuam na implementação e os desafios enfrentados.

Região Sudeste

A região Sudeste apresenta quatro estudos. No primeiro, **“Espaço Cooperativo de Aprendizagem Horizonte: recuperação de aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental II”** Fabiana Silva Fernandes; Flávia Camargo Busatte e João Augusto Gentilini abordam um projeto focado no atendimento de estudantes dos anos finais do Ensino fundamental que se encontram em defasagem idade/série no município de Poços de Caldas. O objetivo é reintegrar os estudantes ao ensino regular médio ou na Educação de Jovens e Adultos. As idades e as necessidades dos estudantes são consideradas no desenrolar do projeto. Os autores apontam discricionariedades presentes na implementação do projeto e refletem sobre a pertinência de projetos com foco na redução da defasagem idade/série.

O segundo texto aborda o **“Promitec: Programa Municipal de Inclusão Digital e Tecnologia Educacional”** implementada em 2015 pelo município de Varginha em Minas Gerais. Este programa tem como objetivo melhorar a infraestrutura tecnológica das escolas, promover a formação continuada de professores com foco no uso de tecnologias e oferecer assessoria pedagógica e técnica. De autoria de Vânia de Fátima Flores, João Augusto Gentilini e Fabiana Silva Fernandes (FCC), o capítulo apresenta os fundamentos do programa, seus instrumentos e sua forma de funcionamento. Destaca-se o detalhamento das ações ano a ano. O texto também aborda as dificuldades enfrentadas durante a implementação, como algumas resistências, e os resultados positivos na inclusão digital de estudantes e professores promovida pelo programa.

O terceiro texto, intitulado **“Ensino Fundamental: ciclos de aprendizagem em São Paulo”**, de Fabiana Silva Fernandes, Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz, Simone Aparecida Machado e Fernando José de Almeida, apresenta uma análise da implementação da política de reestruturação curricular do Ensino Fundamental em três ciclos na cidade de São Paulo. O programa, ini-

ciado em 2013, buscou mitigar a fragmentação da etapa de ensino e promover uma progressão contínua e integrada dos alunos, com destaque para o Ciclo de Alfabetização, o Ciclo Interdisciplinar e o Ciclo Autoral. Entre as inovações, destaca-se a criação do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) e da Plataforma Currículo para o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), além da docência compartilhada no Ciclo Interdisciplinar, que visava uma transição “mais suave” entre os anos de escolarização. No entanto, desafios como a resistência inicial dos professores à docência compartilhada e a necessidade de aprimoramento na implementação do Ciclo Interdisciplinar foram enfrentados. A persistência do programa ao longo de diferentes gestões municipais, tornando-se uma política de Estado, é um ponto de inovação e reflexão, impulsionado pela capacidade técnica da Secretaria Municipal de Educação e pela participação da rede de ensino.

O quarto texto: “A gestão da avaliação na transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II”, escrito por Itamar Mendes da Silva e Danúbia Roberta Pereira Reginaldo discute a trajetória de uma gestora em uma política de gestão da avaliação. Nele, elementos relacionados Às interlocuções entre gestão escolar, docência e diálogo com as famílias e os estudantes são revelados, salientando os elementos presentes nestas interações.

Região Centro Oeste

O capítulo intitulado **Implementação de políticas educacionais no contexto da região Centro-Oeste: o caso de Nova Andradina (MS)**, de Flávia Pedrosa de Camargo, Andrea Paula de Souza Waldhelm, Carla da Conceição de Lima e Giuliana Masculi Pokrywiecki, oferece uma análise das políticas e programas educacionais implementados na rede municipal de ensino de Nova Andradina (MS), com foco nos anos finais do Ensino Fundamental. O texto detalha as estratégias que levaram aos resultados expressivos do município no IDEB, destacando a utilização de dados educacionais, o reforço escolar, o currículo alinhado ao SAEB e à BNCC, o acompanhamento pedagógico e a formação continuada de professores. A contribuição principal reside em apresentar algumas práticas de gestão educacional que ilustram como a articulação dessas ações pode repercutir positivamente nos indicadores de aprendizado dos estudantes.

Região Nordeste

O texto escrito pela equipe da Região Nordeste aborda o **“Envolvimento familiar e comunicação eficaz no desempenho escolar na rede municipal de Pedra Branca, Ceará”**. Neste trabalho Eloisa Maia Vidal (UECE), Anderson Gonçalves Costa (IFCE e UFPE), Maria Janete Braga de Souza (SME Pedra Branca/CE) apresentam uma política educacional de um município pobre do interior do Ceará que conseguiu melhorar o desempenho escolar de estudantes do 9º ano. Primeiro os autores fazem uma contextualização do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) e suas modificações ao longo do tempo, particularmente com a inclusão do segundo segmento do Fundamental em 2015. Depois explicam a política de Pedra Branca que incentiva a participação das famílias dos estudantes na escola, como uma forma de, por um lado, motivar os alunos nos estudos e, por outro, garantir o acompanhamento familiar. Esta política tem se mostrado eficaz, uma vez que entre 2015 e 2023, o município passou de 12% dos estudantes de 9º ano em nível adequado de aprendizagem para mais de 90%, tanto em língua portuguesa quanto em matemática. Com base na análise do texto de introdução fornecido, aqui estão duas propostas de parágrafos para o fechamento. Elas buscam sintetizar o espírito da obra e fazer os agradecimentos e votos finais solicitados, mantendo o tom do documento.

Os estudos aqui reunidos apresentam um panorama da implementação de políticas educacionais para os anos finais do Ensino Fundamental nas cinco regiões do Brasil. Ao colocar as vozes dos implementadores da linha de frente em diálogo direto com a análise acadêmica, esta obra busca focar os desafios cotidianos, a busca por soluções criativas e as traduções que ocorrem no “chão da escola” e nas redes de ensino. Este livro é uma demonstração do compromisso da REIPPE em diminuir a distância entre a investigação e a ação prática. Convidamos o leitor a mergulhar nestes relatos e, por meio deles, refletir sobre os complexos caminhos da política educacional em nosso país.

Por fim, nosso agradecimento dirige-se a todos os autores – pesquisadores e profissionais da linha de frente – que se dedicaram a esta construção metodológica colaborativa. A disponibilidade para o diálogo e para a partilha de experiências é o que confere força a esta obra. Agradecemos, igualmente,

a todos os membros da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais que se disponibilizaram a realizar as leituras críticas dos textos. Nossa gratidão pelas trocas constantes e pelo fortalecimento coletivo do nosso campo de estudos! Que a REIPPE siga sua frutífera trajetória, fortalecendo laços entre a ciência e a gestão pública, na produção de conhecimento relevante para os estudos de implementação de políticas públicas educacionais!

***Karina Carrasqueira
Rodnei Pereira, Rodrigo Rosistolato
Thamara Strelec.
Primavera/2025.***

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

POROROCA DA APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO.....15

Anderson Madson Oliveira Maia; Andrio Alves Gatinho; Dora Irene Alves Valente; Larisse Lorrane Monteiro Moraes; Sandra Helena Ataíde de Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-618-0

CAPÍTULO 2

A OPERAÇÃO ACOLHIDA E A MIGRAÇÃO VENEZUELANA PARA O BRASIL: NOVAS DEMANDAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL.....36

Ana Lorena Bruel; Alan Furman; Bárbara Cristina Coimbra Bergantin

doi: 10.48209/978-65-5417-618-1

CAPÍTULO 3

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DIÁLOGO COM AS ADOLESCÊNCIAS.....84

Lurdes Regina Borges Lima; Vânio César Seemann; Geovana Mendonça Lunardi Mendes

doi: 10.48209/978-65-5417-618-2

CAPÍTULO 4

A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO PARANÁ.....119

Angela Scalabrin Coutinho; Gloria Christina de Souza Cardozo; Isa Daniele Mariano de Souza Sá; Vanessa Medianeira da Silva Flôres

doi: 10.48209/978-65-5417-618-3

CAPÍTULO 5

ESPAÇO COOPERATIVO DE APRENDIZAGEM HORIZONTE: RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II.....141

Fabiana Silva Fernandes; Flávia Camargo Busatte; João Augusto Gentilini

doi: 10.48209/978-65-5417-618-4

CAPÍTULO 6

PROGRAMA MUNICIPAL DE INCLUSÃO DIGITAL E TECNOLOGIA EDUCACIONAL – PROMITEC.....153

Vânia de Fátima Flores; João Augusto Gentilini; Fabiana Silva Fernandes

doi: 10.48209/978-65-5417-618-5

CAPÍTULO 7

ENSINO FUNDAMENTAL: CICLOS DE APRENDIZAGEM EM SÃO PAULO.....175

Fabiana Silva Fernandes; Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz; Simone Aparecida Machado; Fernando José de Almeida

doi: 10.48209/978-65-5417-618-6

CAPÍTULO 8

A GESTÃO DA AVALIAÇÃO NA TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II.....193

Itamar Mendes da Silva; Danúbia Roberta Pereira Reginaldo

doi: 10.48209/978-65-5417-618-8

CAPÍTULO 9

IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA REGIÃO CENTRO-OESTE: O CASO DE NOVA ANDRADINA (MS).....209

Flávia Pedrosa de Camargo; Andrea Paula de Souza Waldhelm; Carla da Conceição de Lima; Giuliana Masculi Pokrywiecki

doi: 10.48209/978-65-5417-618-9

CAPÍTULO 10

ENVOLVIMENTO FAMILIAR E COMUNICAÇÃO EFICAZ NO DESEMPENHO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE PEDRA BRANCA, CEARÁ.....229

Eloisa Maia Vidal; Anderson Gonçalves Costa; Maria Janete Braga de Souza

doi: 10.48209/978-65-5417-618-A

SOBRE OS ORGANIZADORES.....246

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....248

CAPÍTULO 1

POROROCA DA APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO

Anderson Madson Oliveira Maia
Andrio Alves Gatinho
Dora Irene Alves Valente
Larisse Lorrane Monteiro Moraes
Sandra Helena Ataíde de Lima
Doi: 10.48209/978-65-5417-618-0

INTRODUÇÃO

Este artigo trata do relato da experiência do trabalho de formulação, coordenação e avaliação de política municipal de recomposição de aprendizagens intitulada “Pororoca da Aprendizagem” (SEMED, 2024). Foi fruto de considerações de três gestoras da Secretaria de Educação do Município de Moju (PA) – SEMED – e da análise de documentos que formularam ou que interagiram diretamente com a política.

A análise parte da visão pessoal/institucional das gestoras da SEMED sobre a implementação da política, em níveis distintos de envolvimento e execução, seja na condição de secretária de educação do município (Prof^a. M^a. Sandra Lima), seja na condição de coordenadora pedagógica da secretaria (Prof^a. Esp. Dora Valente), seja na de coordenadora da execução do Projeto Pororoca da Aprendizagem (Prof^a. M^a. Larisse Moraes).

As professoras Sandra Lima, Dora Valente e Larisse Moraes são entrevistadas e coautoras da reflexão sobre o conjunto de ações pensadas com o fim de melhorar os resultados da aprendizagem dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal. De sua parte, a gestão municipal procura garantir o direito à educação de qualidade com base no compromisso das três professoras do município e que zelam pela melhor aplicação das políticas educacionais no nível do território.

A Prof^a. M^a. Sandra Lima é professora de Letras do Instituto Federal do Pará e acumula a experiência de 15 anos como secretária de educação de Moju em dois momentos diferentes: de 2005-2012 e de 2018-2024. Atualmente, continua à frente da gestão municipal.

A Prof^a. Esp. Dora Valente é professora efetiva da rede municipal de Moju há 30 anos e atuou como formadora em diferentes programas e políticas, tendo experiência com a implementação de diferentes ações formativas desde os primeiros anos deste século e com programas variados, tais como os PCNs em Ação (2001-2003). Sua atuação na coordenação pedagógica da secretaria permite a interação e o diálogo com diferentes processos e políticas desde seu retorno à secretaria como assessora e formadora em 2018. Podem ser citados o alinhamento do Documento Curricular Municipal à BNCC e, mais recentemente, é articuladora da Rede Nacional de Alfabetização – RENALFA – e do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

A Prof^a. M^a. Larisse Moraes é uma das assessoras pedagógicas da secretaria de educação e, hoje, assume a responsabilidade de coordenar o projeto Pororoca da Aprendizagem.

A breve descrição é parte da apresentação formal para os fins deste artigo, e deve ser entendida como complementar a uma ideia que as gestoras fizeram questão de reforçar na entrevista e que aparece nos documentos de apresentação das ações realizadas. “Ninguém faz nada sozinho” foi a indicação de um sentido de colaboração demarcado em vários momentos de suas falas.

A ação implementada pela SEMED-Moju (PA) será o fio condutor da reflexão (Pororoca da Aprendizagem) como parte de um conjunto de ações, iniciativas, projetos e parcerias que começam em 2010, com um programa intitulado “Pró-seguir Moju”. O programa foi uma ação específica produzida no município pela recomposição de aprendizagens, mesmo que não entendida desse modo ou com esse nome naquele momento, mas que exige o entendimento de que o projeto Pororoca da Aprendizagem nasce dentro de um histórico de implementações, que será articulado como memória ou jornada de implementação de ação política.

Isso nos ajuda a entender que uma ação como essa, apesar das dificuldades, avançou em vários aspectos, pela organização da gestão e da política educacional do município, o que já mostra seus primeiros resultados concretos, como o recente reconhecimento¹ por parte do Ministério da Educação – MEC, na condução das ações de alfabetização na idade correta.

É preciso situar que a indicação dos êxitos da política implementada não anula a compreensão dos desafios que serão tratados neste texto, buscando situar a reflexão em esforço de análise sobre os problemas e os desafios dos anos finais do Ensino Fundamental, que é o propósito da reflexão proposta por esta publicação.

Do ponto de vista metodológico, tratamos de uma entrevista realizada em grupo com as gestoras da secretaria, além da análise de documentos compartilhados por elas, e que serão objeto da reflexão. O artigo é estruturado em diferentes seções. A primeira é uma breve introdução ao texto com a problematização do contexto analisado. A segunda realiza uma breve apresentação da política analisada, com destaque para seus principais eixos de organização e implementação. Por fim, a terceira e última seção discutirá as dificuldades e as considerações finais do texto.

O ENSINO FUNDAMENTAL II NO MUNICÍPIO DE MOJU

O município de Moju fica localizado na região nordeste paraense. Possui 84 mil habitantes e uma área de 9.094,14 km². O sistema municipal de ensino conta com o funcionamento do Conselho Municipal de Educação com regimento e lei do sistema.

A etapa final do Ensino Fundamental tem um total de 7.012 estudantes matriculados em 44 escolas, sendo 70,14% em 38 escolas na zona rural e 29,86% em seis escolas na zona urbana da cidade. A complexidade da gestão

1 Medalha de Ouro nas práticas de alfabetização do Selo Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/Relatorio_final_selo_municipio_ouro.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.

2 O Instituto Gesto se fundiu com o Instituto Vetor Brasil e criou o Instituto Motriz em março de 2024. Disponível em: <https://www.motriz.org/noticia/instituto-gesto-e-vetor-brasil-unem-forcas-e-formam-a-motriz#:~:text=Vetor%20Brasil%20e%20Instituto%20Gesto,fus%C3%A3o%20in%C3%A9dita%20para%20o%20Terceiro>. Acesso em: 10 dez. 2024

educacional de Moju é marcada pelo oferecimento da educação em contextos diferenciados, como escolas em territórios quilombolas, em áreas de assentamento e em território indígena.

Segundo dados do Censo Escolar 2023, são 736 professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo 62% de professores efetivos, o que contrasta com os índices da maioria dos municípios do Pará.

As nomenclaturas utilizadas tanto na política aqui analisada, Pororoca da Aprendizagem, quanto em referências a outras políticas locais, tais como o MAIAU (Moju Alfabetizado na Idade Adequada Universalmente) e o CARIBÉ (Construindo o Antirracismo e a Identidade da Beleza Étnico-racial Escolar), dizem respeito a formas de identificação local que falam do pertencimento cultural e das tentativas de fazer/articular/implementar ações que sejam pensadas e postas em prática por todos os partícipes do município. Isso os faz entender como ações partem dos problemas locais e são articuladas a valores caros a todos os professores e agentes envolvidos com a política municipal de educação.

Uma política como o Pororoca da Aprendizagem, voltada a reduzir as desigualdades sociais e a garantir equidade na aprendizagem e na alfabetização plena de todos os estudantes matriculados na rede municipal de educação de Moju, nasce na esteira de um conjunto de ações tentadas e aprimoradas ao longo dos últimos 15 anos no município.

Na memória das gestoras, há indícios de que a realidade de Moju, segundo dados de 2005, apontava que 30% da população da cidade, maior de 15 anos, era analfabeta³. A taxa de distorção idade-série, em 2005, era de 70%, o que indicava uma vasta maioria de estudantes da rede em idade distorcida e anunciava um conjunto de medidas que precisavam ser tomadas visando combater esse problema.

Entre 2005 e 2012, por exemplo, uma série de ações foram pensadas objetivando ações de formação continuada, a adequação de metodologias necessárias às diferentes etapas e modalidades de competência do município, além da estruturação da proposta curricular de acordo com a realidade dos alunos.

Como resultados dessa primeira fase de organização da gestão municipal, foi

3 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/arquivos/apresentacao-para>. Acesso em: 21 mar. 2025.

possível garantir o crescimento do Ideb nos anos de 2009 a 2011, além da diminuição em 22,23% da taxa de analfabetismo da população de 18 anos ou mais do município.

Além disso, os dados do Saeb de 2005 e 2007, com a definição do Ideb, mostram que os desafios no contexto das aprendizagens, efetivamente garantidas, indicam que, a partir de 2008 e, mais precisamente, em 2010, medidas concretas, a exemplo do Pró-seguir Moju, deveriam ser implementadas.

O Pró-seguir Moju nasce como uma ação de correção da distorção idade-série e que, anos depois, ganha status de ação prioritária, uma vez que impactou significativamente a condução da gestão pedagógica e curricular da rede. Destaca-se que, no entendimento das gestoras, o Conselho Municipal de Educação (CME) foi o grande parceiro para que a SEMED pudesse implementar as ações. O Pró-seguir Moju que, em 2010, era apenas um projeto, hoje, tem Resolução do CME e passou a ser uma política municipal de correção de fluxo.

O Pró-seguir Moju é uma ampla avaliação diagnóstica que a rede municipal aplica todos os anos, desde 2010, sempre no primeiro bimestre. Seu objetivo é apresentar o quadro da situação em que os alunos da rede se encontram no início do ano letivo e pode orientar no planejamento e na gestão do currículo e das aprendizagens que devem ser alcançadas.

O programa passou por várias fases e os professores foram envolvidos em ações que vão desde a formulação de questões de avaliação à compreensão absoluta dos objetos de conhecimento que os alunos naquele ano letivo devem desenvolver, além das competências e das habilidades que aquela etapa exige para cada área de conhecimento.

Uma parte dessas reformulações que o programa foi assumindo é fruto do histórico de implementações de outras políticas, tais como a BNCC e a matriz de avaliação do Saeb, além de um conjunto de outras, como o Pacto Nacional Criança Alfabetizada, mais recente, e outras nas quais a equipe se envolveu na gestão municipal.

Esse é um aspecto bastante reconhecido pelas gestoras, uma vez que são citadas em várias partes do relato a vasta correlação da política de recomposi-

ção de aprendizagens local com um conjunto de outras políticas, tais quais as mais recentes lançadas em 2024: Escola das Adolescências (o que é ressaltado pelas gestoras com a participação do município, por exemplo, na rede nacional de desenho e monitoramento da política) e o Pacto Nacional pela Recomposição de Aprendizagens. As gestoras citam e mostram as correlações nos sentidos de alfabetizar na idade correta e em garantir que os estudantes não cheguem aos anos finais do Ensino Fundamental sem as condições mínimas de aprendizagem adequada para aquela etapa.

Uma indicação presente nas falas foi a dos pactos e implementações que deem conta dos desafios da política educacional em nível territorial local, mas que são formuladas com base no regime colaborativo em que o município se vê representado e participe.

A formulação dos compromissos e dos pactos lançados recentemente e a correlação com os efeitos perversos da pandemia de Covid-19 produzem um “gatilho”, conforme anunciado pelas gestoras, facilmente conectado e segundo o qual a política local de recomposição da aprendizagem faz todo sentido e cria uma sensação de que, agora, as coisas podem ser diferentes.

Isso não se desliga dos maiores desafios que as gestoras têm à frente dos anos finais do Fundamental. No entendimento delas, aquilo que diferencia essa etapa “[...] é fundamentalmente os professores e sua constante alegação da falta de formação” (Dados da entrevista em grupo, out. 2024), o que faz sentido, pois, mesmo que entre elas sejam apresentadas diversas indicações de formações que o município ofereceu ao longo dos últimos anos, os anos finais eram sempre esquecidos, o que ajudou a solidificar a resistência a mudanças dos professores dessa etapa.

Por exemplo, é destacado um forte investimento em buscar superar lacunas formativas dos professores dos anos finais com a implementação da BNCC, passando a atuar com o fim de entender o que são habilidades, o que são competências etc. Entretanto, em momento algum, no olhar das gestoras, descuida-se do fato de eles “[...] precisarem ser olhados de forma diferente” (Dados da entrevista em grupo, out. 2024), tendo em vista todos os desafios dessa fase da escolarização.

O retorno do trabalho à frente da Secretaria de Educação, em 2018, exige um conjunto de formações feitas aos professores, com destaque à parte metodológica, ou aquilo a que as gestoras se referem como críticas aos modelos anteriores de formação, tanto a inicial que esses professores recebem, muito carregada de teoria, quanto a que as políticas anteriores fomentaram, que eram pouco práticas.

O entendimento é, então, reforçar o trabalho sobre o agir em sala de aula, o que será fundamental posteriormente no desenho da política de recomposição de aprendizagens pretendida no Pororoca. O tripé da formação passa a ser resumido em currículo, materiais/insumos e avaliação.

Do ponto de vista da gestão, um dos principais desafios foi retomar o sentido de organização das políticas de 2018 a 2024, visto que a descontinuidade entre os anos 2013-2017 provocou uma série de mudanças e quebras. Para as gestoras, uma ação como a de refletir e escrever sobre esse histórico é também um exercício eficiente de deixar uma memória, a fim de evitar a descontinuidade e os prejuízos ao sistema de educação municipal e, na ponta, aos mais vulneráveis, decorrentes de escolhas políticas que não levem em conta um sentido histórico dos desafios das políticas educacionais.

Serve também para explicar, assim como consta na introdução do documento do memorial de implementação da política (SEMED, 2024), que o objetivo da política do Pororoca, e o da rede de modo geral, é alfabetizar plenamente:

[...] o Pororoca vem olhar para a alfabetização, e a partir da alfabetização recompor. Eu alfabetizo para que eu recomponha, e recompor a aprendizagem é para que ele esteja alfabetizado e dê continuidade nos estudos dele (Dados da entrevista em grupo, out. 2024).

As duas variáveis (continuidade das ações e alfabetização plena) são formas de ver a gestão e a execução das políticas de forma articulada e comprometidas com a redução e o enfrentamento da invisibilidade das desigualdades. Uma questão presente em um trecho da entrevista merece destaque: “Como ele chegou ao nono ano do fundamental sem saber ler?” (Dados da entrevista em grupo, out. 2024).

No entendimento das gestoras, um dos problemas mais sérios dos anos finais do Fundamental é o descaso com que o(a) aluno(a) foi tratado(a), ao longo de sua escolarização, por inúmeros agentes, tais como professores e gestores de variadas escolas, que não tomaram o enfrentamento necessário da “invisibilidade das desigualdades”, o que fez esse aluno “ficar o tempo todo invisível”.

É fundamental estabelecer os compromissos pessoais (motivação) das gestoras com a formulação e execução de uma política como o Pororoca da Aprendizagem.

[...] uma motivação pessoal é ver o meu povo escolarizado, é ver o meu povo estudando, é ver escola de qualidade para todo mundo, educação de qualidade para todo mundo, porque todos nós merecemos isso [...] (Dados da entrevista em grupo, out. 2024).

Isso gerou uma capacidade de motivação e de mobilização importante, pois é um município que faz muito com o pouco que tem e isso pode ser lido quando pensamos na capacidade técnica instalada no âmbito da gestão, por exemplo. Segundo as gestoras, a capacidade técnica é devida, talvez, pelo fato de a SEMED ter à frente uma gestora com formação escolar. Além disso, na equipe há mestre, doutorando e doutor, e todos os demais são especialistas.

POROROCA DA APRENDIZAGEM

O atual desenho do programa Pororoca da Aprendizagem inicia em 2021, a partir de um projeto feito em parceria com o Instituto Motriz (anteriormente denominado Instituto Gesto⁴), que atuou no Pará em três municípios (Ulianópolis, Moju e Marabá) nesses últimos anos, colaborando com práticas de recomposição de aprendizagens no pós-pandemia. A parceria é fruto de articulação entre várias instituições que tinham como foco dar suporte à gestão das secretarias municipais de educação e contou com a participação também de uma empresa de consultoria no início da trajetória de implementação.

4 O Instituto Gesto se fundiu com o Instituto Vetor Brasil e criou o Instituto Motriz em março de 2024. Disponível em: <https://www.motriz.org/noticia/instituto-gesto-e-vetor-brasil-unem-forcas-e-formam-a-motriz#:~:text=Vetor%20Brasil%20e%20Instituto%20Gesto,fus%C3%A3o%20in%C3%A9dita%20para%20o%20Terceiro>. Acesso em: 10 dez. 2024.

O início foi marcado pela mudança da nomenclatura do projeto, antes chamado Aprendizagem no Nível Adequado – ANA. Após entendimentos entre os parceiros, passou a se chamar Pororoca da Aprendizagem devido à necessidade de identificação local e cultural com a rede municipal e seus professores.

Os registros no Memorial de Implementação do Projeto Pororoca da Aprendizagem (SEMED, 2024) registram detalhes do processo que foi marcado por três fases, sendo uma fase-piloto em 2022; uma de expansão em 2023; e uma de consolidação em 2024.

Com a parceria entre as organizações, coube ao município providenciar a infraestrutura de deslocamento dos professores que recebiam a formação na sede do município, além de materiais e insumos auxiliares às escolas e às turmas onde o projeto foi aplicado.

A metodologia desenvolvida pelo projeto foi a do programa Teaching at the Right Level (TaRL), da organização indiana Pratham⁵, e que conta com a autorização de uso e a implementação por parte do Instituto Motriz/Consultoria Elos/Fundação Lemann⁶.

A metodologia do projeto parte de constante avaliação de aprendizagem feita em três momentos da aplicação da ação formativa. A primeira, no início da atividade, visando identificar os níveis de aprendizagem dos alunos, fundamental na formação das turmas a partir dos níveis encontrados, e não por ano/série escolar tradicionais. A segunda, durante o desenvolvimento, buscando corrigir e reagrupar estudantes caso necessário. Por fim, uma que avaliou o nível de desenvolvimento do estudante no final da aplicação do método.

Um conjunto de atividades e materiais são aplicados ao longo do ciclo formativo, o que tem relação com o modo com que os estudantes são agrupados e os níveis de aprendizagem que apresentam. Os modos de participação dos estudantes nos grupos e nas atividades propostas são facilmente correlacionados à influência de diversos métodos ativos de aprendizagem.

5 Disponível em: <https://teachingattherightlevel.org/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

6 Disponível em: <https://relatorioanual2023.fundacaolemann.org.br/interna/accelerando-a-aprendizagem-em-matematica-e-lingua-portuguesa>. Acesso em: 10 dez. 2024.

Um constante monitoramento da ação é articulado e desenvolvido ao longo do projeto e exige rotina de levantamento de dados, alimentação das planilhas de acompanhamento, acompanhamento das aulas pelos técnicos da secretaria e pelos coordenadores pedagógicos das escolas.

Um importante elemento a considerar foi a ausência de referências nas falas das gestoras quanto à política de recuperação de aprendizagens (Brasil, 2022), em vigor naquele momento, o pode ser lido como uma forma de considerar a gestão desarticulada e sem coordenação de ações federais. Isso lançou os municípios à própria sorte e com a responsabilidade de procurar parceiros e apoiadores para desenvolver suas ações.

Segundo uma das entrevistadas, o único aspecto positivo do governo Bolsonaro foi a alteração na LDB (Brasil, 2022b) para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura, o que colaborou, de algum modo, com a necessária sensibilização e o cumprimento dessa lei pelos professores.

Várias das questões elencadas durante a entrevista, e com base na análise dos documentos da política do Pororoca, apontam que o desenho da política local em nada se parece com aquilo que foi apresentado pelo governo federal anterior, principalmente na ausência nas falas das gestoras aos marcadores discursivos da política federal, tais como o uso de recursos tecnológicos, a rede de educação híbrida etc.

O único aspecto que se assemelha é o constante monitoramento pretendido com a política do Pororoca de Aprendizagens e que não é nenhuma novidade na implementação de políticas educacionais nas últimas décadas no Brasil, muito menos vinculado a apenas um grupo/política específico.

A alfabetização plena na idade correta é objetivo da política municipal e, segundo uma das gestoras, “[...] precisa ser grande, ser como uma pororoca que arrebatava a todos quando passa, uma grande onda de envolvimento” (Dados da entrevista em grupo, out. 2024). A ideia do Pororoca foi utilizada para atender a todos os professores e os alunos da rede, o que demarca compromisso político fundamental com a correção e o enfrentamento das desigualdades.

Com o projeto, busca-se também garantir formação prática aos professores dos anos finais do Fundamental e que buscasse enfrentar as dificuldades dos professores com os diferentes níveis de aprendizagem em que os alunos se encontram, correlacionados ou não com a distorção idade-série. Enfim, ensinar o professor a ministrar aula, a alfabetizar e a identificar formas de dar conta dos desafios que o ensino e a recomposição de aprendizagens deve assumir nos anos finais do ensino fundamental.

[...] Então, o que a formação ensina para esse professor? Ela ensina como alfabetizar na leitura e nas quatro operações matemáticas, quatro operações com os números naturais. Ela ensina a metodologia, metodologia no sentido de como o professor deve fazer dentro de sala de aula para que o aluno aprenda aquilo. Ela ensina como o professor faz o planejamento de aula para que aquele aluno aprenda determinada habilidade. Ela traz um protocolo, um cronograma de acompanhamento dessa evolução. E esse acompanhamento, ele é feito por meio de aplicação de avaliação e observação contínua e também de acompanhamento dos técnicos da secretaria que vão para dentro da sala de aula das turmas em específico e o coordenador pedagógico deve fazer esse acompanhamento direcionado dentro da sala de aula [...] (Dados da entrevista em Grupo, out. 2024).

O Pororoca da Aprendizagem deu seus primeiros passos de implementação no segundo semestre de 2022, com a formação da primeira turma de participantes na metodologia aplicada pelo projeto. Participaram 65 profissionais, entre técnicos da secretaria de educação, coordenadores pedagógicos das escolas e 25 professores de 16 escolas, das que foram elegíveis para a execução do piloto naquele semestre.

A metodologia foi apresentada e acompanhada ao longo da segunda metade de 2022 e os ajustes começaram a ser feitos para que o projeto fosse ganhando mais contornos de aplicação local. Segundo as gestoras, naquele momento ali se mostrava um “[...] caminho promissor ou a sensação de saber que era um caminho que podia ser ampliado para a rede em breve”(Dados da Entrevista em Grupo, out. 2024).

Até o ano de 2024, mais de 600 professores participaram das formações quando o projeto ganhou a rede toda.

O programa é estruturado com amplo monitoramento das turmas e dos alunos participantes. Inicialmente, o monitoramento é feito pelos técnicos de acompanhamento do projeto e, depois, também pelos coordenadores pedagógicos das escolas que acompanham a fiel execução da metodologia do projeto no acompanhamento presencial das aulas, produzindo o apoio técnico aos professores com feedback daquilo que foi acompanhado e analisado.

O início do projeto, em 2022, contou com a divisão no monitoramento das 16 escolas que iniciaram a ação-piloto, sendo 10 escolas monitoradas pela empresa de consultoria que atuou na primeira fase e seis escolas monitoradas pela secretaria de educação. No memorial de implementação (SEMED, 2024), é destacada a necessidade da apresentação dos dados do resultado do primeiro ciclo de implementação ter contado com duas apresentações: a da Consultoria Elos e aquela feita pelos técnicos da secretaria.

Um interessante aprendizado da ação foi quanto ao cruzamento dos dados (raça/cor dos alunos/frequência) e a forma como a ideia de monitoramento da política era feita de modo diferente pelos dois grupos. Isso produziu espaço de ações formativas quanto ao debate da declaração racial no Censo Escolar, por exemplo, quando a equipe técnica da Secretaria entendeu que eram dados que deveriam ser produzidos e o modo de ler aqueles resultados. Isso é destacado no Memorial (SEMED, 2024, p. 13) com a correlação entre a autoidentificação racial e a possibilidade de garantir equidade no tratamento diante de identificação de cor/raça mais fidedigna às diferentes desigualdades e que permita identificar, com mais precisão, aqueles que mais precisam de atenção individualizada na escola.

Com base nos aprendizados coletivos e na necessidade de olhar para as desigualdades da forma adequada, além da mudança na distribuição do VAAR (Valor Aluno Ano Resultado) do Fundeb, que impactou a distribuição orçamentária do município de Moju no segundo semestre de 2024, a Gestão municipal produziu campanha de autoidentificação de cor/raça para corrigir seus processos de organização e identificação dos alunos. Tal atitude gerará resultados positivos nos próximos anos.

DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO

Os desafios e os aprendizados com a implementação são os mais variados e dizem respeito, basicamente, a três pontos: 1 - a capacidade municipal de prosseguir com a ação, já que dispõe de uma equipe técnica pequena; 2 - a resistência dos professores; 3 - problemas associados às desigualdades sociais.

As capacidades que um município como Moju tem de implementar uma política como essa devem ser entendidas como uma questão extremamente desafiadora para qualquer ação pública. Um dos trechos da entrevista demarca uma parte da situação:

O grupo de servidores dentro da secretaria de educação que a gente denomina de técnicos são, na verdade, professores pedagógicos, que são professores da nossa rede que contribuem com a gente dentro da secretaria de educação. São professores cedidos à gestão de certa forma. Saem da sala de aula e vêm para a gestão. Foram convidados e vieram para a gestão. Então, nós não temos um setor só para isso (Dados da entrevista em grupo, out. 2024).

No entendimento das gestoras, será maravilhoso o dia em que o município tiver condições de criar um setor técnico que cuide apenas de formação, outro que cuide apenas de monitoramento das políticas, outro que cuide da avaliação etc.

Contudo, o principal desafio na recepção da política foi a resistência dos professores o que, segundo as gestoras, exigiu uma série de usos de formas discursivas que podem ser sintetizadas em quatro: “demonstrar, convencer, mostrar resultados, mostrar a Lei”.

Um dos elementos da resistência dos professores era a de que a política é fraca em seus objetivos, pois foca somente a alfabetização e a matemática:

[...] O primeiro impacto é essa negação por parte do que está sendo trabalhado no projeto, que é só a língua portuguesa e matemática. É o primeiro embate que a gente tem com eles. E o que a gente faz e como a gente recorre? Primeiro, a gente recorre a resultados de avaliação para mostrar que não adianta ele estar ensinando aquele conteúdo de história, aquele conteúdo de educação física ou de ciências e assim vai, se aquele aluno não aprende, por exemplo, tem que ministrar a própria disciplina dele, que não tem como ele ir lá e falar sobre um conteúdo específico se aquele aluno não vai conseguir acompanhar [...] (Dados da entrevista em Grupo, Outubro de 2024).

O sentido de demonstrar o problema objetiva convencer o professor a estudar e a se aperfeiçoar no entendimento dos problemas de sua sala de aula, tomando para si.

[...] Então, o que você vai estar fazendo é estudando, você vai estar saindo da sua zona de conforto, que é o fato, para estudar algo que você não tem domínio, para você ter o mínimo de domínio para ensinar o seu aluno. Porque se você quer dar a sua aula da sua disciplina, você precisa dar a aula para ele aprender a ler e para ele aprender a interpretar. Então, a conversa que a gente tem com os professores é isso [...] (Dados da entrevista em Grupo, out. 2024).

Mostrar os resultados é colocar o professor para refletir sobre a condição em que a sua turma de alunos se encontra e confrontá-lo sobre aquilo que ele acha que ofereceu e garantiu como mínimo de aprendizagem de direito.

[...] a gente está te mostrando como a tua escola está, como a tua turma está, você ainda assim continua resistente, você sabe que o seu aluno não sabe o que você acabou de nos falar [...] (Dados da entrevista em grupo, out. 2024).

Uma outra parcela do trabalho de convencimento fica sob a responsabilidade dos próprios professores que participam do projeto e que percebem seus resultados positivos.

[...] E aqueles que implementam, e aqueles que aceitam o desafio, porque é um desafio, porque querendo ou não está saindo ali do que ele domina enquanto profissional, aqueles que se tocam, eles têm resultados positivos. E aí, quando eles têm resultados positivos, eles vão fazendo aquele trabalho de formiguinha, falando: olha, dá certo, só que dá trabalho, mas dá certo, se você usar isso, funciona.[...] (Dados da entrevista em grupo, out. 2024).

Mostrar os resultados também é:

[...] uma análise comparativa, a gente mostra tudo isso, a gente não mostra só você bacana, a gente não mostra só o que não foi legal e a gente não mostra também aquele mediano, a gente mostra o município, o resultado do município como um todo e a gente pontua aquela que foi a melhor escola, as três melhores escolas e a gente faz o contrário também. Para quê? E por que a gente faz esse contrário? Porque existe assim, existem escolas, quando falo escolas, eu estou falando da equipe como um todo, da gestão, professores, todo mundo. Existem aquelas escolas em que aceitar uma política e que fizeram, de fato, tudo o que a política diz que teria que ser feito ou praticamente tudo, 90%, agora vou colocar aí 80%, e tem

aquelas escolas que aceitam a política, mas não seguem os passos que a política diz que tem que seguir ou então seguem só alguns [...] (Dados da entrevista em Grupo, out. 2024).

Uma questão presente na fala das gestoras foi o uso da política, mostrando as obrigações legais das tarefas profissionais pelas quais os professores são responsáveis, e que, em certa medida, precisa ser acionado no enfrentamento das resistências dos professores. “Enfrentar o professor, apresentar as responsabilidades dele, que são ditas na própria LDB” é enfrentar aquilo que as gestoras chamam de “o escudo da reprovação” (Dados da entrevista em grupo, out. 2024) em que esse professor dos anos finais se escondeu ao longo de boa parte de sua trajetória profissional e que não o permitiu refletir sobre suas responsabilidades frente às garantias de uma relação de ensino e aprendizagem com qualidade e que assegure direitos mínimos de aprendizagem.

Uma parte desse convencimento e enfrentamento da resistência dos professores tem relação com algo para o qual as gestoras chamam a atenção e que merece destaque: “[...] nós vamos recompor, nós não vamos reprovar, não é a reprovação que vai fazer o meu aluno ler” (Dados da entrevista em grupo, out. 2024).

Para as gestoras, uma das situações mais difíceis da implementação da política do Pororoca foi a de o professor dos anos finais “[...] achar que sabe tudo e que ele não está ali para alfabetizar o aluno”. Tal resistência tem relação com a não compreensão do seu papel quando uma das gestoras nos lembra que:

[...] Porque nós tínhamos muitos, e ainda temos, apesar da formação, muitos relatos dos professores de disciplina, que é a discussão dos anos finais. Ah, eu não sei alfabetizar, eu não sou pedagogo, que é essa discussão que vocês estavam tendo. E o Pororoca e a formação do Projeto Pororoca, ele vem para ensinar esse professor dos anos finais como alfabetizar, porque é literalmente isso. [...] (Dados da entrevista em grupo, out. 2024).

Os professores se utilizam desse discurso para não implementar a metodologia dentro de sala de aula, exigindo, por parte das gestoras, uma constante estratégia de sensibilização e mobilização para que os professores e os demais agentes envolvidos com a educação municipal pudessem dar continuidade aos propósitos da política.

Por fim, devemos tratar das desigualdades sociais que marcam uma parcela importante dos alunos que frequentam a escola no município de Moju e que, de forma muito significativa, impactou e gerou dificuldades na implementação da política.

Os problemas com a frequência escolar no projeto foram relatados nas diferentes fases de implementação (SEMED, 2024, p. 51) e demandaram, por parte da SEMED, a parceria do UNICEF com a sua iniciativa da Busca Ativa, que apoia os municípios na identificação daqueles que não estão tendo acesso à educação e orienta medidas necessárias para garantir o direito de aprender. A Busca Ativa Escolar é a ação para diminuir a incidência de evasão e abandono que, com a pandemia da Covid-19, aumentou consideravelmente.

Esse aprendizado foi fundamental no melhoramento e na correção do projeto quando a ficha de monitoramento na fase 2 (2023) permitiu o acréscimo de informações quanto à autodeclaração do estudante e a região/bairro em que a escola está localizada, a fim de compreender, de modo mais preciso, qual o perfil do estudante que apresentou problemas de aprendizagem. Além disso, auxiliou o desenvolvimento no projeto, bem como agir de modo mais intersetorial e integrado a outras políticas municipais a fim de alcançar os melhores resultados.

O papel do UNICEF, com a estratégia da Busca Ativa Escolar, é garantir o apoio e a implementação de políticas públicas que visam ao fortalecimento das redes de educação e de proteção à criança e ao adolescente, assim como, indiretamente, aos jovens e aos adultos de todo o Brasil.

Como forma de diminuir, ou mesmo acabar, a problemática da evasão e do abandono escolar, que culminam na reprovação e no aumento da distorção idade/ano, a Secretaria de Educação de Moju criou o Batelão da Educação. O objetivo é garantir a (re)matrícula e a permanência de crianças, adolescentes e adultos na rede municipal de ensino, além de fortalecer a parceria entre escola e família, para juntos promoverem ações pelo direito de aprender de todos os cidadãos mojuenses.

O Batelão da Educação consiste em ação intersetorial entre a SEMED, demais secretarias municipais, Conselho Tutelar e escolas da rede municipal,

que se organizam para fazer chamada pública, nas ruas e em outros espaços, para a matrícula e a rematrícula, além de alertar a comunidade para o início das aulas, presenciais ou não. Durante o ano todo, há mobilização, no começo do ano letivo, com continuidade durante todo o período escolar.

A Busca Ativa Escolar não só alerta a comunidade para a importância da matrícula, mas, acima de tudo, monitora a permanência, com sucesso, de todos os alunos da rede municipal. Portanto, o Batelão da Educação reúne ações estratégicas para a garantia do direito à educação a todos os cidadãos mojuenses.

CORREÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO

Implementar uma política como o Pororoca da Aprendizagem é, segundo uma das gestoras, “[...] como trocar um pneu de carro em movimento” (Dados da Entrevista em Grupo, out. 2024), o que exigiu fazer ajustes, correções e adequações para alcançar os melhores resultados ao contexto local.

O início do projeto, em 2022, foi direcionado às turmas do 3º ano dos anos iniciais, mas acabou tendo turmas misturadas, o que causou problemas, de acordo com as gestoras. Um dos principais elementos era a vergonha dos alunos dos anos finais na atividade, uma vez que estavam em turmas unificadas com crianças menores.

A adaptação dos materiais do projeto (cronograma, protocolo, planilhas) é um momento importante e marca uma virada da fase-piloto de implementação (2022) para quando a secretaria toma para si a condução da política na fase dois (2023). A participação da empresa de consultoria Elos foi redimensionada para a atuação somente com as lideranças gestoras da política (como mentoria) e para apoiar ações de sustentabilidade da política.

Os materiais pedagógicos de uso dos professores também foram readequados buscando apresentar mais detalhes da metodologia e ser mais próxima daquilo que os professores da rede esperavam.

A própria planilha de acompanhamento dos dados (painel de dados) foi reformulada, objetivando tornar-se um mecanismo de acompanhamento mais fácil e com apresentação visual mais limpa e objetiva. Era preciso, por exem-

plo, corrigir os erros de sistematização e permitir avanços no andamento do projeto.

Outra modificação fundamental foi quanto ao acompanhamento feito pelos técnicos da secretaria. No desenho inicial da política, os técnicos iam três vezes à escola/turma de execução da ação: no começo do projeto, no meio e ao final, o que precisou ser reformulado, pois estava aquém da necessidade da rede. Outro elemento quanto ao monitoramento foi a presença do coordenador pedagógico da escola que não era membro tão ativo na ideia/execução da ação na escola. No entendimento das gestoras, era preciso deslocá-lo de uma compreensão inicial de auxílio à gestão administrativa para tomar o lugar da gestão pedagógica que o projeto exigia.

A tomada pelo coordenador pedagógico do seu lugar de acompanhamento foi um destaque da correção. Isso permitiu melhorar o acompanhamento do cronograma de implementação da política que agora é feito de modo muito mais prático e rápido: em até 24 horas depois da aula acompanhada e analisada. Com a alimentação dos dados de acompanhamento centralizada, a equipe gestora consegue monitorar, em tempo real, o andamento do projeto.

A presença de mais este agente (coordenador) na implementação da política também trouxe o desafio de esses coordenadores mostrarem às escolas como são. O fato de serem membros ativos dessas comunidades escolares pode ser um complicador na implementação de um monitoramento dessa envergadura.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Os resultados, de acordo com as gestoras, são positivos, o que é sintetizado com a fala: “fazendo com pouco, estamos tendo bons resultados” e que sem estrutura de formação, com equipe pequena, é possível entender que os passos pequenos serão fundamentais para resultados de longo prazo.

No ano de 2022, com a avaliação do projeto-piloto, os resultados já se mostraram promissores, mesmo com vários problemas em relação ao entendimento da metodologia, a frequência dos alunos e a resistência dos professores. No Memorial (SEMED, 2024, p. 19) é indicado que, mesmo na fase inicial,

29% dos estudantes que participaram da ação já estavam totalmente alfabetizados e o restante (71%) estava em processo de consolidação. Quando analisados os resultados da disciplina de Matemática, os efeitos do projeto eram mais visíveis, o que deixou as gestoras extremamente satisfeitas.

Em 2024, a análise dos resultados indicou que a aprendizagem dos estudantes oscilou de escola a escola, a depender de: ausência de acompanhamento pedagógico; falta de familiaridade do professor com a metodologia; e aplicação diferenciada da metodologia, o que exigirá da equipe gestora da política outras correções e adequações na implementação da política. Mesmo com os resultados que oscilaram dependendo das condições, uma preocupação presente no Memorial foi a de ocultar os nomes das escolas para que não houvesse comparação entre resultados, considerando os contextos diferenciados em que a política foi implementada.

O que dizer para concluir?

Insistir na avaliação e no monitoramento da política e persistir. Esses são, no entendimento das gestoras, os maiores aprendizados e aquilo que outros municípios podem aprender com a implementação de uma política como essa. Demonstrar como ela impactou a vida dos alunos do EF II e como isso só pode ser pensado em conjunto com as outras políticas ou com o desejo de continuidade.

A persistência da rede para enfrentar o desânimo com a implementação de políticas que passam por manter a rede com número de alunos; pela melhoria da redução da distorção de idade/ano; pelo convencimento dos professores; pela articulação da gestão municipal; e pela continuidade das políticas são questões que não podem ser deixadas de lado e que devem ser enfrentadas com todo o rigor necessário para a melhor implementação de políticas.

Outro ponto, segundo as gestoras, é entender que “[...] a gente não sabe das coisas e entender que a gente precisa ressignificar muita coisa que a gente acha que sabe”(Dados da Entrevista em Grupo, out. 2024). O sentido disso é ressignificar o sentido de alfabetização, é ressignificar o papel de um monitoramento e uma avaliação articulados. Ressignificar a forma como o desenho de

uma política como essa, mesmo que tenha partido de uma metodologia fechada, como a inicial, pode ser adaptado e ir ganhando os contornos locais necessários. Uma das gestoras aponta que:

[...] O próprio projeto Pororoca, quando veio para a gente, quando essa metodologia chegou, a gente falou, meu Deus, como assim? É ir na direção contrária ao que a gente pensa. E aí, a gente vai vendo que não, é, dá certo, mas desde que você adéque, o projeto não é uma coisa que a gente nunca fez. Nós já fizemos em muitos momentos nas nossas vidas, só que ele é adaptado, ele é feito de um outro âmbito, de uma outra forma. Então, isso é uma resignificação de conhecimento.[...] (Dados da entrevista em grupo, out. 2024).

Garantir que uma política dessa natureza vire uma ação permanente de recomposição das aprendizagens também é um dos principais desafios, além de pensar na correlação com outras políticas. Isso significa entender que o projeto Pororoca é parte de uma cadeia que inicia com o MAIAU e passa pelas colaborações, pelo entendimento da intersectorialidade das políticas.

O sentido de articulação com outras políticas, tais como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, com o Programa da Escola das Adolescências ou com o próprio novo Pacto Nacional de Recomposição de Aprendizagens, recentemente apresentado pelo Ministério da Educação, passa pelo entendimento de que uma política local como essa pode ganhar mais musculatura e sustentabilidade a partir da articulação com um pacto federativo. A articulação da política local, que já era anunciada pelas gestoras da política com o Pacto Nacional de Recomposição das Aprendizagens, tendo em vista seu lançamento em junho de 2024, pode, agora, ser concretizada porque a política nacional foi, enfim, redesenhada.

Isso tudo para mostrar para outros municípios que é possível fazer muito, mesmo com uma equipe pequena e com desafios gigantescos como qualquer outro município de mesmo porte.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022.** Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2022a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11079.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Brasília, DF: Presidência da República, [2022b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14407.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025.** Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens na Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12391.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

EQUIPE DE GESTÃO DA POLÍTICA MUNICIPAL POROROCA DA APRENDIZAGEM. Entrevista concedida a Andrio Alves Gatinho, no âmbito da pesquisa sobre os desafios dos anos finais do Ensino Fundamental da REI-PPE. Moju (PA): out. 2024.

MOJU (PA). SEMED. **Programa de Alfabetização MAIAU:** Moju Alfabetizado na Idade Adequada Universalmente, 2022. Moju: SEMED, 2022. 67 p.

MOJU (PA). SEMED. **Protocolo de Orientações em Casos de Racismo nas Escolas.** Projeto Caribé – Construindo o Antirracismo e a Identidade da Beleza Étnico-racial Escolar, 2023. Moju: SEMED, 2023. 18 p.

MOJU (PA). SEMED. **Memorial de Implementação do Projeto Pororoca da Aprendizagem, 2024.** Moju: SEMED, 2024. 64 p.

CAPÍTULO 2

A OPERAÇÃO ACOLHIDA E A MIGRAÇÃO VENEZUELANA PARA O BRASIL: NOVAS DEMANDAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Lorena Bruel

Alan Furman

Bárbara Cristina Coimbra Bergantin

Doi: 10.48209/978-65-5417-618-1

INTRODUÇÃO

O estudo ora apresentado procura apreender as complexas relações que se estabelecem no processo de acolhimento e inclusão de estudantes migrantes¹ venezuelanos matriculados em escolas da rede pública estadual do Paraná e da rede municipal de Curitiba, capital do estado do Paraná, depois de terem passado (ou não) pelo programa coordenado pelo governo federal chamado Operação Acolhida. O objetivo da pesquisa é conhecer melhor os processos de implementação da política de inclusão escolar de estudantes migrantes venezuelanos a partir das perspectivas de agentes que atuam na burocracia da Operação Acolhida e dos sistemas de ensino, a fim de compreender como são produzidos os processos decisórios que envolvem o acolhimento das famílias, a definição sobre a interiorização de sua alocação e a inclusão na escola.

As migrações Sul-Sul, compreendidas como migrações que apresentam países do sul econômico global como países de origem e de destino de migrantes, intensificaram-se no início do século XXI e passaram a conferir novos contornos aos fluxos migratórios internacionais (Wenden, 2018). O Brasil, que

1 Optou-se pela utilização da expressão “migrante internacional” para fazer referência aos migrantes, independentemente de seu estatuto jurídico (refugiado, apátrida, solicitante de asilo) e das motivações dos deslocamentos migratórios internacionais, pois as classificações formais não conseguem refletir a multiplicidade das dinâmicas sociais e vulnerabilidades vivenciadas em contextos diversos.

se consolidou como um país de destino durante um longo período de colonização, ao longo do século XX passou a ser principalmente um país de origem de migração para países mais desenvolvidos. E, no início do século XXI, passa a figurar como um país de destino (com caráter mais transitório ou mais permanente) sobretudo para migrantes regionais da América Latina.

Essa mudança no padrão das migrações internacionais apresenta certos desafios para o acolhimento dos migrantes, inclusão social e garantia de direitos sociais fundamentais como saúde, educação, assistência social, emprego, moradia, lazer, etc. (art. 6º, Constituição Federal de 1988). A garantia de direitos passa pelo reconhecimento e pela positivação desses direitos, pela atuação do poder público para a sua realização, pelas intrincadas relações sociais entre sujeitos que se constituem como agentes que agem e interagem nas disputas por decisões e ações que impactam em diferentes níveis sobre a sua realização ou não realização.

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada como principal instrumento para produção de dados a respeito do processo de implementação da política de inclusão dos estudantes migrantes venezuelanos no sistema de ensino brasileiro, com foco em escolas da rede estadual de ensino do Paraná e da rede municipal de ensino de Curitiba. O estado do Paraná foi o segundo estado a receber o maior número de migrantes venezuelanos (27.255) por meio da Operação Acolhida, ficando atrás apenas de Santa Catarina (32.073), e Curitiba (8.526) foi o município que recebeu o maior número de migrantes, considerando dados do período de 05/04/2018 a 30/12/2024².

Foram entrevistados agentes que atuam em diferentes espaços da cadeia decisória desde a chegada do migrante na fronteira e do atendimento pela Operação Acolhida até a matrícula e a inclusão em escolas públicas. Assim, as entrevistas foram realizadas com agentes que atuam ou atuaram na Operação Acolhida, na equipe de direção de uma escola pública da rede estadual de ensino do Paraná e de uma escola pública da rede municipal de ensino, ambas situadas no município de Curitiba, que ofertam anos finais do Ensino Fundamental,

2 Fonte: <https://aplicacoes.mds.gov.br/snas/painel-interiorizacao/>.

e com uma professora que atua na escola pública da rede estadual em turmas dos Ensinos Fundamental e Médio.

As entrevistas foram realizadas em profundidade, com o objetivo de conhecer percepções dos agentes sobre suas práticas e sobre o espaço de liberdade para tomada de decisão nas diferentes instâncias em que atuam ou atuaram. Elas foram conduzidas de forma remota, por meio de videoconferências, ou de forma presencial, a depender da disponibilidade e da localização dos entrevistados. Também foram realizadas visitas in loco às escolas selecionadas para o estudo.

A escola estadual em que o diretor e a professora entrevistada atuam ou atuaram está localizada na região central³ de Curitiba, com turmas de Ensino Fundamental II em tempo integral, Ensino Médio regular e formação docente. Em 2024, atendia cerca de 60 estudantes migrantes internacionais, sendo a maioria deles de origem venezuelana⁴. Já a escola municipal em que a diretora trabalha está localizada no bairro Sítio Cercado⁵, com turmas de Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, organizada em turmas de tempo integral. Em 2023, segundo dados fornecidos no momento de contato com a escola, 82 estudantes migrantes internacionais eram atendidos, dos quais 77 tinham como país de origem a Venezuela.

Destaca-se que as escolas foram selecionadas em função do critério de acessibilidade, pois as instituições aceitaram participar da pesquisa, e de diver-

3 Há 153 escolas da rede estadual de ensino situadas no município de Curitiba, das quais quatro se localizam na região central do município. O município apresenta IDHM de 0,823 (em 2010), considerado muito alto, e Índice de Gini de 0,554, o que significa que há grande desigualdade. A região central tem indicadores sociais e econômicos considerados positivos, que refletem os indicadores municipais de alto IDHM em contexto de grande desigualdade.

4 Informações fornecidas no momento de contato com a escola.

5 Há 429 instituições de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino no município de Curitiba, das quais 42 se encontram no bairro Sítio Cercado. Esta é uma região periférica da cidade, com grande concentração populacional e alta densidade demográfica (é um dos bairros mais populosos do município), com uma das médias de renda mensal mais baixas. É uma região que concentra população em situação de vulnerabilidade social e tem poucas áreas verdes. Rocha *et al.* (2014, p. 65) avaliam que “[...] no bairro Sítio Cercado predominam edificações baixas sem jardim, com solo bastante impermeabilizado, com poucos espaços não edificados, sobretudo em áreas próximas a rios e pouca vegetação, aspectos que indicam para uma baixa qualidade ambiental.”

sidade de localização geográfica, considerando as características do entorno. Moura e Fikowski (2015) ressaltam que o município de Curitiba tem uma organização geográfica caracterizada pela segregação social e pela oposição entre centro e periferia. Uma das instituições se localiza em região central da cidade, com condições de urbanização e facilidade de acesso a bens e serviços públicos. A outra instituição selecionada se situa em um bairro periférico do município, com condições de maior vulnerabilidade social e menor disponibilidade de acesso a bens e serviços, sobretudo equipamentos culturais, como bosques, museus e teatros.

O BRASIL COMO PAÍS DE DESTINO DE MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS REGIONAIS: DESAFIOS PARA OS SISTEMAS DE ENSINO

A Constituição Federal (CF) 1988 define que a educação é direito de todos, o que significa que sua oferta deve ser garantida pelo Estado como direito de todos, independentemente do estatuto de cidadania, da condição migratória ou de outras características sociais e individuais dos sujeitos desse direito. A legislação infraconstitucional, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996), reafirmam esse direito e apresentam dispositivos que detalham sua realização.

Como exemplo, a LDB desde 1996, em seu art. 24, inciso II, alínea c, define que a classificação dos estudantes, em qualquer série ou etapa da educação básica, “[...] pode ser feita: independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada” (Brasil, 1996). Muitos sistemas de ensino estaduais e municipais regulamentam os procedimentos para a matrícula de estudantes que não possuem histórico escolar ou que buscam estabelecimentos de ensino sem escolaridade anterior. Contudo, mesmo com essa garantia legal estabelecida desde meados dos anos 1990, estudos indicam que estudantes migrantes internacionais tiveram a solicitação de matrícula negada pela ausência de documentação exigida para a matrícula.

Cury (2002) alerta que, para que o direito à educação seja garantido, “[...] a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional” (Cury,

2002, p. 246). Quer dizer, o direito precisa ser reconhecido e positivado, como foi pela CF 1988 e LDB 1996, mas sua garantia legal é apenas a primeira etapa desse processo, considerada importante, pois, além de estabelecer um arcabouço legal de garantia do próprio direito, permite que a legislação possa ser usada como instrumento para a reivindicação da sua realização. Contudo, compreende-se que a garantia legal é condição necessária, mas não suficiente para a realização do direito.

Nesse sentido, observa-se a relevância da aprovação do Parecer CNE/CEB n.º 01/2020⁶, que regulamenta a inclusão da “[...] matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro”. Poder-se-ia argumentar que o parecer, em grande medida, reafirma direitos e dispositivos já presentes no texto constitucional e na LDB, mas o documento cumpre papel importante ao dar visibilidade à situação de estudantes migrantes internacionais e destacar garantias adicionais, como a realização da avaliação para classificação na língua materna do estudante; a consideração da “trajetória do estudante, sua língua e cultura”; a definição de diretrizes como a não segregação entre alunos brasileiros e migrantes, valorização da cultura e oferta do ensino de língua portuguesa como “língua de acolhimento”.

As garantias legais são orientações para a atuação dos agentes responsáveis pela realização da educação escolar em diferentes esferas e, ao mesmo tempo, instrumento de reivindicação e controle sobre a oferta pública. Contudo, as garantias legais não se realizam de forma imediata ou automática; ao contrário, pode-se compreender que entre a formulação e a implementação de políticas educacionais há um conjunto de processos contínuos que envolvem diferentes agentes e instituições em uma cadeia decisória formada por múltiplas camadas e níveis (Lotta, 2019).

Muitas vezes, as definições legais sobre a garantia de direitos se apresentam como formulações de caráter mais geral, como princípios ou diretrizes da política, sem oferecer elementos mais práticos que permitam que os agentes públicos atuem em situações concretas cotidianas, pautados exclusivamente

6 Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-147031-pceb001-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192.

nessas definições legais. Para Dubois (2019), esses agentes públicos

[...] são colocados na situação de ter que arbitrar e responder aos dilemas impostos pelas reformas sem que elas lhes tenham fornecido respostas, ou ter que decidir sobre situações que essas reformas não previram explicitamente [...] trata-se de abordar tecnicamente o que não foi decidido politicamente e, portanto, de fabricar, ainda que sob forte restrição, as políticas públicas (Dubois, 2019, p. 116).

Ainda que Dubois (2019) aponte as decisões como parte de uma abordagem técnica, é preciso considerar que não há neutralidade na decisão ou na ação dos agentes da política. Nesse sentido, decisões técnicas são também políticas. Nesse processo de fabricação da política, a partir da atuação dos agentes locais, estão imbricados múltiplos fatores relativos a aspectos mais gerais da organização da sociedade, características organizacionais e perspectivas dos agentes que atuam. As relações de poder que se estabelecem entre os diferentes sujeitos têm um papel muitas vezes decisivo no direcionamento da política e na realização (ou não) de direitos sociais.

As políticas de reforma do Estado com base na nova administração pública podem contribuir para ampliar ainda mais esse poder de tomada de decisão nas mãos dos agentes que atuam na ponta, no atendimento direto aos que demandam pela política a partir de suas realidades e condições específicas. A intensificação de regulação associada à maior flexibilidade de atuação dos agentes, entre outras características da nova administração pública, pode gerar uma mudança de compreensão sobre o sentido do serviço público, menos centrado na garantia de direitos universais e mais voltado a atender demandas particulares dos usuários na qualidade de clientes (Dubois, 2019).

O papel desses agentes na formulação e na implementação das políticas contribui para compreender como as práticas são produzidas nas diferentes instâncias de atuação, para construir possíveis explicações sobre as variações entre práticas e conhecer resultados das múltiplas formas de atuação para as políticas e para os usuários dos sistemas de ensino. Entender “a política como ela é” (Lotta, 2019, p. 20) exige analisar os múltiplos fatores que interferem e influenciam na sua implementação, conhecer a complexidade dos processos decisórios e as ações dos agentes.

OPERAÇÃO ACOLHIDA COMO POLÍTICA INTERSETORIAL: QUAL É O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA POLÍTICA?

Concebida como uma resposta promovida pelo governo brasileiro ainda em 2018 à crise política e humanitária na fronteira com a Venezuela, a Operação Acolhida mostra-se como uma política pública de múltiplos contornos de atuação.

Estruturalmente organizada em três pilares (controle e ordenamento da fronteira; acolhimento; e interiorização), a Operação Acolhida conta, em seu primeiro eixo de atuação, mais emergencial, com o controle e o ordenamento da fronteira norte, capitaneados pelo Exército brasileiro, em resposta ao colapso dos serviços públicos no estado de Roraima com a chegada de grandes contingentes de migrantes venezuelanos ao estado a partir de 2018 (Baeninger; Demétrio; Domeniconi, 2021). Concomitantemente, dá-se o outro eixo de atuação da Operação: o acolhimento desses migrantes em abrigos temporários com um papel de destaque no sentido de mitigar o impacto humanitário e reforçar a oferta dos serviços públicos da região em iniciativas realizadas em conjunto com agências internacionais (Brasil, 2024).

Completando os três eixos estruturantes da Operação Acolhida, a estratégia da interiorização tornou-se o principal pilar da operação ao longo de sua implementação, superando ordenamento e abrigamento (Rodrigues, 2021). Dentro dos modelos de interiorização voluntária na Operação Acolhida, estão categorizadas, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2021), as seguintes modalidades: reunião familiar; reunião social; interiorização por Vaga de Emprego Sinalizada (VES); e institucional.

As mais frequentes, que atendem a 65% dos migrantes, são as modalidades de reunião familiar e reunião social⁷, nas quais é possível escolher uma cidade no território nacional em que exista rede de migrantes já estabelecida e com garantias de apoio na recepção aos recém-chegados, sejam eles familiares ou não.

A interiorização por Vaga de Emprego Sinalizada (VES), por sua vez, é a modalidade em que o governo brasileiro faz a gestão das vagas disponibiliza-

⁷ <http://aplicacoes.mds.gov.br/snas/painel-interiorizacao/>.

das pelo país e auxilia no transporte desses trabalhadores e de sua família até a oportunidade de trabalho oferecida. A institucional, por fim, efetiva a transferência dos abrigos na fronteira para outras formas de abrigo no território nacional mantidos por instituições da sociedade civil.

Até o fim de 2024, 600 mil venezuelanos entraram e permaneceram em território brasileiro (OIM, 2024)⁸. Desse contingente, 150 mil foram interiorizados de forma voluntária no contexto da Operação Acolhida (ACNUR, 2024). Os demais se deslocaram pelo território brasileiro sem o apoio da Operação Acolhida, o que indica que o programa atende a um percentual restrito de migrantes venezuelanos. Há poucos dados sobre os acampamentos, mas, em 2021, havia capacidade para 12 mil vagas nos abrigos da Operação Acolhida, de acordo com dados divulgados pela imprensa⁹. Os acampamentos próximos da fronteira são coordenados pela Operação Acolhida e contam com a presença de várias organizações não governamentais, como a Organização Internacional para as Migrações (OIM), ACNUR, PARES Cáritas, entre outras.

Esses números mostram que, mesmo considerando o esforço humanitário e logístico por parte do governo brasileiro em reduzir a pressão nos serviços públicos na fronteira norte, a maioria dos venezuelanos se interioriza pelo território nacional de forma autônoma. Isso significa que sem o apoio logístico das forças armadas para esse processo ou qualquer das garantias de vagas de emprego, redes de apoio locais ou serviços públicos básicos nas cidades de acolhimento no interior do país, proporcionadas pela interiorização. Tal fato demonstra uma evidente limitação no alcance da implementação da política pública nesse eixo de atuação e uma possível demanda social não prevista para os aparatos públicos locais que acabam sendo os responsáveis pelo acolhimento efetivo desses fluxos migratórios.

Algumas iniciativas educacionais realizadas por organizações internacionais e da sociedade civil são encontradas nos abrigos temporários, como é o

⁸ Considerando as entradas (1.134.532) e as saídas (532.773) de 2018 a 2024 contabilizados pelas autoridades brasileiras, a Organização Internacional para as Migrações (OIM) chega ao saldo migratório de cerca de 600 mil venezuelanos que entraram e permaneceram no Brasil neste período.

⁹ Dados disponíveis em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/operacao-acolhida-ja-interiorizou-mais-de-56-mil-venezuelanos-refugiados/?amp>.

caso do Passaporte para a Educação – que conta com a entrega de informativos e materiais didáticos bilíngues para os estudantes abrigados, proporcionando um primeiro contato com a língua portuguesa e, além disso, reforçando os direitos educacionais desses estudantes e suas famílias¹⁰. Em outra ação de iniciativa do UNICEF, o programa Súper Panas promove um ambiente escolar de educação não formal às crianças abrigadas antes de suas matrículas nos sistemas públicos brasileiros¹¹.

Outras iniciativas, como campanhas para matrícula das crianças e jovens em instituições das redes de ensino municipal e estadual do estado de Roraima buscam efetivar, ainda que provisoriamente, o direito à educação, enquanto os processos de interiorização não se efetivam¹².

A Operação Acolhida pode ser considerada a principal – ou mesmo a única – política migratória executada pelo governo federal no Brasil, e que, em seu desenho institucional, prevê uma governança multinível, na qual estados, municípios, iniciativa privada e organizações da sociedade civil nacionais e internacionais atuam – sobretudo no que se refere à interiorização e, por consequência, ao acolhimento (Pasquarelli, 2023). Algumas pesquisas, como a de Dalglish (2023), no entanto, ponderam que, pelo caráter emergencial e securitário da Operação Acolhida, bem como outras deficiências em sua implementação, não se trata de uma política migratória, e sim apenas de uma ação governamental de acolhimento. Já segundo Traub (2020), a Operação Acolhida é categorizada como política pública migratória devido à amplitude das ações desempenhadas.

Seja no interior da Operação, por meio da interiorização, seja pelo trânsito autônomo desses fluxos migratórios no território nacional, a condução da questão migratória brasileira em vigência – na qual a Operação Acolhida desponta como a única ação implementada – confia que, após a interiorização, o processo de garantia do direito à educação dos estudantes migrantes se concretizará com o atendimento local das políticas públicas. essa forma, considera ha-

10 Ver em: <https://brazil.iom.int/pt-br/news/projeto-passaporte-para-educacao-apresenta-cultura-brasileira-e-o-direito-educacao-para-criancas-e-adolescentes-venezuelanos-no-brasil>.

11 Ver em: <https://www.unicef.org/brazil/media/13271/file/UNI47-RA2020.pdf>.

12 Ver em: <https://www.unicef.org/brazil/innocenti/comunicados-de-imprensa/mais-de-1200-criancas-e-adolescentes-da-venezuela-recebem-apoio-para-matricula-escolar-em-roraima>.

ver nessas regiões, quando não políticas migratórias locais, ao menos a garantia de que os direitos educacionais e outros direitos sociais sejam cumpridos em sua integralidade. Portanto, mesmo sabendo das limitações no alcance e na provisoriedade dessa política, a responsabilidade final pela efetivação de direitos sociais básicos (como a educação) é transferida para os atores locais.

A Operação Acolhida possui pouca interface com a educação, embora a Lei n.º 13.684/2018, que a instituiu, defina que as medidas de assistência emergencial incluem a oferta de atividades educacionais, formação e qualificação profissional (art. 5º, incisos III e IV). Documentos orientadores disponíveis no site da Operação apresentam aos gestores e aos atores locais, que efetivam o acolhimento nas escolas, os direitos educacionais garantidos aos estudantes venezuelanos em todas as etapas de escolarização.

Esses documentos consideram elementos como a frequente indocumentação e a impossibilidade de contato com as instituições nos países de origem, bem como as condições socioeconômicas e realidades linguísticas diversas a serem levadas em conta no momento de matrícula e no acolhimento. Portanto, reforça o alinhamento das ações da Operação Acolhida com o que está previsto e enunciado pela legislação nacional e internacional na garantia dos direitos desses estudantes. Entretanto, essas ações, de acordo com o manual orientativo, são somente alcançadas por boas práticas e pela formação contínua dos atores locais que, por sua vez, dependem diretamente da ação e do engajamento dos gestores locais no tema e não estão previstas no ordenamento e na estrutura da Operação.

Cabe ressaltar, entretanto, que as políticas migratórias locais não se proliferaram nos estados e nos municípios com a mesma intensidade que os fluxos migratórios dos últimos anos – cenário para o qual a ausência de diretrizes do governo federal não é o único fator responsável. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 5,5% dos municípios brasileiros com presença de migrantes têm alguma política ou gestão específica para o tema¹³. Ainda que esteja prevista, em um considerável avanço normativo, na Lei de Migrações de 2017 (Lei nº 13.445/2017), a construção de uma política migra-

13 Ver em: <https://www.camara.leg.br/noticias/997506-especialistas-apontam-desafios-da-politica-nacional-de-migracoes-e-pedem-melhorias/>.

tória nacional encontra-se ainda em processo, em uma retomada institucional de ações nesse sentido que se deu a partir de 2023¹⁴.

Assim, a ausência de uma ação coordenada, ou ainda de orientações gerais para ação local de parte do governo central (seja para a política migratória, seja para a política educacional), acaba por demonstrar também as limitações das capacidades de implementação de políticas públicas no âmbito local. Isso porque, no cenário brasileiro, são muitas as assimetrias nas capacidades burocráticas e pedagógicas de atuação (Gomes, 2022) entre as redes públicas de ensino, entre as escolas e em seu interior – o que reforça desigualdades regionais no atendimento desses estudantes que já experienciaram múltiplos contextos de desigualdade em suas trajetórias prévias.

Nesse sentido, políticas gerais e orientações universais, quando submetidas a amplos contextos, atingem resultados díspares quanto mais desiguais são os destinatários finais dessas políticas (Gomes, 2022).

Analisando o caso de recepção e de inclusão de migrantes venezuelanos nas regiões administrativas e nos sistemas de ensino público da Colômbia (principal destino migratório desse grupo), Lobos (2024) ressalta a importância da coordenação do governo central – e sobretudo da autonomia – das capacidades estatais locais como os principais mecanismos presentes nas regiões em que os estudantes venezuelanos são recebidos com políticas mais exitosas na Colômbia. Segundo a autora, nas regiões colombianas em que essa coordenação intragovernamental não está tão consolidada, as políticas de acolhimento podem não se dar com o mesmo sucesso.

Como já apontado, a maioria dos migrantes venezuelanos faz sua interiorização de maneira autônoma e isso se reflete nos processos educacionais. Lima (2023), ao analisar os estudantes venezuelanos presentes nas escolas do Amazonas, aponta uma estabilidade maior entre aquelas famílias interiorizadas pela

14 Grupo de trabalho instituído nos primeiros meses do governo Lula em 2023, previsto no art. 120 da Lei nº 13.445/2017, para a construção de uma política nacional de migração. O art. 120 dispõe: “A Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia terá a finalidade de coordenar e articular ações setoriais implementadas pelo Poder Executivo federal em regime de cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com participação de organizações da sociedade civil, organismos internacionais e entidades privadas, conforme regulamento.

Operação Acolhida de forma voluntária, se comparadas àquelas que realizaram esse processo migratório sozinhas – demonstrando, com isso, a heterogeneidade desses fluxos migratórios e o limite do alcance das iniciativas brasileiras na fronteira.

Postglioni (2023), por sua vez, aponta a falta de vacinação das crianças após a interiorização com destino ao Rio Grande do Sul como um impeditivo para a plena inserção escolar até a completa regularização vacinal dessas crianças nas cidades de acolhimento. Já Grajner (2024) destaca que os processos de interiorização – quando bem-sucedidos – interrompem percursos educacionais previamente marcados pela itinerância e por processos migratórios anteriores não exitosos.

Nesse sentido, é importante ressaltar que esses processos podem também interromper longos períodos de negação ao direito à educação ainda no país de origem, uma vez que, segundo o UNICEF (2023), cerca de 20% de crianças e adolescentes venezuelanos têm pouco ou nenhum acesso à educação e à alimentação adequada mesmo antes de iniciar seus percursos migratórios.

É importante destacar ainda os aspectos apontados por Traub (2020) e Façanha (2023) para a ausência de ações pós-interiorização, ou seja, de um acompanhamento e de uma avaliação da política para além do acolhimento emergencial (abrigo e ordenamento) e alocação laboral e territorial inicial (interiorização). A ausência de políticas ou de orientações gerais que efetivem a interlocução entre as políticas migratórias e educacionais faz com que aspectos como o acesso e a permanência dos estudantes migrantes nos sistemas de ensino locais não sejam mensurados como desdobramentos relevantes na implementação da Operação Acolhida – o que prejudica a implementação da Operação como uma política pública duradoura, e não apenas de caráter emergencial, para mitigação de uma crise migratória pontual tal qual foi formulada inicialmente.

OS PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ESTUDANTES MIGRANTES INTERNACIONAIS: O QUE DIZEM OS AGENTES DA POLÍTICA?

Os agentes que atuam em diferentes espaços escolares ou não escolares, incluindo os diferentes níveis da burocracia educacional, “[...] exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (Mainardes, 2006, p. 53). Essas interpretações orientam as decisões e as ações dos agentes, que se realizam e também são influenciadas pelos contextos sociais em que se situam e pelas características organizacionais das instituições onde atuam.

Assim, a análise da implementação de políticas exige uma reflexão mais ampla sobre quem são os agentes sociais envolvidos, como interagem com outros sujeitos, como tomam decisões e realizam ações que constituem suas práticas. Compreende-se, portanto, que diferentes agentes da prática educacional são também formuladores de política, na medida em que executam tarefas preestabelecidas e interpretam as orientações recebidas, analisam as condições sobre as quais atuam, tomam decisões sobre como agir e agem a partir de um conjunto de referenciais e princípios que lhes são próprios. Essa perspectiva permite superar a falsa dicotomia entre formulação e implementação de políticas.

[...] formulação e implementação não são fases distintas, mas sim processos decisórios contínuos que perpassam diferentes atores no que podemos chamar de cadeia decisória. As políticas públicas são constituídas por diversas camadas decisórias – às vezes hierárquicas, às vezes paralelas (Lotta, 2019, p. 18).

Entre esses agentes sociais, encontram-se servidores públicos que trabalham com educação (professores, funcionários, gestores das escolas e dos sistemas), usuários dos sistemas de ensino (estudantes e suas famílias), agentes privados que disputam a política a partir de outros interesses (organizações não governamentais, associações, comunidades religiosas), e servidores e funcionários de outras áreas que atuam em articulação com a oferta educacional.

Além de compreender quem são os agentes que participam da produção da política, um aspecto fundamental para a análise de implementação é a compreensão sobre a discricionariedade do servidor público no cumprimento de sua função. A discricionariedade é entendida como o espaço de liberdade para a tomada de decisão e ação dos agentes públicos, considerando o conjunto de normas que regem a profissão. Há múltiplos dilemas que envolvem essa liberdade de atuação, sempre relativa e conformada pelo regramento existente. Lotta (2019) sintetiza em três grandes questões: dilema entre regular e limitar a discricionariedade ou aceitá-la e incentivá-la; dilema sobre como equilibrar seus possíveis efeitos positivos e negativos; dilema sobre como estabelecer regramento e normatização para situações complexas e imprevistas.

Não se trata de questionar a existência de espaço para decisão e ação dos agentes que atuam na política, mas de compreender como esses espaços se estabelecem, quais são as relações de poder que se constroem, quais princípios e resultados podem estar associados à discricionariedade. A liberdade de atuação é conformada pelo regramento, pelas garantias legais, mas as interpretações e as decisões a serem tomadas, sobretudo com relação a aspectos pouco detalhados pelo ordenamento, podem tornar essa liberdade mais ou menos elástica, gerando variações na atuação de diferentes agentes em diferentes instâncias ou contextos e ainda produzindo resultados distintos.

O poder discricionário, no direito administrativo, é compreendido como um dos princípios que regem a atuação dos agentes públicos, permitindo certa liberdade para tomada de decisão desde que respeitados os limites da legalidade da ação. Dubois (2019) ressalta que a discricionariedade pode ser compreendida também, e ao mesmo tempo, “[...] como uma garantia de flexibilidade e adaptação às ‘realidades do terreno’ ou como um risco de arbitrariedade burocrática contrária à igualdade de tratamento dos usuários”. Para Dubois, “[...] o uso das margens de manobra [...] não é em si bom ou ruim, mas constitui uma realidade a ser descrita e analisada” (Dubois, 2019, p. 114-115). Isso aponta para a importância de analisar as perspectivas de diferentes agentes a respeito de uma mesma política, buscando compreender as diferentes práticas que po-

dem ser produzidas em diferentes contextos, mesmo com a existência de orientações legais de caráter nacional.

A fim de compreender a atuação dos agentes que participam da produção da política, foram entrevistados dois diretores e uma professora que trabalham nas redes estadual e municipal de Curitiba e uma internacionalista que atuou na Operação Acolhida. Serão utilizados nomes fictícios para preservar as identidades: João, Maria, Laura e Júlia. João atuou, durante 11 anos, como diretor auxiliar de uma escola estadual que atende ao Ensino Fundamental II integral, ao Ensino Médio regular e à formação docente. Localizada na região central de Curitiba, em 2024, a instituição tinha cerca de 60 estudantes migrantes internacionais matriculados, a maior parte originária da Venezuela¹⁵. Formado em Sociologia, João tem mestrado na área e doutorado em Educação. Maria, professora na mesma escola, é formada em Letras Português-Espanhol e, há 3 anos, leciona as disciplinas de espanhol e empreendedorismo nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental ao 1º ano do Ensino Médio.

Laura é diretora de uma escola municipal de Curitiba que atende estudantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II. Localizada no bairro Sítio Cercado, em 2023, a escola recebia 82 estudantes migrantes internacionais, sendo 77 de origem venezuelana¹⁶. Não foi possível confirmar a quantidade atualizada de matrículas em 2024 na escola municipal.

Por fim, levando em conta os objetivos da pesquisa e o foco na Operação Acolhida e na migração venezuelana, Júlia foi entrevistada, pois trabalhou em um dos acampamentos em 2019. Nascida em Roraima, é formada em Relações Internacionais e, atualmente, reside em Curitiba e trabalha na área de educação.

15 Informações fornecidas no momento de contato com a escola.

16 Informações fornecidas no momento de contato com a escola.

Quadro 1 – Caracterização dos entrevistados, formação e atuação

Entrevistado (a)	Formação	Função/Cargo e escola	Data da entrevista
João	Graduação e Mestrado em Sociologia, Doutorado em Educação	Diretor Auxiliar - Escola Estadual	28/10/2024
Laura	Pedagogia	Diretora - Escola Municipal	04/11/2024
Maria	Letras Português – Espanhol	Professora - Escola Estadual	07/11/2024
Júlia	Relações Internacionais	Estagiária – Operação Acolhida	29/10/2024

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados das entrevistas (2025).

As entrevistas foram realizadas em outubro e novembro de 2024, de forma remota, por meio de videoconferências ou de forma presencial, com visitas às escolas selecionadas. Os roteiros das entrevistas foram elaborados coletivamente pela rede de pesquisadores (REIPPE) e adaptados ao contexto da política analisada e da atuação dos agentes que participaram. Todas as entrevistas foram gravadas com a autorização dos presentes, mediante garantia de sigilo e anonimato. Posteriormente, as gravações foram integralmente transcritas.

Foram incluídas nos roteiros de entrevista, na etapa que tratou da política em foco, as seguintes questões: “Você trabalhou com estudantes venezuelanos que passaram pela Operação Acolhida?” e “Você recebeu informações sobre os estudantes ou sobre o trabalho realizado com eles pela Operação Acolhida?”. As perguntas foram inseridas nos roteiros a fim de possibilitar informações mais específicas sobre a Operação Acolhida, foco da pesquisa. Outras questões também foram incluídas no momento das entrevistas, a depender das informações apresentadas pelos participantes, com o intuito de aprofundamento de assuntos suscitados pelos entrevistados.

Para a construção da análise dos dados empíricos produzidos por meio das entrevistas, as transcrições foram organizadas de acordo com as diferentes temáticas abordadas pelos entrevistados e sistematizadas em cinco categorias que emergiram do campo de pesquisa, sendo elas: Anos Finais do Ensino Fundamental, Operação Acolhida, (In)Visibilidade e acolhimento, Documentação e matrícula, Discrecionalidade. As análises serão apresentadas a seguir.

ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

As duas escolas selecionadas para participar da pesquisa ofertam os anos finais do Ensino Fundamental, com algumas características em comum e outras que as distinguem. A escola da rede municipal se situa em bairro periférico do município de Curitiba; oferta Educação Infantil, etapa de pré-escola e Ensino Fundamental; tem atendimento nos períodos da manhã e da tarde, com turmas em tempo integral. A escola possui 30 salas de aula, laboratórios, quadras e ginásio, além de outras dependências.¹⁷

A escola da rede estadual está situada na região central do município de Curitiba, em prédio tombado pelo Patrimônio Histórico; oferta anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; tem atendimento em três turnos; possui 46 turmas e mais de 1300 matrículas. Destas, pouco mais de 400 matrículas são de anos finais do Ensino Fundamental. Há oferta de curso de formação de docentes em nível médio e educação profissional integrada ao Ensino Médio. A escola também oferece Ensino Fundamental e Médio em tempo integral.¹⁸

Quanto maior a complexidade da gestão escolar, com diferenciação de oferta em termos de etapas e modalidades da educação básica, quantidade de turmas, heterogeneidade de demandas, vulnerabilidade da população atendida, maiores são os desafios que se apresentam para a gestão da escola e para a garantia do direito à educação para todos em suas múltiplas dimensões. Laura, diretora da escola municipal, relata que “[...] a nossa escola oferta Educação Infantil, ela oferta Fundamental I, Fundamental II e também educação integral. A gente costuma dizer que a gente tem quatro escolas aqui dentro.” (Entrevista com a Laura, 4 nov. 2024).

Os dois diretores e a professora entrevistada destacaram a oferta de ensino em tempo integral como uma característica comum entre as escolas. O diretor João relatou que a escola da rede estadual “[...] foi uma das primeiras escolas a aderir à educação integral, então a gente estava implementando a

17 Informações disponíveis em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/unidade/bairro-novo-do-caic-guilherme-lacerda-braga-sobrinho-escola-municipal/18016>.

18 Informações disponíveis em: <https://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/pages/templates/initial2.xhtml?windowId=f64>.

educação integral para o Ensino Fundamental 2. O Projeto era piloto aqui no Paraná.” (Entrevista com o João, realizada em 28 out. 2024). Quando João começou a trabalhar nesta escola, em 2013, a instituição estava iniciando a implementação da oferta de tempo integral e ele acompanhou os desafios desse processo.

Para João, “[...] houve uma leitura muito acertada de que a educação integral, para aquele contexto escolar de uma escola no centro da cidade, que atende às famílias que trabalham no entorno, casaria perfeitamente naquele contexto.” (Entrevista com o João, realizada em 28 out. 2024). Ele ressalta que a escola sempre teve muita demanda por matrícula em tempo integral, a ponto de não conseguir atender integralmente à demanda manifesta. Além da demanda sempre presente, João destaca também a percepção de

[...] uma mudança de mentalidade muito legal nas famílias, nos estudantes, e nos professores, principalmente. Essa mudança da natureza, da forma que a escola se posiciona. [...] Em 2021, o ensino médio também virou o ensino integral. Então, havia uma resistência muito grande [no início] (Entrevista com o João, realizada em 28 out. 2024).

A resistência a mudanças é apontada como um dos desafios para o trabalho com o Ensino Fundamental, mas que pode ser compreendido como um desafio que perpassa todas as etapas e as modalidades de ensino, pois a cultura instituída nas escolas se apresenta com um forte poder de manutenção de práticas já instituídas. Neste caso, verifica-se que as resistências iniciais não foram impeditivas para a implementação da mudança. Na avaliação de João, “[...] essa experiência de implementação do Ensino Fundamental integral foi muito exitosa. Hoje ela é incontestável, inconteste, porque está sendo replicada em todo o resto do estado, enfim, então é um caminho sem volta” (Entrevista com o João, realizada em 28 out. 2024).

Além dos desafios relacionados à cultura escolar, às práticas instituídas no interior da escola e às resistências às mudanças, as entrevistadas também apresentaram suas percepções sobre desafios relacionados à dinâmica dos processos pedagógicos no interior da escola. Laura afirmou que considera os anos finais do Ensino Fundamental uma etapa muito importante e pouco compreen-

dida. Para ela, um dos principais desafios dessa etapa é “[...] a parte interdisciplinar, na parte pedagógica, [...] para não ter aulas estanques. Terminou a aula de língua portuguesa, vamos começar a matemática. Esse diálogo entre os componentes curriculares também é um desafio.” (Entrevista com a Laura, 4 nov. 2024).

Além da articulação entre as áreas de conhecimento, outro desafio relacionado ao ensino, assinalado pela professora Maria, é a necessidade de adaptação do planejamento das disciplinas às características e ao perfil das turmas, que são muito diversas entre si. A professora também indica preocupação com o tempo de duração das aulas e os imprevistos que acabam reduzindo a quantidade de aulas disponíveis ao longo do trimestre.

As características próprias dos estudantes, considerando a faixa etária e a fase de adolescência, também foram apontadas como desafiadoras por Laura, que aposta no incentivo à participação dos estudantes por meio do Grêmio Estudantil como estratégia para o enfrentamento de alguns desses desafios.

Na escola, enquanto gestora, eu busco muito o protagonismo juvenil, por meio de alguns projetos que dão essa possibilidade para esses estudantes. [...] A gente trabalha junto para que ações possam ser efetivadas na escola e possam ser potencializadas por eles [...] junto com o Grêmio Estudantil (Entrevista com a Laura, 4 nov. 2024).

Já a professora Maria, embora reconheça a mudança de perfil dos estudantes algo desafiador, desloca a discussão para o trabalho pedagógico realizado com o alunado e pontua como maior entrave a realização de atividades que possam atender aos interesses e às necessidades dele. Ela reforça que o desafio não está no estudante, mas na organização de um trabalho pedagógico que seja adequado, interessante e instigante.

O aluno em si, ele é um desafio também. Hoje em dia a gente sabe que o aluno é um aluno com um perfil diferente. Ele vem com uma outra cabeça para a escola. E a gente tem que acompanhar isso. Mas ainda assim, eu acho que esse não é o maior desafio. Porque quando você acerta a atividade, você vê que mesmo esses alunos mais complicados, você consegue trazer. Então, eu acho que o desafio maior está realmente em você acertar como passar esse conteúdo com aquele tipo de aluno, do que o aluno em si (Entrevista com a Maria, realizada em 7 nov. 2024).

A professora Maria se emociona ao relatar os desafios e as recompensas do trabalho realizado com os estudantes. Ela destaca que sua principal motivação é “[...] poder fazer a diferença na vida deles. Isso pra mim é a melhor... Desculpa, eu vou chorar. É a melhor coisa, assim, é eu fazer a diferença. É chegar o aluno e falar pra mim: ‘Ó professora, você fez a diferença na minha vida’.” (Entrevista com a Maria, realizada em 7 nov. 2024).

Observa-se que muitos dos desafios relacionados aos anos finais do Ensino Fundamental são reconhecidos por agentes escolares de diferentes instituições, mas as formas de enfrentamento das situações consideradas complexas e as práticas fabricadas para o atendimento das demandas locais são diferentes em cada instituição. De um lado, verifica-se que a autonomia da escola e a autonomia docente permitem um espaço de liberdade para a tomada de decisão e à produção de políticas internas. Por outro lado, os relatos mostram que há similaridades entre as instituições e os desafios enfrentados, mesmo em contextos diversos.

OPERAÇÃO ACOLHIDA

A análise das entrevistas permitiu observar que os agentes que atuam nos estabelecimentos de ensino não necessariamente conhecem a Operação Acolhida e não recebem informações sobre os procedimentos de acolhimento das famílias e dos estudantes realizados na chegada ao Brasil. Dos entrevistados que atuam nas escolas, a diretora Laura mencionou não ter conhecimento sobre a chegada de estudantes venezuelanos que passaram pela Operação do governo federal. Já o diretor João cita o caso de um estudante que frequentava a escola há um ano quando soube que tinha passado por um acampamento. No ano letivo seguinte ao ingresso na escola, alguns professores relataram que o estudante apresentava dificuldades e o diretor chamou a família para conversar, momento em que teve conhecimento da situação de sofrimento pela qual o jovem passou durante o período de permanência no acampamento.

Silva e Silva (2023), ao analisar o caso da integração de estudantes venezuelanos no interior do Mato Grosso do Sul, após a interiorização da Operação Acolhida, apontam a falta de informações básicas (modalidade de ensino,

quantidade de estudantes e em qual idade escolar se encontravam) sobre os contingentes que as redes locais de ensino receberam – o que dificultou a operacionalização de uma resposta, ainda que emergencial, das escolas dessa rede. Considerando a atuação da Operação Acolhida, sobretudo nos aspectos iniciais dos processos migratórios, ou seja, no acolhimento inicial e na posterior interiorização, a atuação das redes de ensino e escolas se dá sem uma política nacional ou orientações gerais específicas sobre o tema.

A ausência de interlocução com escolas e redes de ensino para as quais as crianças e os jovens venezuelanos são encaminhados depois de passarem pela Operação Acolhida pode, em certa medida, ser resultante da prioridade conferida ao processo de interiorização das famílias, em detrimento de outras áreas de atendimento, como a educação.

O relato de Júlia destaca que a primeira ação realizada pela Operação Acolhida era o momento de acolhimento e, em seguida, a preocupação se concentrava na interiorização dos migrantes venezuelanos no país. Para ela, o emprego era o mais relevante motivador do processo de interiorização. A entrevistada destacou que, quanto mais numerosa a família, mais difícil era o processo de interiorização, pois havia menor número de vagas destinadas a adultos com filhos, em especial com crianças pequenas. Relacionada ao acesso à escola e a vagas na creche, mulheres com filhos pequenos encontravam mais barreiras na busca por trabalho:

Era muito difícil da gente conseguir empresas, empregos, justamente porque se pensava nessa questão do com quem a criança vai ficar no começo, quando não se não conseguir creche. Logo, se não conseguir ingressar na escola, isso, se essa escola não for em tempo integral, não é? Então acho que é algo que impacta muito, inclusive a retenção de um bom tempo de mulheres conseguirem emprego (Entrevista com a Júlia, 29 out. 2024).

Júlia expõe um conjunto de questões relevantes para a compreensão desse contexto de interiorização: a possibilidade de escolha das pessoas sobre a aceitação ou não do emprego oferecido e do processo de interiorização; concentração de oferta de empregos em certas regiões e municípios do país; oferta de vagas para trabalhos com exigência de qualificação muito abaixo da formação e da experiência profissional de grande parte dos migrantes, que não tinham

seus diplomas revalidados no Brasil e depararam com “[...] um processo doloroso [...] de abrir mão da carreira, do estudo, [...] para poder sobreviver com o emprego que tivesse”. (Entrevista com a Júlia, 29 out. 2024).

Mesmo com o principal objetivo de atuação da política voltado para a oferta de emprego e interiorização dos migrantes, Júlia destaca a atuação da política na área de educação, com oferta de cursos de língua portuguesa, exigência de matrícula de crianças e jovens em idade escolar em instituições do município, apoio para o contato com as escolas e garantia de matrícula, espaços de socialização e valorização das experiências escolares. Contudo, a atuação relacionada à educação dependia de trabalho realizado de forma voluntária, o que reforça a hipótese de secundarização da garantia do direito à educação e a ausência de intersetorialidade entre a política de acolhimento e a política educacional.

As falas de Júlia descortinam um conjunto de desafios enfrentados pelos agentes que atuaram na Operação Acolhida e pelos migrantes recepcionados pela política. Ela destaca muitas barreiras encontradas no momento da matrícula nas escolas da região: inexistência de vagas, exigência de documentação, dificuldade de diálogo entre as escolas e as famílias, demora na realização da matrícula e início das atividades escolares. Como no período em que ela trabalhou no acampamento, um dos critérios para residir nele era frequentar a escola, a relação principal entre a Operação e as escolas surgiu no auxílio no processo de matrícula, momento em que funcionários e voluntários se empenharam para tirar fotos e acompanhar famílias até as escolas para que conseguissem as vagas. Essa questão que será tratada no próximo tópico deste texto.

Além desse auxílio, Júlia destacou as aulas de português oferecidas dentro dos abrigos para adultos e crianças. Ela atuou como voluntária na oferta desses cursos. O projeto voluntário tinha por objetivo promover a socialização entre crianças da mesma faixa etária, vivenciando a mesma situação, sendo o primeiro contato com a língua portuguesa, antes do ingresso na escola regular.

Sobre as condições do acampamento, Júlia descreve o abrigo como “[...] um lugar, literalmente, para você sobreviver, não tem como oferecer, infeliz-

mente, uma qualidade de vida” (Entrevista com a Júlia, 29 out. 2024). A exemplo disso, a estrutura de carpas¹⁹, projetadas para o Oriente Médio, retém calor; um desafio no clima de Roraima, com alta incidência solar. Mesmo com a abertura de janelas, a falta de energia elétrica dentro das cabanas ainda dificulta a redução da temperatura. A entrevistada destaca outras dificuldades, como banheiros compartilhados e o estresse extremo gerado pelas situações de vulnerabilidade vivenciadas.

Nessa perspectiva, destaca-se o papel ativo das organizações não governamentais, em parceria com o poder público. Segundo Júlia, a presença do poder federal era visível com os militares, em uma perspectiva de segurança e controle da fronteira. Para ela, a falta de articulação com a educação resultou na ausência de orientações, tanto para os migrantes internacionais quanto para as escolas. Instruções claras sobre matrícula poderiam “[...] ter feito muita diferença na rapidez do acesso a diversos serviços que o Brasil tem a oferecer” (Entrevista com a Júlia, 29 out. 2024).

Júlia, em sua experiência na Operação Acolhida, destaca a importância de um olhar que possibilitasse compreender as experiências individuais para se conectar ao estudante. Ainda que o olhar atento seja fundamental com todos, ao acolher um estudante migrante internacional é preciso

[...] lembrar que ele passou por situações que a maioria dos seus alunos provavelmente não passou, não é? Muitos de seus alunos podem estar em situação de vulnerabilidade, mas ele passou por uma *vulnerabilidade diferente*. Pronto, então acho muito importante lembrar disso (Entrevista com a Júlia, realizada em 29 out. 2024, grifo dos autores).

A vulnerabilidade diferente mencionada pela entrevistada destaca a especificidade desse atendimento, em que é preciso considerar as vivências do processo migratório. Estas, por sua vez, são heterogêneas, abrangendo condições e trajetórias diversas. Tal perspectiva parece estar mais relacionada às convicções de Júlia do que às orientações da própria política.

19 Carpas são as cabanas utilizadas pelo ACNUR para moradia provisória.

DOCUMENTAÇÃO E MATRÍCULA

Um dos primeiros desafios enfrentados pelas escolas no acolhimento de estudantes migrantes internacionais foi o processo de matrícula, principalmente nos casos de ausência de documentação. Segundo o diretor João, inicialmente o atendimento realizado pela escola em que trabalhava era de revalidação de documentos, em quantidades menores e distribuídas ao longo do ano. Os processos de revalidação fazem parte do instrumental burocrático do Estado; entretanto, sua concepção e aplicação são anteriores aos fluxos migratórios mais recentes, uma vez que as revalidações foram concebidas e eram, até então, em sua maioria, aplicadas a brasileiros que estudaram fora no Ensino Fundamental e Médio e, ao retornarem ao Brasil, precisavam regularizar a documentação escolar para dar prosseguimento aos estudos.

Somente após 2012, com a crescente migração haitiana que chegava ao Paraná, o atendimento dessa nova demanda, que foi em muitos casos o primeiro contato das escolas com os migrantes, promoveu uma atuação improvisada e emergencial dos atores que, conforme o relato do entrevistado, flexibilizou os processos de revalidação atendidos diariamente. João conta que

[a]ntes da migração haitiana, a gente atendia umas 10 pessoas por semestre. Agora, em 2013, 2014, a gente atendia 200 por mês. Então, assim era um trabalho muito grande para ser feito e as próprias estruturas de acolhimento migratório no Paraná ainda não existiam praticamente; o próprio conselho estadual não existia na época, a cátedra Sérgio Vieira de Mello da federal estava no começo, única iniciativa que existia mais ou menos era Cáritas e a pastoral do migrante. Eles eram os únicos que faziam algum trabalho. E a gente acabou trabalhando com eles também, eles mandavam as pessoas pra gente, a gente atendia. Aí fazia essa regularização em massa (Entrevista com o João, realizada em 28 out. 2024).

Como seu primeiro contato com o tema, o diretor buscou se aprofundar no assunto e a estratégia mudou de acordo com a demanda social, sendo necessário facilitar o processo de matrícula em virtude da grande ampliação da demanda. Embora haja diferença entre processos de revalidação de estudos realizados em outros países e a avaliação para classificação e realização de matrícula de estudantes migrantes internacionais, há também similaridades entre

os procedimentos. Devido à escola onde João atuava já ser considerada um polo para o primeiro procedimento, acabou se estabelecendo como referência também nos casos de avaliação para classificação.

Por ser uma demanda nova, ainda que assegurada pela legislação nacional, houve dúvidas, para as instituições de ensino, de como proceder nos casos de documentos em outra língua ou na falta deles. Na ausência de diretrizes específicas para esses casos, as escolas adotaram diferentes abordagens. Na avaliação do diretor João, que já estava familiarizado com os procedimentos de revalidação e avaliação para classificação e matrícula de estudantes migrantes, muitas instituições acabavam negando a matrícula para esses estudantes em face do volume de trabalho que os processos exigiam.

Chegava uma pessoa (na escola). Obviamente, que não é brasileira, obviamente não falava português e, obviamente não tinha documentação. Mais fácil falar que não tem lá (vaga), mesmo ela tendo vaga sobrando, então, às vezes nem se pensa na negação do direito (Entrevista com o João, realizada em 28 out. 2024).

Verifica-se que houve um longo período entre a chegada de estudantes migrantes internacionais em maior escala no Brasil, o que ocorreu a partir dos anos 2010, com a intensificação da migração boliviana e haitiana, e a definição de normativa com caráter nacional para orientar a matrícula e a inclusão desses estudantes no sistema de ensino brasileiro. O Conselho Nacional de Educação estabeleceu uma normativa específica sobre o tema apenas em 2020, depois de ter sido provocado por uma consulta da Defensoria Pública da União (Araujo, 2021). A ausência de normatização nacional durante esse período gerou um espaço profícuo para a discricionariedade de atuação dos agentes da burocracia diante das demandas que precisavam ser atendidas, o que será tomado como objeto de análise deste texto.

A Resolução n.º 01/2020 do Conselho Nacional de Educação traz um detalhamento maior sobre o processo de classificação e matrícula de estudantes migrantes internacionais se comparada às legislações nacionais. De acordo com a normativa, a matrícula será assegurada de imediato e, na ausência de documentação, a idade deve ser considerada um dos critérios para classifica-

ção, acompanhada de uma avaliação realizada na língua materna do estudante. Além disso, a visibilidade do tema na mídia fomentou novas discussões, fortalecendo as práticas de acolhimento. Dentro dos sistemas de ensino, formações e debates, além da realidade vivenciada, contribuíram para um atendimento mais adequado da demanda. O diretor João destaca uma mudança atitudinal, sendo mais difícil recusar as vagas atualmente. Laura, diretora de outra escola, menciona algo semelhante ao relatar que a atuação da escola para a garantia da matrícula encontra-se em outro patamar, depois da aprendizagem inicial sobre os procedimentos para inclusão dos estudantes no sistema de ensino. Para Laura, “[...] a parte do susto já foi. Então, agora a gente já está mais preparado, no sentido de aberto, a esse acolhimento” (Entrevista com a Laura, 4 nov. 2024).

Os relatos dos diretores das escolas permitem identificar movimentos complementares no processo de produção da política por dentro das instituições de ensino. De um lado, observa-se que a necessidade de atendimento de demandas da população pressiona as escolas por tomadas de decisão acerca de procedimentos para os quais ainda não havia norma específica definida, gerando a produção de práticas locais. De outro, e ao mesmo tempo, a multiplicidade de mecanismos criados localmente ajuda a pressionar o poder público pela definição de orientações de caráter mais geral, estadual e nacional, que busquem conferir certa isonomia no tratamento das situações e no atendimento dessas demandas. As orientações mais gerais não impedem a produção de políticas locais ou a discricionariedade na atuação dos agentes, mas estabelecem constrangimentos, inclusive de caráter legal, para práticas como a negação da matrícula ou a exigência de documentos inexistentes ou impossíveis de serem apresentados pelas famílias.

Os entrevistados reconhecem que houve “mudança atitudinal” nas práticas de matrícula e que se sentem mais “preparados” para atender às demandas desses estudantes no momento de realização das entrevistas em comparação com períodos anteriores. Essas mudanças podem ser decorrentes de um conjunto de atravessamentos que incluem experiências vivenciadas pelos gestores nos cotidianos escolares, acesso às normas exaradas pelos Conselhos de Educação (nacional, estadual, municipal), participação em processos

de formação continuada sobre a temática e intensificação dos debates acerca dos direitos migratórios em diferentes espaços.

De acordo com as percepções da diretora Laura, a secretaria da escola exerce um papel importante no primeiro acolhimento, quando o estudante chega à escola. Segundo ela, ele é classificado conforme a idade e, a partir disso, o trabalho de inserção em sala de aula e de avaliação para regularização da vida escolar é desenvolvido. Quanto à avaliação de classificação, Laura explica os processos realizados pela escola citando o caso de um estudante que fez a avaliação de todos os componentes curriculares desde o primeiro ano do ensino fundamental, em português:

Então, até há pouco tempo, para regularizar a documentação, o estudante teve que fazer provas desde o primeiro ano. Então, foi um processo bem difícil, não para o estudante fazer a prova [...]. Então só a ata manualmente escrita deu quase 28 páginas. Então é descrito no currículo, tudo aquilo que ele atingiu, prova, tem que contemplar o que está no nosso currículo para daí adequar, fazer uma reclassificação, uma adequação para o ano da idade correspondente do estudante (Entrevista com a Laura, 4 nov. 2024).

A situação relatada pela direção da escola encontra respaldo, em parte, na legislação e na normatização que orienta a realização dos processos de classificação e matrícula, mas estabelece procedimentos próprios e critérios mais rígidos do que os previstos tanto em âmbito nacional quanto estadual, sobretudo ao exigir a realização de provas correspondentes a todo o ensino fundamental, ao apresentar a avaliação em língua portuguesa, e não na língua materna do estudante. A normativa educacional do Conselho Estadual de Educação do Paraná (Deliberação n.º 9/2021) sobre o tema tem grande alinhamento à legislação e à normatização nacional sobre migrações, com previsão de procedimentos para a matrícula e a classificação desses estudantes em situações de indocumentação, possibilidade de reconhecimento de saberes e experiências adquiridas por meios formais e informais (Paraná, 2021).

Destaca-se que as normativas (nacional e do estado do Paraná) foram aprovadas depois de um longo período (pelo menos 10 anos) de experiências escolares relativas à chegada de estudantes em contextos de refúgio e migração. A previsão normativa de ferramentas burocráticas por si só não garante

efetivação completa dos direitos enunciados. Para Dubois (2021), a migração internacional é área fértil para essa atuação incerta dos escalões mais baixos da burocracia do Estado em oposição aos direitos assegurados nas normativas gerais, muitas vezes com a aplicação de regras mais rígidas pelos atores do que aquelas previstas nas normas e nas orientações.

Na perspectiva da Operação Acolhida, segundo Júlia, a matrícula na escola era critério para que a família estivesse no acampamento. Dessa forma, funcionários e voluntários da Operação buscaram formas de facilitar o procedimento, acompanhando as famílias nos processos de solicitação da matrícula nas escolas e até mesmo com ações muito específicas, como tirar fotos 3x4, por exemplo. Também acompanhavam a frequência e realizavam atividades no contraturno, com ensino de português. De acordo com a entrevistada, os casos de maior espera eram principalmente na creche. Segundo ela, a demanda por Ensino Fundamental habitualmente era atendida um pouco mais rápido do que a demanda por educação infantil, no caso do município de Boa Vista.

Essa diferença no atendimento de Ensino Fundamental e Educação Infantil, sobretudo na faixa etária de creche (0 a 3 anos de idade) não é uma situação exclusiva da condição de estudantes migrantes internacionais. A insuficiência de oferta para crianças em idade de creche é um dos grandes problemas de acesso à educação básica. Enquanto o atendimento em creche chegou a 37,3% da população de 0 a 3 anos em 2022, o atendimento na pré-escola chegou a 93% da população de 4 e 5 anos e o percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta ou já concluiu o Ensino Fundamental chegou a 95,7% (Brasil/Inep, 2024). A insuficiência de oferta na etapa de creche é um problema de política educacional que atinge o conjunto da população, mas afeta com maior intensidade os grupos mais vulneráveis, entre eles os migrantes internacionais.

Júlia relata que a falta de documentação escolar ou comprovação de vacinação poderia gerar a recusa da matrícula pelas escolas da região, o que ela reconhece uma violação de direitos.

Então teve todo esse processo, muitos tiveram que retomar todas as vacinas ou documentos perdidos. Então, nesse começo foi muito difícil, chegar nas escolas e falar, olha, não é uma situação comum, não. Uma pessoa que está na sua casa, na sua cidade e perdeu o documento, pode tirar uma segunda

via, né? [...] A gente sabe como é complicado a questão da documentação é muito importante, mas sim, foram, em alguns casos, usados como muitas vezes desculpa para o não ingresso da criança na escola (Entrevista com a Júlia, 29 out. 2024).

Verifica-se nos relatos de Júlia uma variedade de situações identificadas como barreiras para a garantia do acesso à educação, por exemplo, insuficiência de oferta de vagas, recusa de matrícula por ausência de documentação, relações de poder assimétricas entre agentes públicos e migrantes, barreiras linguísticas, entre outras. Durante a entrevista, Júlia mencionou ações de funcionários que acompanharam as famílias no momento da matrícula, pois o tratamento era diferente quando acompanhadas por brasileiros, atuantes na Operação, que falavam português: “Você falava a mesma língua, você sabe que tudo o que ele falar vai ser entendido claramente, então ele não poderia mais se aproveitar do não, entende?” (Entrevista com a Júlia, 29 out. 2024).

A distinção entre o atendimento destinado a migrantes internacionais que se encontravam em situação de vulnerabilidade quando chegavam sozinhos à escola e quando chegavam acompanhados de agentes brasileiros (funcionários ou voluntários) que atuavam na Operação Acolhida destaca o estabelecimento de relações de poder assimétricas entre as escolas e as famílias migrantes. Tais assimetrias poderiam se tornar menos intensas com a mediação de agentes da Operação Acolhida, que entravam no diálogo com a escola em nome dessas famílias e obtinham resultados mais favoráveis à garantia dos direitos demandados. Ainda que as barreiras impostas pela língua possam explicar em parte a dificuldade de realização da matrícula, outros aspectos parecem entrar no jogo dessas relações.

“A gente tentava, de certa forma, ajudar o máximo que a gente podia dentro da nossa capacidade diária, porque muitas vezes a gente sentia que era pouco, que não bastava fazer com que houvesse o ingresso daquela criança” (Entrevista com a Júlia, 29 out. 2024). Frente a um conjunto de vulnerabilidades e de situações de violação de direitos, Júlia expressa um desabafo relacionado à capacidade limitada da política para apresentar respostas que pudessem atender a um amplo espectro de demandas. Ainda que a Operação

Acolhida seja uma política de caráter intersetorial, verifica-se que a articulação com a área de Educação é frágil e se mostra ainda mais precária quando se trata da relação entre diferentes entes federados, envolvendo as instâncias estadual e municipal.

De acordo com João, há alguns anos garantir o acesso era um grande desafio. Atualmente, a questão deslocou-se para dentro da escola, nas condições desse atendimento. Entretanto, João destaca que a vaga pode não ser a que a família deseja, perto de casa ou em uma escola de tempo integral, mas a matrícula será realizada em maior proporção do que no início desses novos fluxos migratórios para o Brasil. Dessa forma, reconhece que a primeira barreira, de acesso, passou para dentro do espaço escolar e para as condições desse atendimento: “[...] era uma questão de acesso e agora a questão é mais no interior da escola” (Entrevista com o João, realizada em 28 out. 2024). Para João, a barreira de acesso foi praticamente vencida mesmo na ausência de uma política mais centralizada em âmbito estadual ou nacional que orientasse as instituições.

[...] Na verdade, foi isso. Era um processo, procedimento burocrático. E a gente começou a fazer a regularização em massa. Eu estou falando isso porque eu acho que foi em 2015, porque em 2015 esse atendimento, que era de balcão, mudou. A pessoa vinha com documento, entregava e voltava com outro (migrante), começou a mudar de perfil e aí começou a aparecer os filhos dessas pessoas. E aí as crianças começaram a entrar nas escolas, as crianças acabavam entrando no instituto. (Entrevista com o João, realizada em 28 out. 2024).

O relato de João demonstra como as próprias escolas construíram a política de matrícula dos estudantes migrantes antes mesmo das normativas nacionais ou locais serem exaradas pelos Conselhos de Educação. Outro aspecto importante do trecho citado é a compreensão de como as demandas se modificam frente às transformações nas características dos processos migratórios. Se inicialmente havia demanda de regularização de documentação escolar para que os adultos migrantes que chegavam pudessem apresentar às empresas empregadoras, com a migração de reunião familiar a escola passou a receber outras demandas de classificação, matrícula e inclusão das crianças nos sistemas de ensino.

(IN)VISIBILIDADE E ACOLHIMENTO

Ao refletir sobre o acolhimento de estudantes migrantes internacionais no Brasil, é preciso destacar o aumento da demanda por esse atendimento em um novo contexto de migrações internacionais. De acordo com os profissionais entrevistados, a chegada de estudantes em grande quantidade apresentou novos desafios na realidade escolar, para além da oferta de vagas e realização da matrícula. Pesquisas no campo das políticas educacionais (Cury, 2002) observam que, historicamente, os sistemas de ensino enfrentaram desafios para a garantia de acesso à educação como direito de todos, o que se desdobrou em novas demandas relacionadas às condições de permanência, conclusão, condições de qualidade para os grupos populacionais recém-incluídos nos sistemas educacionais. No caso dos estudantes migrantes, é importante considerar que a matrícula também é um desafio inicial, que não esgota a multiplicidade de questões a serem enfrentadas para garantir as condições de permanência, aprendizagem e oferta com qualidade para todos.

O debate sobre as condições de acolhimento, inclusão e visibilidade dos estudantes migrantes internacionais nas escolas brasileiras, assim como o debate sobre essas condições para outros estudantes em situação de vulnerabilidade, de grupos sociais que enfrentam barreiras, desigualdades históricas e persistentes, é fundamental para a garantia do direito à educação para todos.

Laura, diretora de uma das escolas municipais de Curitiba com o maior número de estudantes migrantes venezuelanos, ressalta o crescimento das matrículas a cada ano. Ela afirma que “[a] gente tem percebido que são muito próximos, são parentes. Então, acaba um chamando o outro e se instalando, fazendo a matrícula e morando aqui próximo de uma região, também um trabalho próximo.” (Entrevista com a Laura, 4 nov. 2024) Dessa forma, embora não tenha recebido informações sobre a Operação Acolhida ou sobre se os estudantes que chegam à escola passaram pelo acampamento, constata que algumas das motivações para a migração para a região de entorno da escola são a reunião familiar e as oportunidades de trabalho oferecidas; eixos da política de interiorização da Operação Acolhida.

Os desdobramentos educacionais ou nas redes de instituições de ensino não estavam previstos na formulação da Operação Acolhida; entretanto, o deslocamento de milhares de famílias de forma voluntária organizada no contexto da operação e de um número ainda maior sem esse suporte logístico e social pode trazer consequências não previstas às regiões de acolhimento. Entre esses desdobramentos, a possível concentração de matrículas de estudantes venezuelanos em poucas unidades de ensino público – em algumas cidades, em uma única instituição – sugere um cenário de distribuição desigual e de concentração de matrículas (Furman, 2023), que, em geral, pode ser promovida pela própria estrutura da Operação, uma vez que as modalidades mais frequentes de interiorização têm, entre suas condições para efetivação, a existência de uma comunidade migrante e de famílias responsáveis pelo acolhimento nos destinos ou as ofertas presentes no mercado laboral local.

Outra possível consequência não prevista pode ser a não identificação imediata da condição de migração e da situação de escolaridade anterior dos estudantes que chegam com o processo de classificação já realizado por outra instituição de ensino. Quando o estudante chega à escola sem documentação de vida escolar anterior, a instituição precisa realizar o processo de avaliação para classificação, que exige um olhar aprofundado sobre as experiências anteriores de aprendizagem, a definição sobre o ano escolar para a matrícula e o acompanhamento das atividades escolares. Ao vir com a documentação regularizada, talvez esse acompanhamento não se realize da mesma forma, o que pode produzir diferentes formas de invisibilidade do estudante, em um contexto em que a escola precisa atender a múltiplas demandas.

A questão da (in)visibilidade dos migrantes internacionais e dos processos migratórios, muitas vezes com deslocamentos forçados, longos, atravessados por diversas formas de sofrimento, é central na reflexão sobre o seu acolhimento e construção de políticas para a inclusão e à garantia de direitos. Com base nas entrevistas, é possível concluir que, mesmo após anos de atendimento a esse público e com à apropriação do tema por parte das escolas e seus profissionais, muitos estudantes ainda passam despercebidos, invisíveis no ambiente

escolar. Em instituições de referência e com experiência nesse acolhimento, os entrevistados ainda destacam essa invisibilidade.

A exemplo disso, João relatou um caso de um estudante venezuelano que já estava na escola desde o ano anterior e que teve dificuldades em sua adaptação escolar. Diante disso, em reunião com a família, a mãe do aluno relatou a experiência vivenciada no acampamento da Operação Acolhida como um momento difícil para ele. O diretor entrevistado destaca que, mesmo em uma escola que já atende estudantes migrantes internacionais regularmente, com uma equipe e direção familiarizadas com o tema, “[...] esse estudante não conseguiu ser atendido pela nossa escola, não conseguimos acolhê-lo. Foi isso que aconteceu, saiu invisível” (Entrevista com o João, realizada em 28 out. 2024).

O relato é exemplo da importância da visibilidade para que as necessidades específicas sejam identificadas e atendidas. Por outro lado, é também expressão da situação em que se encontra a escola, sem orientação e regulamentação que estabeleça um regramento claro para a matrícula e para estratégias de inclusão dos estudantes migrantes internacionais, com suas demandas e peculiaridades. Sem formação adequada e sem as condições para a garantia do atendimento, a invisibilidade dos estudantes pode se tornar uma saída para o trabalho cotidiano, frente à ausência de recursos necessários.

Dessa forma, docentes encontram dificuldades para identificar as necessidades específicas dos estudantes, enfrentando barreiras linguísticas e culturais somadas aos desafios da rotina escolar. Maria, professora que atua na mesma escola que o diretor, elaborou uma atividade específica com estudantes migrantes internacionais ao perceber que: “[e]sses estrangeiros²⁰ estão dentro da escola e a gente não sabe onde eles estão. A gente não está vendo eles direito, né? E a escola também não está vendo” (Entrevista com a Maria, realizada em 7 nov. /2024). Os dois profissionais entrevistados demonstram preocupação com a invisibilidade dos estudantes e indicam que a percepção dessa invisibilidade é o primeiro passo para seu enfrentamento. No caso da professora, a atividade proposta por ela tinha como principal objetivo trazer

20 O termo “estrangeiro” foi utilizado pela entrevistada. Optou-se pelo termo “migrante internacional” ao longo do texto, com exceção das citações das entrevistas, que tiveram a sua forma original preservada.

maior visibilidade para os estudantes migrantes e a pluralidade linguística dentro da comunidade escolar por meio de produção teatral a ser exibida para o conjunto dos estudantes da escola.

Porque, muitas vezes você não enxerga, quando o aluno é muito quietinho, ele não fala muito bem o português e você nem sabe que ele tem uma outra cultura. Então, eles foram enxergar, porque para eles, ver lá uma peça falando em chinês, “O que que eles estão falando?” É a mesma coisa que o chinês chegar aqui e falar “Meu Deus, o que que essas pessoas estão falando?” (Entrevista com a Maria, realizada em 7 nov. 2024).

A partir do trabalho realizado, segundo Maria, os alunos puderam se integrar à comunidade, à rotina, sendo acolhidos pela escola para que “[...] a escola seja mais deles” (Entrevista com a Maria, realizada em 7 nov. 2024). Logo, tornar visível, criando oportunidades de protagonismo, é compreendido pelos agentes escolares como uma ação relevante para o acolhimento dos estudantes. Destaca-se o caráter individual da atuação da professora, ainda que tenha o reconhecimento da gestão da escola. Para isso, segundo os entrevistados, a empatia é um primeiro caminho, pois “não é uma receita pronta” (Entrevista com a Laura, 4 nov. 2024). De acordo com a diretora, ao descobrir que cada um é único, o olhar se volta para o indivíduo e é possível construir o caminho em conjunto.

A invisibilidade também está presente em relações assimétricas de poder, quando os estudantes migrantes são identificados como estudantes do público da educação especial, mesmo sem apresentarem características que possam ser relacionadas à modalidade de educação especial. Brandalise²¹ (2017) aponta um aumento exponencial de encaminhamentos de crianças migrantes para avaliações psicológicas no âmbito da educação especial nos anos recentes em São Paulo. Essas solicitações eram todas vindas de equipes de escolas não familiarizadas com os estudantes migrantes que chegavam em suas salas de aula.

Maria, Laura e João relataram situações de comparação, equiparação ou realização de práticas previstas para estudantes da educação especial como formas de atuação com estudantes migrantes internacionais. Maria e Laura

21 Disponível em: https://www.estadao.com.br/educacao/autista-nao-imigrante/?srsltid=Afm-BOorq_emaLog9vXZJmWdF8D5oYjSgat72cqaL36nomDATyWHyNPdI.

afirmam que as práticas de inclusão de estudantes da educação especial instituídas nos últimos anos permitiram que as escolas e os agentes escolares estivessem mais bem “preparados” para o acolhimento de estudantes migrantes. Maria conta que “[e] a gente trabalha com bastantes alunos de inclusão. E esses alunos de inclusão também é um ponto de que eu me animo de trabalhar, porque eles precisam de alguém que olhe para eles.” (Entrevista com a Maria, realizada em 7 nov. 2024). Laura também aponta que “[...] a gente já vem numa caminhada com o estudante de inclusão. Receber o estudante migrante é como se a gente já estivesse preparado. A gente já trabalha de formas diferentes com o estudante de inclusão, então a gente conseguiu adaptar bem” (Entrevista com a Laura, 4 nov. /2024).

Já o relato de João tem um olhar mais crítico com relação a esse tratamento do estudante migrante a partir dos procedimentos da educação especial, embora admita que a escola desenvolvia atividades semelhantes para os dois públicos.

[...] havia uma ideia de, de colocar em sala de recursos, os estudantes haitianos. O que é sala de recursos? É aquele espaço para estudantes da educação especial. Então, tinha isso, na falta de um espaço institucionalizado para esse tipo de demanda educacional, colocava esse estudante com esse perfil [migrante] em um espaço de educação especial que não é o espaço desse estudante (Entrevista com o João, realizada em 28 out. 2024).

Nesses casos, não se trata de uma invisibilidade que mantém o estudante sem qualquer forma de atendimento às suas demandas, mas pode ser uma forma de produzir estigmas, relacionando o estudante diferente, migrante, que fala outra língua, ao estudante diferente, público da educação especial, que apresenta necessidades de aprendizagem específicas. A própria instituição escolar identifica essa forma de tratamento equivalente entre os dois grupos positiva, com exceção do diretor João, que apresentou críticas ao tratamento indistinto.

DISCRICIONARIEDADE COMO ESPAÇO DE LIBERDADE PARA A AÇÃO DOS AGENTES PÚBLICOS

Para Dubois (2019), raramente a ação de agentes públicos se limita a simplesmente cumprir tarefas ou regras previamente definidas e, em geral, as normas estabelecidas não são detalhadas o suficiente para impedir interpretações e

adaptações a casos específicos. Além do que, a ação humana é intrinsecamente dotada de tomada de decisão. Assim, considera-se que quanto menor a regulamentação da ação em determinada área, maior o poder discricionário do agente público que atua na implementação da política.

No caso da política de inclusão de estudantes migrantes internacionais, que apresenta fraca regulamentação e pequeno poder de controle sobre a ação local, uma vez que as escolas possuem autonomia pedagógica e administrativa (LDB n.º 9394/96, art. 15), a discricionariedade se torna mais abrangente. As entrevistas com os diferentes agentes que participaram da pesquisa e as análises já apresentadas evidenciam que há espaço para tomada de decisão e liberdade de ação em todas as instâncias, desde a Operação Acolhida até a sala de aula das escolas, passando pela direção dos estabelecimentos de ensino.

Considerando as questões de acesso e levando o foco ao interior da escola, a atuação dos diferentes agentes produz experiências diversas, a depender das condições de trabalho, das perspectivas de mundo e valores dos agentes, das formas de interação com outros servidores públicos e com a população atendida. Isso significa dizer, de um grande conjunto de complexas relações que não podem ser simplificadas ou subestimadas, sob o risco de limitar a análise a esquemas rígidos que não contribuem para a compreensão da política e de como ela se produz.

Destaca-se o relato de João ao explicar as mudanças no processo de regularização da vida escolar de migrantes por meio de processos de revalidação de estudos ou da classificação para a matrícula orientados por normatização estadual. O diretor ressalta a importância da articulação com uma funcionária da secretaria estadual de educação responsável pela documentação escolar para a redefinição de procedimentos e a simplificação do processo; exigência imposta pela quantidade de demanda recebida, em um processo de decisão multinível, em que se percebe a necessidade de articulação entre agentes que atuam em níveis hierárquicos distintos da burocracia do sistema de ensino.

As pessoas vinham com visto humanitário [...], com pouquíssimo, nenhum documento. Essas pessoas precisavam regularizar a vida delas [...], dos documentos escolares para poder trabalhar. [...] e esse procedimento não foi criado para isso. E aí, como a escola era um dos pontos [de referência na

rede estadual de ensino], eu acabei assumindo essa demanda. Meio que por questão pessoal mesmo, por engajamento, ativismo pessoal, eu acabei assumindo essa demanda e junto com uma funcionária da secretaria de educação, que cuidava dessa parte burocrática, ela cuidava da parte de documentação. A gente foi adaptando esse processo para que ele ficasse mais simples, então a gente começou a tomar algumas iniciativas no sentido de facilitar essa recepção de documentos, a lista de documentos era um processo burocrático, longo e denso. A gente foi deixando mais simples e mais facilitado (Entrevista com o João, realizada em 28 out. 2024).

Além das relações estabelecidas entre os agentes, reforçando o caráter interativo da implementação da política, identifica-se também a escolha do diretor ao assumir essa responsabilidade para si. A atividade de revalidação e avaliação para classificação não fazia parte de suas atribuições, mas lhe foi destinada em virtude da experiência anterior como servidor na secretaria estadual de educação. É possível que a formação em Ciências Sociais, além da experiência profissional, tenha contribuído para a decisão de assumir a responsabilidade pela revalidação e na forma como o diretor atuou nas mudanças relatadas.

A constatação que o próprio diretor apresenta sobre a sua atuação, com relação ao engajamento e ao ativismo pessoal, dialoga com a compreensão de que os burocratas de nível de rua ou agentes das políticas tomam seus sistemas de crenças e valores como referências importantes para as decisões no âmbito local e transformam a política no processo de sua implementação (Lotta, 2010). No caso específico, a ausência de orientações mais objetivas sobre procedimentos de acolhimento escolar até a aprovação da Resolução CEB/CNE n.º 1/2020 contribuiu para a produção de experiências locais construídas com base nas interações entre a população que demanda a política e os implementadores. A situação observada dialoga com reflexões apresentadas por Lipsky (2019), quando o autor considera que os burocratas no nível de rua são partícipes diretos das políticas públicas, pois interagem, sobretudo em cenários de ausência de diretrizes gerais, em que sua subjetividade se dá como um dispositivo nas suas ações diárias, e, portanto, presente na execução e na implementação dessas políticas.

Para Lotta (2010, p. 250), “[...] devemos observar o processo de implementação enquanto dinâmica de interações entre os usuários e os implementa-

dores que, por meio de valores, crenças e ideias, transformam o modo como as políticas foram concebidas.” Assim, a autora destaca a importância de observar os detalhes das dinâmicas de implementação com o objetivo de compreender como ela opera e como se constroem as decisões, bem como seus efeitos sobre a própria produção da política. Lotta (2019, p. 18) destaca ainda que “[...] formulação e implementação não são fases distintas, mas sim processos decisórios contínuos que perpassam diferentes atores” no processo de produção da política.

Como exemplo de discricionariedade no âmbito da sala de aula, a professora Maria, ao exercer sua autonomia docente, desenvolveu novas propostas de atividades, com adaptações de tarefas escolares previstas, incentivo ao desenvolvimento da oralidade em espanhol com *hispanohablangantes* (hispanofalantes), produção e apresentação teatral. É preciso destacar a abertura da gestão nesse caso, somada ao ensino integral, que possibilita diferentes tempos e espaços de organização escolar. Dessa forma, Maria relata como conseguiu executar suas ideias, tendo como objetivo trazer mais visibilidade e incluir estudantes migrantes internacionais no espaço escolar.

A primeira experiência de uma atividade com estudantes migrantes internacionais relatada pela professora ocorreu em 2023. Para a atividade, ela reuniu estudantes de espanhol com migrantes internacionais que tinham o espanhol como a primeira língua, em grupos diversos. Segundo o seu relato, todos foram incentivados a falar apenas em espanhol e ela descreveu a experiência como positiva, pois empoderou estudantes migrantes internacionais em uma interação significativa. Na avaliação da professora, a troca foi enriquecedora para os dois grupos, pois, os estudantes que tinham o espanhol como língua materna corrigiam e conversavam com os estudantes de espanhol, e ambos os grupos se sentiram valorizados e motivados a aprender: “Eles corrigiam eles mesmos, porque eles são os *hispanohablangantes*. [...] E eles começaram a conversar e não queriam mais sair dali, do grupinho. Às vezes tinha um outro grupo pra ir e eles estavam ali” (Entrevista com a Maria, realizada em 7 nov. 2024).

No ano seguinte, após essa primeira experiência focada na língua espanhola, Maria percebeu a necessidade de trazer maior visibilidade para todo o

grupo de estudantes migrantes internacionais matriculados. Com um contexto escolar favorável, a professora organizou uma peça de teatro com o auxílio de outros docentes. Para a atividade, reuniu todos os estudantes migrantes internacionais matriculados para que manifestassem o interesse em participar ou não. Segundo ela, foi

[...] uma grande surpresa, muitos gostaram. Alguns queriam atuar e alguns queriam participar de alguma forma e não queriam aparecer no teatro. Aí, a partir disso, a gente elaborou uma peça, que era a mesma peça, falada em todos os idiomas. Começou com o mais difícil, com o árabe primeiro, depois com o chinês, depois com o inglês, depois com libras e, por último, o espanhol. Porque no espanhol eles já sabiam, mais ou menos, matar o que estava acontecendo na cena ali. E, daí, cada aluno, nesse trabalho todo, cada grupo de aluno, eles foram responsáveis por fazer o cenário, por trazer roupas que são da cultura deles (Entrevista com a Maria, realizada em 7 nov. 2024).

Inicialmente, o objetivo definido pela professora para a realização do trabalho era a comunicação, sendo um diálogo repetido em diferentes línguas. Entretanto, com a participação dos estudantes nas traduções, nos cenários e na atuação, a peça assumiu novas proporções, possibilitando que o público vivenciasse, de certa forma, as dificuldades enfrentadas por um migrante internacional na chegada a outro país, com outra cultura; estudantes incorporaram elementos de seus países nas cenas. Enquanto alguns fizeram cenas de duas pessoas, outros ampliaram os personagens, incluindo filhos, bandeiras, trajes típicos e outros aspectos de organização familiar. Os impactos da peça, segundo a professora, foram positivos tanto para os participantes quanto para os espectadores:

Para quem assistiu, eu acho que o impacto foi mais de admiração do que estava acontecendo porque eles não sabiam o que ia acontecer. Eles chegaram lá sem saber. Sabiam que iam ver um teatro, não sabiam que teatro que era, que jeito que era. Então eles entraram e se depararam com um negócio que eles não entenderam nada, que estava tudo em outra língua.

[...]

Para quem fez a peça, eu acho que foi esse momento de eles se mostrarem. Tanto aquele que quis aparecer, que quis mostrar “Não, eu sei falar outra língua, vou lá apresentar o meu potencial, a minha cultura”, quanto aqueles que quiseram participar (nos bastidores) (Entrevista com a Maria, realizada em 7 nov. 2024).

Na avaliação da professora, a peça fomentou diversas discussões entre os estudantes, ao despertar curiosidade acerca de diferentes culturas e do processo migratório. Foi possível observar que a avaliação da direção da escola quanto ao trabalho da professora era muito positiva e que houve apoio da direção para a realização dos projetos. Dessa forma, trouxe visibilidade e protagonismo para os alunos migrantes internacionais, que se sentiram à vontade para relatar suas experiências. A exemplo disso, Maria destaca diálogos como o seguinte:

[...] eles perguntavam “Mas lá vocês passam fome mesmo, como que é?” Porque daí a pessoa tem uma ideia aqui no Brasil que Colômbia, Venezuela, tá todo mundo morrendo, caindo pelos cantos, né? Porque vem a mídia dessa forma. Então eles tiveram muita curiosidade disso daí. E eles foram falando “Não, não é bem assim, não. Tem praia lá, tem isso, tem aquilo e tal”. Então para eles, assim, foi o momento deles mostrarem como que é o país deles, né? Como que funcionam as coisas e tal (Entrevista com a Maria, realizada em 7 nov. /2024).

Além de conversas suscitadas como a do diálogo anterior, alunos que participaram da peça iniciaram seus próprios projetos. Pela curiosidade da comunidade escolar por outras línguas, dois estudantes passaram a dar aulas de espanhol e mandarim no contraturno, tendo como participantes professores e outros alunos:

Foi criado dois projetos de protagonismo dentro da escola, de um aluninho chinês e uma aluna de espanhol. [...] ensinou chinês aqui, no saguão, fazia toda, não sei se era quinta-feira ou quarta-feira, ele reunia e até professores iam. Ele ensinava o chinês, ele ensinava, é o mandarim, né? Ele ensinava o mandarim, ele ensinava até as letras, um ensinava, eram dois menininhos do sexto ano, um ensinava as letras e o outro ensinava a falar (Entrevista com a Maria, realizada em 7 nov. 2024).

A autonomia pedagógica garantida em lei permitiu que docentes e estudantes adaptassem e flexibilizassem a realidade escolar, despertando um espaço intercultural e de valorização da diversidade. Na escola em que Laura trabalha, dois projetos destacam dinâmicas interculturais, que contribuem para o acolhimento e a inclusão de estudantes migrantes internacionais: “Políglotas” e “Mãos na massa”. Ainda que não sejam específicos para esse público, são abertos a todos e, segundo a diretora, alunos migrantes internacionais partici-

pam ativamente. O primeiro deles trabalha inglês e espanhol, incentivando a diversidade linguística no espaço escolar. Já o segundo, focado na culinária, oportunizou a troca cultural sobre diferentes pratos típicos:

E a gente percebe que nas feiras, feiras de ciência que a escola propõe, ou então mostras de trabalhos pedagógicos, eles gostam de ir para a cozinha fazer um prato e de socializar esse prato. No sentido de que “Esse é o ingrediente”, “Nós gostamos, preparamos desta forma” o quanto é apreciado no país deles. Então eles mesmos gostam de explicar sobre esse prato, então é bem bacana essa troca cultural mesmo (Entrevista com a Laura, 4 nov. 2024).

A avaliação da diretora Laura sobre os projetos realizados e o processo de inclusão dos estudantes também é bastante positiva. Fica evidenciado que as escolas têm grande grau de autonomia para a realização do trabalho pedagógico. Os percursos adotados pelas duas instituições são bastante distintos, as condições físicas das escolas, a região onde se situam e a população atendida são muito diferentes e seguramente são aspectos que contribuem para conformar as práticas ao mesmo tempo que promovem as condições para que o espaço de liberdade com relação à definição dessas práticas se realize.

Muitos desafios relacionados à inclusão dos estudantes migrantes foram identificados por vários dos agentes, ainda em contextos distintos, o que pode significar que há demandas que se apresentam de forma mais recorrente. Entretanto, é preciso ressaltar que os processos migratórios são bastante heterogêneos, assim como as realidades das instituições e as práticas dos agentes escolares. A identificação de aspectos comuns não se confunde e não permite supor linearidade ou ausência de diversidade na implementação da política.

Nesse sentido, uma das questões comuns está relacionada aos desafios e às barreiras promovidos pela diversidade linguística. Em consonância ao direito à educação, está o direito a uma educação linguística em que o uso da língua materna se dá em conjunto e também é valorizada como instrumento pedagógico para a aprendizagem da língua do país de acolhimento como segunda língua (Friedrich *et al.*, 2021), considerando a diversidade linguística como elemento presente nas escolas.

Ainda que alguns desafios possam ser semelhantes, a pesquisa permitiu observar que o enfrentamento das demandas foi sendo construído por meio de práticas únicas, com experiências produzidas com ações e interações dos agentes em contextos distintos, explorando o espaço de discricionariedade da atuação de professores, diretores e agentes da política para resolver as questões apresentadas. Os relatos das entrevistas indicam que os agentes reconhecem que políticas para acolhimento e inclusão de estudantes migrantes internacionais estão em processo de construção, que há espaço para ser flexível e para produzir novas formas de atuação, ainda não previstas.

Considera-se que não se pode mais tratar o assunto como uma situação de ausência de política, uma vez que há normativa nacional estabelecida pela Resolução CEB/CNE n.º 1/2020, bem como normativas e orientações no âmbito dos sistemas de ensino estaduais e municipais (que não foram objeto de análise neste texto). Contudo, cabe destacar a insuficiência das orientações de caráter mais geral, que não apresentam recursos e condições para sua efetividade, abrindo espaço para discricionariedade e, muitas vezes, transferindo responsabilidades dos sistemas de ensino para as instituições escolares. Uma das situações que torna tal insuficiência bastante visível está relacionada à garantia de que a avaliação para classificação dos estudantes seja realizada na língua materna, visto que as escolas não dispõem de profissionais fluentes nas diferentes línguas ou de recursos para a contratação de intérpretes ou para a definição de estratégias que garantam esse direito.

Laura reconhece que

[...] com o tempo, a gente foi encontrando alguns caminhos. Não é uma receita pronta [...] Aquele que compreende um pouco mais da língua, ele acaba sendo o tradutor. A escola vai organizando as turmas para que contemple esses estudantes que já tem um caminhar e aquele que está iniciando (Entrevista com a Laura, 4 nov. 2024).

Ao mesmo tempo que as instituições e os agentes reconhecem que os percursos percorridos até o momento ainda podem e serão modificados, considerando que as escolhas sobre as formas de atuação e as decisões podem ser redirecionadas a depender das demandas que se apresentam e das condições

para atendê-las, também ressaltam as especificidades das experiências que promovem. Maria relata que

[...] todo mundo olhou para ela [prática da escola] como uma coisa nossa. [...] Entre as pessoas que não falam a mesma língua, têm dificuldade, mas a gente que fala a mesma língua, a gente tem dificuldade também. (Entrevista com a Maria, realizada em 7 nov. 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi conhecer melhor os processos de implementação da política de matrícula, acolhimento e inclusão escolar de estudantes migrantes venezuelanos em escolas que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental, a partir das perspectivas de agentes que atuam na burocracia da Operação Acolhida e dos sistemas de ensino. A pesquisa concentrou o foco da análise nas perspectivas dos agentes de implementação da política acerca de sua própria atuação e dos resultados produzidos com base em suas práticas.

Por meio de entrevistas em profundidade, buscou-se compreender como são produzidos os processos decisórios que envolvem o acolhimento das famílias, a definição sobre a interiorização de sua alocação e a inclusão na escola. Os dados produzidos permitiram observar que há grande espaço de liberdade para a atuação dos agentes, tanto daqueles que atuam no âmbito da Operação Acolhida, quanto daqueles que atuam nos sistemas de ensino, em escolas públicas da rede municipal e estadual situadas no município de Curitiba.

Verificou-se que o poder discricionário não se reveste de uma dimensão positiva ou negativa por ele mesmo. A liberdade de tomada de decisão no nível local é uma constatação no processo de implementação da política, e sua análise precisa transcender julgamentos morais que a tomem de forma maniqueísta. Conhecer melhor os agentes da política, as formas de interação com outros agentes, assimetrias nas relações de poder, decisões que são tomadas na realização de suas práticas, suas interpretações e os resultados atingidos são aspectos que podem contribuir para a compreensão da fabricação da política educacional.

As políticas públicas contemporâneas, em muitos casos, permitem uma crescente responsabilidade aos escalões subalternos para julgar as condições e modalidades de seus atos de implementação, o que se reflete, particularmente, na importância das relações ao guichê e dos julgamentos nelas operados (Dubois, 2019, p. 114).

Essa responsabilidade se reverte em práticas produzidas no interior das escolas, como as que foram analisadas ao longo deste texto. Ações produzidas por agentes locais que podem contribuir para os processos de acolhimento e inclusão dos estudantes migrantes, mas também podem contribuir para produzir estigmas e impor barreiras para a realização do direito à educação. O próprio direito à educação é constituído de múltiplas dimensões e a análise sobre sua implementação exige a observação de práticas em diferentes camadas e níveis da cadeia decisória.

Verificou-se que, mesmo na ausência de uma ação mais articulada entre a Operação Acolhida e as instituições educacionais, os efeitos da política promovida pela Operação Acolhida, que incluem estratégias de acolhimento e interiorização de migrantes internacionais, são percebidos pelos agentes escolares locais, por exemplo, a concentração de estudantes em certas regiões e a chegada dos estudantes com documentação escolar regularizada. Muitos dos desafios enfrentados são percebidos em instituições escolares que se situam em contextos diversos, como as barreiras impostas pela pluralidade linguística.

Contudo, em todas as instâncias, desde a recepção pela Operação Acolhida até a matrícula dos estudantes pelas escolas do município analisado, que recebeu o maior número de migrantes venezuelanos interiorizados pela operação no período de 2018 a 2024, ficou evidenciada a presença de espaço e de liberdade para atuação dos agentes da política educacional, com possibilidade de produção de práticas pedagógicas diferenciadas, interação com outros agentes e tomada de decisão de forma individual ou conjunta, modificação de orientações normativas e adaptação às realidades e às demandas locais, busca de alternativas para a realização do direito à educação a partir das condições em que se encontram e das perspectivas que orientam suas ações.

Neste texto, tomou-se como objeto de análise a implementação da política promovida pela Operação Acolhida e seus efeitos no sentido da interiorização dos estudantes que chegam a escolas públicas municipais e estaduais dos territórios de acolhimento com múltiplas demandas para a garantia do direito à educação. Assim, considera-se não apenas a Operação Acolhida em si, mas também seus desdobramentos para os agentes da política educacional que atuam nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. ACNUR. **Interiorização e integração no destino:** rede de serviços e apoios do ACNUR. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/media/interiorizacao-e-integracao-no-destino-rede-de-servicos-e-apoios-do-acnur>. Acesso em: 6 jun. 2025.

ARAÚJO, I. M.. **Acesso à escola para migrantes internacionais na Educação Básica:** uma análise das políticas de distribuição de oportunidades educacionais em Curitiba-PR. 2021. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

BAENINGER, R.; DEMÉTRIO, N. B.; DOMENICONI, J. O. S. Migrações dirigidas: estado e migrações venezuelanas no Brasil. **Revista Latinoamericana de Población**, [s. l.], v. 16, 2021.

BRANDALISE, V. H. Autista, não: imigrante. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 19 mar. 2017. Disponível em: https://www.estadao.com.br/educacao/autista-nao-imigrante/?srsltid=AfmBOopcW-IU3wpXSp7_00LaeuXz2V-l5u-VQNvATCYZ8tnn9ZkwYxQX0.. Acesso em: 6 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 6 jun. 2025.

BRASIL. **Operação Acolhida:** base legal. Brasília, DF: Casa Civil, [20-?]. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/base-legal-1>. Acesso em: 4 jan. 2025.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. Relatório Anual OBMigra 2024. (Série Migrações). Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2024. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2024/Relat%C3%B3rio_Anuar/RELATORIO_ANUAL_24.pdf. Acesso em: 6 jun. 2025.

CURITIBA. Instrução nº 01 /2022. Estabelece os procedimentos relacionados à equivalência e revalidação de estudos realizados no Exterior. Curitiba: Secretaria da Educação e do Transporte, 2022. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-08/instrucao_normativa_012022_seeddpgednecde.pdf. Acesso em: 6 jun. 2025.

DALGLISH, F. V. A nova política migratória: entre a efetiva implementação da lei de migração e a (in)eficiência do Estado. 2023. 124 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/82984/R%20-%20D%20-%20DALGLISH%20FERNANDO%20VIEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 jun. 2025.

DUBOIS, V. Políticas no guichê, políticas do guichê. In: PIRES, R. R. C. (org.). Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Brasília, DF: IPEA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9323>.

CURY, C. R. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2025.

FAÇANHA, K. Q. O papel das organizações não-governamentais no acolhimento de crianças venezuelanas deslocadas no Brasil (2019 – 2020). 2023. 131 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2023.

FIRKOWSKI, O.; MOURA, R. Curitiba: transformações na ordem urbana. (Coleção Metrôpoles. Série Estudos Comparativos). Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.

FRIEDRICH, T., MELO-PFEIFER, S.; RUANO, B. Direito à educação linguística de alunos migrantes e refugiados: reflexões sociopolíticas, sociolinguísticas e educativas em torno dos casos brasileiro e alemão. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 29, n. 70, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5711>. Acesso em: 6 jun. 2025.

GRAJNER, D. E. **Crianças refugiadas e migrantes na fronteira norte do Brasil**: a educação como espaço de proteção. 2024. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

GOMES, S. Sobre a viabilidade de uma agenda de pesquisa coletiva integrando implementação de políticas, formulação e resultados. *In*: LOTTA, G. S. **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília, DF: Enap, 2022.

LIPSKY, M. **Burocracia de nível de rua**: dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Brasília, DF: ENAP, 2019.

LIMAA, T. R. **Educação sem limite**: desafios para inclusão de migrantes venezuelanos nas escolas públicas do município de Manaus, AM. 2023. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-Americanos) – UNILA, Foz do Iguaçu, 2023.

LOBOS, J. **Understanding trajectories of refugee inclusion in national education systems**: policy and data perspectives from Colombia. [S. l.]: UNESCO, 2023.

LOTTA, G. S. **Implementação de políticas públicas**: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos Burocratas de Nível de Rua no programa saúde da família. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOTTA, G. S. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. *In*: LOTTA, G. S. **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília, DF: Enap, 2022.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGF-TXWNtTvxYtCQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2025.

ROCHA, M.; NUCCI, J. C.; VALASKI, S. Estrutura e dinâmica das paisagens do bairro Sítio Cercado – Curitiba, PR. **REVSBAU**, Piracicaba, v. 9, n. 3, p. 65-85, 2014.

RODRIGUES, C. T. S. Contribuições da Operação Acolhida para a política migratória brasileira. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Militares) – Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, Rio de Janeiro, 2021.

PASQUARELLI, B. A governança migratória no programa de interiorização de venezuelanos no município de João Pessoa (PB). **Revista Agenda Política**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 177-196, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/920/483>. Acesso em: 25 dez. 2024.

POSTIGLIONI, G. F. **Processo de inserção dos refugiados nos municípios gaúchos pela ótica da *new public governance***. 2023. 137 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

TRAUB, I. L. **Política pública migratória: processo de interiorização, hospitalidade, integração, participação e democracia**. 2020. 172 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SILVA, J.; SILVA, A. M. A proteção ao direito à educação inclusiva de crianças e adolescentes venezuelanos beneficiários da interiorização em Dourados – MS. **Revista de Direito Público**, Brasília, v. 20, n. 105, p. 345-373, jan./mar. 2023.

WENDEN, C. **Atlas des migrations: un équilibre mondial à inventer**. Paris: Éditions Autrement, 2018.

CAPÍTULO 3

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DIÁLOGO COM AS ADOLESCÊNCIAS

Lurdes Regina Borges Lima
Vânio César Seemann
Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Doi: 10.48209/978-65-5417-618-2

EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DE QUE CONCEPÇÕES ESTAMOS TRATANDO?

A educação integral é uma concepção de educação que tem perpassado a história da educação, desde a Grécia antiga até os dias atuais, comportando diferentes sentidos e significados em cada momento e lugar histórico. Contudo, um traço comum no âmbito desta concepção é o reconhecimento e a afirmação de que os processos de ensino e aprendizagem estão relacionados ao desenvolvimento integral dos sujeitos, ou seja, ao desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas (intelectual, cognitiva, física, emocional, estética, ética, comunicacional, cultural, social, entre outras) (Jaeger, 2001; Manacorda, 1992; Alves, 1995, 2001, 2005; Moll, 2012).

Gadotti (2009) nos ensina que a educação integral ou a educação omnilateral influenciou grandes pensadores como Aristóteles (384 a.C.–322 a.C.), Karl Marx (1818–1883), Eduardo Claparède (1873–1940), Célestin Freinet (1896–1966), Bakunin (1814–1876), entre outros, com reverberações no tempo presente.

No contexto brasileiro, a educação integral e a jornada de tempo integral emergiu a partir do movimento escolanovista, tendo em Anísio Teixeira o seu mais expressivo expoente. Com caráter reformador, o escolanovismo desvelou a necessidade de reconstruir o sentido e o significado da escola em uma sociedade industrializada, com foco democrático e desenvolvimentista.

Destarte, a escola ativa de Dewey (1859-1952) exerceu forte influência sobre esse movimento. Dewey (1959) criticava o modelo fabril e burocrático, propondo uma concepção escolar em que a vida estivesse dentro, não sendo apenas um tempo-espço de preparação para a vida. Essa concepção de educação pressupunha a reconstrução e a reorganização das experiências educativas, sobretudo aquelas que criam sentidos e significados para os estudantes e que se traduzem em conhecimento e saberes que ampliam as possibilidades das experiências subsequentes. As iniciativas desenvolvidas em Salvador (BA) e Brasília (DF), nas décadas de 1950 e 1960, respectivamente, com as escolas-classe e as escolas-parque, são exemplos significativos da concepção anisiana (Cavaliere, 2002, 2007, 2009).

Nos anos 1980, o surgimento dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no Rio de Janeiro, iluminadas pelo pensamento de Darcy Ribeiro (1992-1997), foi um novo marco no campo da educação integral, buscando instituir, em um único espaço, o desenvolvimento de uma proposta de jornada escolar integral.

Mais recentemente, na década de 2000, a concepção de educação integral em tempo integral revigorou-se no Brasil com a criação do Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007). Segundo esse documento de política, o PME foi considerado uma estratégia de indução do Estado brasileiro para a promoção da ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental em todo o território, representando uma resposta aos imperativos legais emanados da Constituição Federal (Brasil, 1988), ao inscrever o direito à educação no campo dos direitos sociais, da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), quando, no art. 34, determina a progressiva ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental, e do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), que, na meta 6, estabelece que em 50% das escolas a 25% dos estudantes deve ser garantida a jornada em tempo integral.

Analizando os textos políticos da trilogia¹ do PME, é possível perceber que, no horizonte de expectativas, estava a busca pela integração dos conhecimentos produzidos pela ciência e avalizados pela sociedade e os saberes comunitários, produzidos a partir das experiências dos sujeitos em seu cotidiano, reconhecendo, nesse construto, que a pluralidade cultural e as diferenças são aspectos estruturantes para o exercício da cidadania e o fortalecimento da cidadania no nosso país. Com a integração entre conhecimentos escolares e saberes comunitários, reconhecia-se a possibilidade em compreender a realidade social com suas contradições, suas tensões e suas lutas.

Atinente às variáveis tempo e espaço, o caderno intitulado **Educação Integral** as considera essenciais para a ampliação da jornada escolar. Assim, a proposta de educação integral almejada “[...] não replica o mesmo da prática escolar, mas amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil.” (Brasil, 2009b, p. 25). Indo além, à extensão quantitativa deveria ser agregada a intensidade qualitativa do tempo nas práticas curriculares da escola. Nessa perspectiva, duas possibilidades de organização podiam ser identificadas:

- 1) O projeto de educação integral estava ancorado na escola, ou seja, a escola era concebida como espaço privilegiado da formação integral dos sujeitos, embora outros espaços pudessem ser incorporados, mas sob a intencionalidade e o acompanhamento escolar, como a visita a museus, cinemas e outros espaços culturais.
- 2) O projeto de educação integral estava vinculado às ideias do movimento das cidades educadoras. Nesse caso, a escola não seria o lugar exclusivo para se desenvolver atividades voltadas à educação integral.

1 Compõem a trilogia os seguintes cadernos, que se caracterizam como documentos de políticas: 1) Gestão intersetorial do território (Brasil, 2009); 2) Educação integral (Brasil, 2009b); e 3) Rede de Saberes Mais Educação (2009c). Ressaltamos que esses cadernos foram produzidos por diversos intelectuais do campo da Educação e disponibilizados no site da SECAD, além de serem distribuídos para todas as escolas públicas de ensino fundamental do país. Por essa razão, aliada aos encontros e aos seminários realizados pelo PME, esses documentos alcançaram grande capilaridade nas redes de ensino, influenciando, de maneira significativa, as ações político-pedagógicas referentes à ampliação da jornada escolar (Seemann, 2016).

Diante disso, era proposto um novo contrato social no campo da educação escolar: “[...] um contrato onde se estabeleçam claramente as obrigações e responsabilidades dos diferentes agentes sociais que atuam, de fato, como agentes educativos” (Brasil, 2009b, p. 35). Ou seja, todos os espaços são considerados educadores, desnudando-se à escola o papel político-pedagógico em “[...] articular projetos comuns para sua utilização e fruição considerando espaços, tempos, sujeitos e objetos do conhecimento” (Brasil, 2009b, p. 35). Assim, a concepção de educação integral adotada no PME estava diretamente “implicada na mudança da rotina escolar” (Brasil, 2009b, p. 40), o que fez eclodir a necessidade da reestruturação dos tempos e espaços pedagógicos e o fortalecimento de um currículo referenciado com os fundamentos teóricos-metodológicos da proposta pedagógica da escola, o qual era enriquecido com as concepções da comunidade escolar.

É fato que o olhar analítico sobre a concepção de educação integral na contemporaneidade revela um complexo grau de polifonia e polissemia e, por decorrência, de políticas e práticas bastante heterogêneas. No escopo da política de educação integral, escola de tempo integral e educação integral têm sido expressões muito utilizadas, portando sentidos e significados diversos e, em muitos casos, em antagonismo entre si, descortinando um campo de disputa entre concepções e interesses autoritários e assistencialistas e concepções e interesses democráticos e emancipatórios que se aninham no processo político. Ou seja, no contexto de influência (quando interesses e ideologias entram em disputa para alcançar o estatuto de verdade sobre uma questão ou situação), no contexto de produção do texto político (quando são aclimatados concepções e valores em texto escrito que pretendem orientar a ação política) e no contexto de prática (quando as políticas passam por complexos processos de interpretação e tradução de seus textos para que sejam colocadas em ação, comumente, no âmbito das escolas) (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994).

Buscando estabelecer o conceito de educação integral que nos orienta neste estudo, ratificamos o conceito que se materializa na Portaria MEC nº 2036/2023 (Brasil, 2023), ao definir:

Educação integral: concepção de educação na qual se assume o compromisso com o planejamento e realização de processos formativos que reconhecem, respeitam, valorizam e incidem sobre as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais (Brasil, 2023).

Este conceito, que atualmente dá ancoragem ao Programa Escola em Tempo Integral (ETI), está intrinsecamente ligado às concepções defendidas historicamente pelos movimentos de construção da política de educação integral liderados por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e também pela proposição e execução do PME que, paulatinamente, foi se desidratando ao longo do tempo pelo governo federal.

Tal como vimos no âmbito do PME, as diretrizes políticas e estratégicas da ETI reconhecem e reafirmam a educação em tempo integral ou a ampliação da jornada escolar como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento da concepção de educação integral. Para tanto, é essencial que os arranjos curriculares integrem os conhecimentos escolares com os saberes e as práticas dos territórios em que se inserem as escolas, promovendo uma relação mais orgânica e articulada entre as escolas e as comunidades. Assim, é mister que se considerem os estudantes em sua totalidade ou **omnilateralidade**, reconhecendo e acolhendo suas vivências para propor e promover experiências significativas no e com o território. Portanto, os saberes e as práticas culturais, artísticas e esportivas da comunidade se agregam ao currículo escolar e promovem a integração da escola com seu território.

Nesses termos, entendemos que as escolas avançam para os espaços comunitários, tornando-se extensões do ambiente educacional e contribuindo para os processos de ensino e aprendizagem contextualizados e significativos. Logo, a educação integral em tempo integral não se encolhe ao mero aumento de carga horária escolar, mas se expressa como ampliação das oportunidades de aprendizagem, ou seja, uma estratégia político-pedagógica que transforma a escola em espaço de desenvolvimento multidimensional, contribuindo para sua formação integral e a participação consciente e crítica na vida social.

Consoante ao conceito de escola de tempo integral, argumenta a pesquisadora, referência em educação integral, Jaqueline Moll (2010, n.p.):

Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar.

Desse modo, a educação em tempo integral, como estratégia para concretizar a educação integral, deve ser pensada de forma a favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes e, concomitantemente, superar as históricas dicotomias entre a lógica de turno e contraturno, atividades curriculares e extracurriculares, turno regular e contraturno.

Com esses argumentos iniciais, objetivamos descrever como as políticas de educação integral em tempo integral vêm sendo interpretadas e traduzidas no contexto da prática, com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, no âmbito da Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS), localizada na Cachoeira do Bom Jesus, na cidade de Florianópolis (SC).

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM AÇÃO: À EXPERIÊNCIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA EBIAS

A EBIAS é uma escola de Ensino Fundamental que atende estudantes do distrito da Cachoeira do Bom Jesus, no norte da cidade de Florianópolis (SC). É uma localidade próxima à praia e que tem uma economia voltada ao turismo e à prestação de serviços. Suas dependências contam com acessibilidade. Há fornecimento de alimentação escolar, água potável, tratamento sanitário e internet de alta velocidade, além de biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala multimeios, auditório, cozinha, sala de leitura, quadras cobertas e um horto florestal interno. A escola tem um Ideb de 6,0 nos anos iniciais e 4,6 nos anos finais do Ensino Fundamental. O corpo discente abrange 363 estudantes nos anos iniciais e 319 estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

Destes, 78 estudantes são público da educação especial (Brasil, 2024).

O trabalho político-pedagógico da EBIAS vem se sustentando na perspectiva da educação integral, com turmas de tempo integral e tempo parcial, desde 2007, contando com equipe multidisciplinar de gestão que envolve a direção escolar, orientadores educacionais, supervisores escolares, administrador escolar e secretário escolar.

A proposta pedagógica anuncia que a sua visão é “Ser uma escola reconhecida por sua gestão compartilhada e referência em práticas educacionais inovadoras” (Florianópolis, 2024, p. 18). Já sua missão é “Mobilizar a comunidade escolar para o processo ensino-aprendizagem, por meio de práticas educacionais inovadoras, envolvendo todos os segmentos escolares na consolidação de uma educação colaborativa, ética e cidadã” (Florianópolis, 2024, p. 18).

Analizando a proposta pedagógica, evidenciamos três princípios orientadores que se complementam: a) Inclusão – ir ao encontro da necessidade do outro; b) Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) – redução de barreiras para aprendizagem; e c) Trabalho Colaborativo – rede de entreajuda pedagógica que envolve toda a comunidade de aprendizagem (Florianópolis, 2024). Iluminada por esses princípios, a EBIAS se autodeclara uma “escola sem muros”, revelando a intencionalidade em promover a interlocução com seu território.

A gestão da unidade educativa é compartilhada. A direção escolar é eleita dentre um colégio eleitoral formado por profissionais da Educação, estudantes e famílias, segundo a política estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF). Semanalmente, reuniões são realizadas para tratar e discutir o planejamento institucional, a comunicação com a mantenedora², assim como o acompanhamento e a avaliação das ações executadas pela escola em articulação com a comunidade.

O amadurecimento da concepção de educação integral na EBIAS passou a acontecer com maior profundidade quando a unidade educativa mudou-se para um novo prédio. Assim, passou de uma pequena escola de anos iniciais, com quatro turmas em cada turno escolar, para uma grande escola de Ensino

² A Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva – EBIAS, foi fundada em 31 de março de 1955. É uma escola de Ensino Fundamental que congrega a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), mantida pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF).

Fundamental, com onze turmas em cada turno escolar, no ano 2000. O Projeto Político-Pedagógico da EBIAS (Florianópolis, 2024, p. 5) revela que a unidade educativa passou da média de atendimento anual de duzentos estudantes, para seiscentos estudantes. Tais mudanças e ampliação derivaram do fato de que a pequena colônia de pescadores e agricultores da Cachoeira do Bom Jesus recebeu uma população vinda das margens da Via Expressa³, que na época estava sendo ampliada com mais faixas de trânsito, e formou uma nova comunidade⁴ ao lado do bairro. Naquela ocasião, as disputas de espaço e demarcações de território foram constantes, gerando conflitos que passaram a ocorrer especialmente nos momentos de encontro entre as pessoas na escola. Assim, a escola, como espaço público comum, passou a ser palco de disputas e também das mediações relacionais, promovendo ações que buscassem restaurar a humanização das relações no território da escola e em sua expansão.

Em 2006/2007, a SMEF fez a adesão ao Programa Escola Aberta, Programa Mais Educação e Programa Segundo Tempo, todos propostos e financiados pelo MEC. A EBIAS foi contemplada por todos esses programas. Aderente às propostas, a escola passou a realizar ações político-pedagógicas cada vez mais articuladas ao território, promovendo: a) a ampliação gradativa do tempo de permanência dos estudantes na escola; b) a abertura da escola nos fins de semana e à noite para realização de atividades comunitárias; e c) a formação continuada para os profissionais da educação concursados e os educadores sociais, com uma agenda temática voltada à perspectiva da educação integral.

Nesse sentido, estamos convencidos de que quando a escola incorpora o território no processo pedagógico, criam-se oportunidades para que os estudantes explorem novas áreas de conhecimento, mobilizem seus saberes, desenvolvam experiências e construam vínculos com a comunidade, fortalecendo o sentido de pertencimento e cidadania, tal como nos ensina Arroyo (2012, 2020).

3 Via de entrada na Ilha de Florianópolis.

4 Destaca-se que o coletivo de pessoas dessa nova comunidade tinha características econômicas e culturais bastante distintas das pessoas que viviam no bairro, pois eram majoritariamente imigrantes do interior do estado de Santa Catarina e dos estados do Rio Grande do Sul e Paraná. Em sua grande maioria, produziam suas subsistências como catadores de lixo e viviam em condições precárias e de alto grau de vulnerabilidade social.

A integração desses espaços na rotina de estudos dos alunos oferece a oportunidade de desenvolver projetos práticos, visitas, oficinas e atividades que promovam o conhecimento aplicado⁵, a convivência social e o exercício da cidadania. Por exemplo, aulas de ciências podem incluir visitas aos parques e à praia para estudar ecossistemas locais, enquanto atividades artísticas podem ser realizadas em centros culturais, oferecendo aos estudantes o contato com a produção cultural da região, formando apreciadores das artes.

A articulação de espaços educativos para a educação integral transforma a escola em um ambiente mais dinâmico, inclusivo e conectado com a realidade dos estudantes, estimulando o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões e potencialidades.

De 2009 a 2012, foram realizadas diversas ações para assegurar a ampliação da jornada, especialmente para os estudantes em maior vulnerabilidade social e com índices avaliativos de aprendizagem abaixo do esperado para os respectivos anos escolares. Nesse período, a jornada em tempo integral ainda estava muito relacionada à ideia de turno e contraturno. Ou seja, no turno do ensino regular, eram ministradas as aulas dos respectivos componentes curriculares e, no contraturno, eram congregadas as atividades esportivas, culturais, tecnologias digitais, educação ambiental, letramento, numeramento e o apoio pedagógico.

Em 2013, considerando o amadurecimento do conceito de educação integral e educação em tempo integral, além da robusta formação docente ocorrida ao longo dos anos, sobretudo a partir da parceria estabelecida entre o PME e a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, a EBIAS inaugura a implantação de turmas de tempo integral com organização pedagógica na perspectiva da educação integral.

5 Segundo Vieira (2016), o “conhecimento aplicado” está relacionado à habilidade de fazer uso do conhecimento teórico em situações concretas do cotidiano, transformando-o em ações e resultados. Portanto, é a capacidade de aplicar teorias, conceitos e informações de forma prática, resolvendo problemas e tomando decisões com ancoragem na compreensão do mundo.

O PROCESSO DE INTEGRALIZAÇÃO DE TURMAS DE TEMPO PARCIAL: NOTAS E REFLEXÕES

Para análise neste artigo, utilizamos o processo de integralização de turmas de tempo parcial em uma turma de educação integral em tempo integral.

Em 2018, havia três turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, com 71 estudantes, atendidos em tempo parcial na EBIAS. No contexto dessas turmas, os registros de colegiados de classe apontavam situações complexas e desafiadoras para o processo de ensino e aprendizagem: a) alto índice de estudantes em fase inicial de alfabetização; b) inúmeras situações de vulnerabilidade social; e c) um cenário de conflitos constantes. Ao final do ano letivo, do total de 71 estudantes, 54 (76,1%) foram aprovados e 17 (23,9%) foram “promovidos com restrição”⁶. As restrições, segundo os diagnósticos na época, estavam intimamente relacionadas às fragilidades no processo de alfabetização, com resultados abaixo do desejável para a faixa etária e para o 3º ano do Ensino Fundamental.

Refletindo sobre as potenciais ações que poderiam contribuir com o desenvolvimento dos estudantes desses grupos de alunos promovidos com restrição, considerando as peculiaridades do projeto de escola, foram selecionados 31 estudantes para, no ano subsequente, participarem de uma nova proposta de atendimento escolar em jornada escolar integral na perspectiva da educação integral.

Para o ano letivo de 2019, no 4º ano⁷ do Ensino Fundamental, a partir de diálogo constante com as famílias e os estudantes, foram planejadas ações para atendimento às demandas educacionais e sociais, a maioria delas vinculada às questões de saúde, de alimentação e outras vulnerabilidades que, somadas às

6 A Resolução CMEF nº 02/2011, do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis (Florianópolis, 2011), prevê a progressão continuada dos estudantes do Ensino Fundamental até o 8º ano. Assim, os estudantes que atingiram os objetivos de aprendizagem do ano escolar são aprovados e os estudantes que não atingiram os objetivos são aprovados com restrição nos respectivos componentes curriculares em que tiveram rendimento abaixo do esperado. Neste último caso, os estudantes devem, obrigatoriamente, frequentar o apoio pedagógico no ano posterior, em jornada escolar ampliada.

7 Turma EBIAS/45/2019.

dificuldades decorrentes do modelo de escolarização em curso, resultaram em baixos níveis de aprendizagem, muito aquém do esperado.

Para iniciar o trabalho pedagógico, foram executadas ações visando ao estabelecimento de vínculos, à realização de diagnósticos multidisciplinares para captar as demandas e aos desafios pedagógicos a serem enfrentados em termos dos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, a constituição do perfil da turma foi essencial para o desenvolvimento de projetos significativos e motivadores, envolvendo todos os sujeitos do conhecimento.

A organização do trabalho pedagógico foi realizada com base na concepção de educação integral. As intervenções pedagógicas foram planejadas com foco no crescimento e no desenvolvimento dos estudantes, buscando mobilizar o protagonismo de suas ações e a construção de conhecimentos significativos e essenciais para a constituição de suas identidades. Nesse sentido, foram realizados novos arranjos curriculares com o intuito de ampliar, potencializar e diversificar o currículo escolar com a inclusão de atividades esportivas, artísticas, culturais e de letramento⁸ e numeramento⁹. Simultaneamente, investiu-se na variabilidade metodológica e organizacional do ambiente da sala de aula. Para coordenar e acompanhar esse processo considerado inovador, uma pedagoga em tempo integral foi alocada, denominada “professora articuladora”¹⁰. Por fim, cabe destacar, houve o oferecimento de mais refeições, nutricionalmente balanceadas e acompanhadas, bem como o estabelecimento de momentos de descanso para os estudantes.

Ressaltamos que, na perspectiva da educação integral, propõe-se um currículo integrado e flexível, em que as diferentes áreas de conhecimento dialo-

8 Letramento, segundo Magda Soares (1998, 2010), é entendido como o desenvolvimento de um conjunto de habilidades que permitem ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas múltiplas situações pessoais, sociais e acadêmicas em que necessitamos ou desejamos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, materializados em diferentes suportes, para diferentes fins, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.

9 O numeramento, como argumenta Fonseca (2009) é utilizado em analogia ao termo letramento, transferindo as discussões e as argumentações sobre a apropriação da cultura escrita para a discussão sobre o acesso ao conhecimento matemático. Essa relação tem sido fundamental para enfatizar tanto a preocupação com o ensino da Matemática formal (Alfabetização Matemática) quanto os esforços para compreender e fomentar os modos culturais de se matematicar (letramento matemático ou numeramento) em diversos campos da vida social.

10 A professora articuladora que acompanhou a turma do 4º ao 9º anos foi a professora R. M. M. M.

gam entre si e com as vivências dos estudantes para assegurar uma formação integral e humanista, tal como corroboram os estudos de Arroyo (2012), Moll (2012), Biesta (2013) e Moreira (2011).

Os novos arranjos escolares criados foram além, ao favorecer uma formação que respeitava a integralidade dos sujeitos, valorizando a diversidade de interesses, ritmos e modos de aprender dos estudantes. Esse tipo de currículo, como se pode observar, proporcionou uma educação que é tanto mais completa quanto mais conectada com as experiências de vida dos estudantes, propiciando a formação e o desenvolvimento de cidadãos críticos, engajados e capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea; uma sociedade marcada pela liquidez das relações e da produção da vida humana, como argumenta Bauman (2001).

É imperativo enfatizar que, na EBIAS, o papel da professora articuladora da educação integral foi seminal, pois era a profissional responsável pela articulação pedagógica entre os componentes curriculares e o acompanhamento dos estudantes no percurso formativo em confrontação com suas especificidades educacionais e sociais, bem como realizando a mediação com as famílias e com a equipe pedagógica da unidade educativa. Esse papel ganhou ainda mais relevo nos anos finais do Ensino Fundamental, pois provocava e desafiava a integração de uma variabilidade ainda maior de componentes curriculares.

Desse modo, diante dos desafios encontrados, a professora articuladora exerceu o papel de mediadora do processo de ensino e aprendizagem, sugerindo e indicando caminhos para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa realizados pelos estudantes, em grupo ou individualmente, a partir da integração dos professores e dos estudos no âmbito dos componentes curriculares, com base no perfil dos estudantes e das turmas. Isso possibilitou, ao final de cada período letivo, alcançar uma avaliação e visão aprofundadas sobre a trajetória de desenvolvimento de cada estudante, captando seus avanços e desafios para planejar o período subsequente.

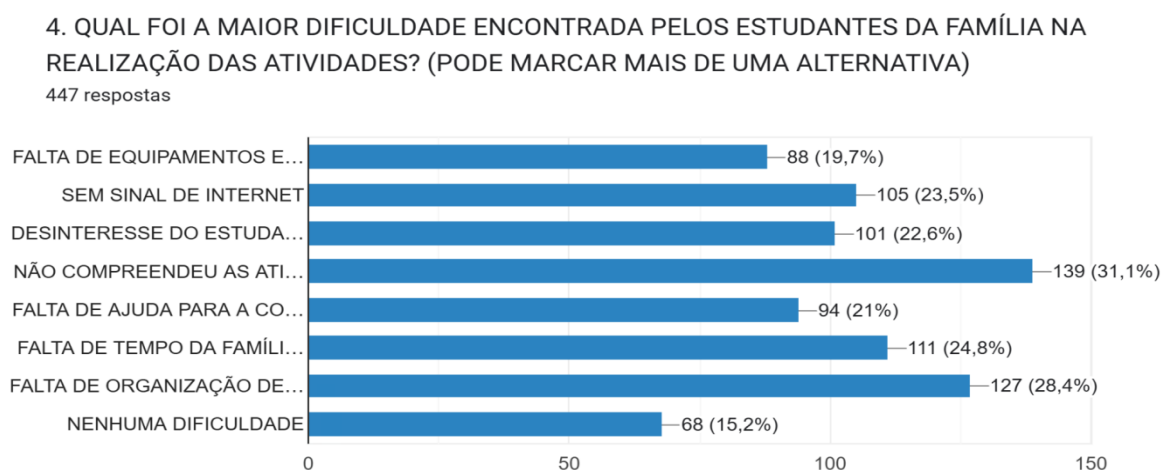
Ao final do ano letivo de 2019, foram percebidos diversos avanços em relação à postura dos estudantes frente às aprendizagens, com o desenvolvimento de um amplo e complexo conjunto de ações pedagógicas orientadas

pela perspectiva da educação integral. A avaliação do colegiado de classe final demonstrou a gradativa melhora nos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na elevação dos índices de aprovação por conta do desenvolvimento das aprendizagens requeridas segundo o desenho curricular formal. Ou seja, a turma com 32 estudantes teve 26 (81,2%) estudantes aprovados e 6 (18,8%) estudantes promovidos com restrição.

Nos anos pandêmicos de 2020 e 2021, nos 5º e 6º anos¹¹ do Ensino Fundamental, respectivamente, foram realizadas diversas ações sociais combinadas com as ações educacionais propriamente ditas, em um esforço conjunto em manter os estudantes e as famílias acolhidas e em contínuo processo de ensino e aprendizagem. Diante do isolamento social imposto pela eclosão da pandemia da Covid-19, a escola organizou as ações pedagógicas por meio virtual.

Naquela ocasião, uma pesquisa realizada com as famílias revelou que grande parte tinha dificuldades de acesso a equipamentos (computadores, tablets e celulares) e à internet para a realização das atividades escolares virtuais. No gráfico 1, apresentamos os resultados obtidos na pesquisa que mapeou demandas e dificuldades para a participação dos estudantes e famílias nas atividades pedagógicas propostas pela EBIAS.

Gráfico 1- Dificuldades de acesso para a participação nas atividades pedagógicas durante a pandemia na EBIAS – 2020



Fonte: Elaborado pelos autores, conforme dados da articuladora.

11 Turma EBIAS 55/2020 e turma EBIAS 65/2021.

Diante disso, a principal ação empreendida foi a captação de doações de materiais tecnológicos, como computadores de mesa, notebooks, tablets e celulares. Foram arrecadados, entre os anos de 2020 e 2021, um total de 135 equipamentos distribuídos para 135 famílias, beneficiando 180 estudantes¹² aproximadamente. Além disso, foi instalada na escola uma oficina de manutenção de computadores coordenada por um funcionário e estudantes egressos. A distribuição dos equipamentos atendeu aos critérios de maior vulnerabilidade social, maior número de estudantes de escola pública na família e ano escolar mais avançado. Ressaltamos que a SMEF distribuiu chips de acesso à internet para todos os estudantes.

Outra ação de relevo foi a arrecadação de alimentos para a montagem de cestas básicas. Igrejas, empresas, associações e diversas pessoas da comunidade se uniram para colaborar com doações que eram recebidas na escola, organizadas e entregues às famílias que viviam em situação de maior vulnerabilidade social. Posteriormente, a SMEF passou a realizar essa ação com os recursos financeiros, materiais e logísticos destinados à alimentação escolar.

Além disso, foram desenvolvidas ações voltadas à divulgação dos empreendedores que surgiram entre as famílias, como meio de sobrevivência no período de crise econômica, com a criação do selo “EBIAS apoia” ao lado da criação de redes de ajuda para pagamento de aluguéis, botijões de gás, consultas médicas e transporte para diversos estudantes e famílias.

Em 2020, o projeto pedagógico virtual para a turma 55 foi organizado a partir da composição de grupos de trabalho colaborativo¹³, que envolveu profissionais da gestão escolar, professores da educação especial e os professores das diferentes turmas. Os materiais referentes às atividades de aprendizagem foram disponibilizados aos estudantes pelo Portal Educacional¹⁴, Facebook,

12 A campanha beneficiou estudantes de todas as turmas da EBIAS.

13 Os grupos de trabalho colaborativo (GTC) eram equipes multidisciplinares organizadas para elaboração do planejamento desenvolvido com as turmas no período da pandemia e que passou a ser adotado como uma política pedagógica na unidade educativa considerando as positivas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem.

14 O portal está disponível em: <https://sites.google.com/sme.pmf.sc.gov.br/ebmebias>.

Instagram¹⁵, WhatsApp¹⁶ e YouTube¹⁷.

Nesse período, foi desenvolvido o projeto de pesquisa com a temática “Sistema Solar”. Para melhorar o acesso e a participação dos estudantes, foi criado e disponibilizado um site do projeto¹⁸. Nele, além dos materiais e conteúdos produzidos pelos professores, foram socializados os achados das pesquisas e das atividades produzidas pelos alunos em cada etapa do projeto. Os tópicos da pesquisa foram: 1) conhecendo os planetas do sistema solar; 2) elementos do sistema solar; 3) desvendando o espaço sideral; e 4) construção de jogos.

Semanalmente, foram disponibilizados vídeos, links de vídeos do YouTube, textos descritivos sobre os vídeos (nas versões em português e em espanhol), músicas, links de sites científicos, espaço de interação pelo padlet, formulários com atividades, orientações de estudos para a realização de cada atividade semanal, sempre planejados de forma interdisciplinar. As atividades eram realizadas por meio de formulários eletrônicos, contendo: características dos planetas do sistema solar; medidas dos planetas; escalas de redução para construção de representações; leitura, escrita e representação de números astronômicos utilizando o quadro posicional; estrutura do sol; características dos satélites naturais do sistema solar; fases lunares e suas influências sobre a Terra; estudo das constelações; buracos negros; tecnologias e equipamentos de exploração espacial; gêneros textuais (história em quadrinhos, poema e instrucional); e análise das respostas às questões com a valorização da argumentação dos estudantes.

Durante o segundo semestre, houve dois momentos de encontros virtuais síncronos pelo Google Meet: uma Gincana Virtual de Halloween e um encontro de encerramento do projeto com apresentação dos jogos produzidos na última etapa. Ressaltamos que os professores da equipe mantiveram canais de comunicação constante com as famílias pelo WhatsApp, Facebook, Instagram e outros canais de comunicação da escola, realizando a busca ativa sempre que necessário.

¹⁵ A conta no Instagram é: @ebiasinstitucional.

¹⁶ Os grupos de WhatsApp foram organizados por ano escolar.

¹⁷ O canal da EBIAS no YouTube é: <https://www.youtube.com/c/ebiasinstitucional>.

¹⁸ Disponível em: <https://sites.google.com/prof.pmf.sc.gov.br/sistemasolar-5anos/in%C3%ADcio>.

Ao final do ano letivo, considerou-se que a turma 55 teve uma participação muito boa nas atividades não presenciais. A maioria dos estudantes demonstrou empenho e envolvimento no desenvolvimento do projeto, enviando materiais muito criativos, contando com o apoio dos familiares e com o grupo de professores que trabalhou de forma colaborativa. Assim, todos os estudantes da turma foram aprovados e promovidos para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Como demonstramos, nos anos de 2020 e 2021 houve uma confluência de mudanças em razão da pandemia com rupturas, tanto nas rotinas escolares quanto na dimensão emocional dos estudantes. Foi um período marcado por transições delicadas: a saída dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, começando a vivenciar os desafios de uma outra organização e rotina de estudos; e a passagem entre categorias geracionais, da infância para a adolescência, acentuando nas complexidades do desenvolvimento pessoal em meio a um contexto global e local de incertezas.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os efeitos da pandemia sobre as aprendizagens foram percebidos de maneira intensa. Se, de um lado, no encerramento dos anos iniciais emergiu um bom desempenho acadêmico, do outro, o isolamento social e as mudanças nas formas de ensino e aprendizagem geraram uma sensação de recomeço. As novas demandas emocionais e acadêmicas exigiram adaptação de todos os sujeitos do conhecimento: estudantes, professores e a escola como um todo.

Com o retorno gradual às atividades presenciais, mais uma vez surgiu o sentimento de recomeço, quando a escola e a professora articuladora atuaram como pilares de apoio, proporcionando um espaço acolhedor e motivador para os estudantes e as famílias. Esse período de transição destacou a importância de uma educação integral que considerou o sujeito em sua totalidade, oferecendo subsídios para o enfrentamento saudável e significativo dos desafios que se descortinavam.

Em 2021, no 6º ano¹⁹, os estudantes foram atendidos em formato híbrido e divididos em dois grupos, intercalando semanas com atividades virtuais e com atividades presenciais para evitar aglomerações no interior da escola. Ainda assim, as famílias poderiam optar pela permanência dos estudantes nas atividades não presenciais. Desse modo, os grupos de trabalho colaborativo para planejamento das atividades escolares foram organizados em grandes áreas: Linguagens (Português, Inglês, Música, Letramento), Ciências Humanas (História e Geografia), Ciências da Natureza (Ciências, Educação Física e Laboratório de Ciências) e Matemática (Matemática e Numeramento). As ações sociais de suporte à comunidade continuaram acontecendo em parceria com o poder público, organizações não governamentais e pessoas da comunidade.

Nesse ano, os arranjos curriculares, iluminados pela perspectiva de educação integral, foram orientados para o atendimento da necessidade de acolhimento às famílias e aos estudantes, às suas necessidades básicas de sobrevivência, com suporte emocional, bem como com a articulação de atendimentos sociais vinculados à saúde, à alimentação e à assistência social.

Nesse cenário, marcado por recomeços, incertezas e desafios multifacetados, a escola passou a propor e a executar atividades de readaptação ao ambiente e à cultura escolar, paralelamente ao trabalho didático-pedagógico, nas grandes áreas do conhecimento.

As questões individuais e coletivas, assim como a dinâmica social desse novo contexto, os desafios dos novos componentes curriculares, as fragilidades do sistema de ensino e a migração de estudantes (entrada e saída) geraram uma série de problemáticas que resultaram na queda nos índices avaliativos das aprendizagens, tomando como foco os direitos e os objetivos da aprendizagem no respectivo ano escolar. Ou seja, dos 33 estudantes da turma, 10 (30,3%) foram promovidos com restrição e 23 (69,7%) foram aprovados.

Em 2022, no 7º ano²⁰, os atendimentos voltaram a ser totalmente presenciais, com jornada em tempo integral. As atividades pedagógicas foram orientadas com o desenvolvimento de projetos de pesquisa realizados individualmen-

19 Turma EBIAS 65/2021.

20 Turma EBIAS 75/2022.

te, em dupla ou em grupo, à escolha dos estudantes. Nesse mesmo ano, foram retomadas as atividades nas salas ambiente, interrompidas durante a pandemia. A organização por salas ambiente significa que o atendimento aos estudantes é feito em salas dos componentes curriculares, onde cada espaço pode ser planejado e organizado considerando as especificidades das temáticas de trabalho de área. Além disso, a sala tem disponível os materiais didáticos e pedagógicos necessários para as aulas, assim como a disposição do mobiliário corresponde à dinâmica planejada pelos profissionais.

Nesse caso, trataremos do projeto de pesquisa de Matemática realizado em articulação com outros componentes curriculares, especialmente letramento e numeramento, e com a comunidade de aprendizagem, chamado “Nossas marcas na EBIAS”²¹.

O período de diagnóstico inicial e de elaboração do perfil da turma²² revelou que os estudantes desejavam modificar os espaços de convivência da escola, inserindo elementos que os tornassem mais humanizados e acolhedores, sobretudo pelo fato de permanecerem em período integral nesse ambiente. Assim, surgiu a proposta da utilização de conhecimentos matemáticos para mapear os espaços e elaborar projetos de revitalização desses locais.

O projeto “Nossas marcas na EBIAS” é um exemplo de como a educação matemática pode ser integrada ao cotidiano escolar e à realidade dos estudantes, promovendo um aprendizado significativo e interdisciplinar. Com foco na revitalização dos espaços de convivência da escola, o projeto utilizou a Matemática como ferramenta principal para planejar, executar e viabilizar propostas concretas de melhoria.

Os objetivos do projeto foram: a) aplicar conceitos matemáticos em situações práticas e de interesse dos estudantes; b) propor melhorias para os ambientes de convivência, tornando-os mais acolhedores e funcionais; e c) incentivar a autonomia, a criatividade e o trabalho colaborativo dos estudantes.

A partir da identificação do interesse dos estudantes em transformar os espaços escolares, a escola foi dividida em sete setores, com um grupo responsável por cada setor.

21 Proposta desenvolvida pela professora de Matemática Me. C. P. S.

22 Etapa inicial e fundamental do planejamento realizado a partir do princípio orientador do Desenho Universal para Aprendizagem – DUA.

Primeiramente, os espaços foram mapeados e medidos com a utilização de instrumentos geométricos e as descobertas registradas, resultando no esboço dos projetos. Foram desenhadas plantas baixas dos espaços, utilizando diferentes escalas, elementos da geometria euclidiana, equações de 1º grau e cálculos de regra de três. Na continuidade, foram elaboradas maquetes em escala, abordando a tridimensionalidade e a proporcionalidade para representação dos espaços, incluindo elementos que desejavam acrescentar em cada ambiente. Por fim, foram elaboradas planilhas de custos, explorando conhecimentos da matemática financeira, considerando os materiais e o valor da mão de obra de diferentes profissionais que seriam necessários para as reformas pretendidas. Na busca pela divulgação do trabalho e da materialização das propostas idealizadas, os estudantes apresentaram o que foi elaborado para algumas entidades e nas Feiras de Matemática, desejando arrecadar os recursos financeiros necessários para colocar as propostas em prática.

O projeto “Nossas marcas na EBIAS” criou uma ponte entre o currículo escolar e o contexto de vida dos estudantes. Além de enriquecer a aprendizagem matemática, promoveu valores como trabalho colaborativo, criatividade, cidadania e responsabilidade, mostrando que a escola pode ser um espaço transformador quando os estudantes são protagonistas do processo educativo.

Ao final do ano letivo, todos os estudantes foram aprovados, sendo que o colegiado de classe final considerou que os objetivos estabelecidos no planejamento haviam sido alcançados em todos os componentes do currículo de 7º ano.

Nos anos de 2023 e 2024, no 8º e 9º anos²³ as turmas 85 e 95, respectivamente, passaram a ser atendidas com um novo arranjo curricular. Para além dos componentes curriculares do currículo comum, foram acrescentados os clubes de enriquecimento curricular.

Esses clubes foram componentes agregados ao currículo da EBIAS, criados a partir das demandas e dos interesses apresentados pelos estudantes, para além do que está previsto na Proposta Curricular do Município de Florianópolis. Assim, os estudantes participaram de todas as atividades do currículo for-

23 Turma EBIAS 85/2023 e 95/2024.

mal e preencheram a carga horária com os clubes de enriquecimento curricular de seu interesse, podendo variar a cada trimestre. Com base na montagem dos clubes são feitas matrículas por adesão, como forma de enriquecer o currículo com sentido e significado na perspectiva da formação integral do estudante. Desse modo, é potencializado o protagonismo dos estudantes pela possibilidade de participar de clubes que explorem seus focos de interesse, abrindo espaço para pesquisa, estudos e aprofundamento em diferentes temáticas.

Os clubes de enriquecimento curricular são oferecidos na escola, desde 2019, aos estudantes com altas habilidades/superdotação e, a partir da articulação entre a Educação Especial e a Educação Integral²⁴, passaram a ser oferecidos aos estudantes das turmas de anos finais da educação integral em tempo integral. Instituiu-se, assim, os clubes de enriquecimento curricular com base no “Modelo de Enriquecimento para toda Escola” (SEM), de Joseph Renzulli (2004, 2014). Nessa concepção, o objetivo é oferecer oportunidades educativas diferenciadas que estimulem a criatividade, o engajamento e a motivação de todos os estudantes, independentemente de serem identificados com altas habilidades/superdotação. Essa abordagem parte do pressuposto de que todos os estudantes possam se beneficiar de experiências de aprendizagem enriquecedoras, promovendo o desenvolvimento de seus talentos em diferentes áreas (Renzulli 2004, 2024).

Nos clubes, os estudantes se encontravam com colegas de turmas de outros anos escolares e interesses comuns, o que resultou em um ambiente de trocas de saberes e entreajuda. O trabalho ocorreu, preferencialmente, nas salas ambiente ou em ambientes da escola com similitude às temáticas desenvolvidas, proporcionando que o espaço de realização das atividades favorecesse a interlocução com a construção do conhecimento.

Renzulli e seus colaboradores (2004) destacam que o “modelo de enriquecimento para toda escola” não é apenas uma abordagem teórica, mas uma prática eficaz que transforma escolas em comunidades de aprendizagem dinâ-

²⁴ O artigo “Educação Integral como espaço de enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação” foi publicado no 1º EPREI Sul – Encontro de Pesquisa e Redes de Ensino em Educação Integral da Região Sul pelas professoras Lurdes Regina Borges Lima e Rosângela Kittel, realizado em outubro de 2024 e sem publicação de anais até a data de publicação deste artigo.

micas, em que a educação vai além do ensino tradicional e favorece o desenvolvimento integral dos estudantes. Alinhada às diretrizes da educação integral, esse modelo também visa criar uma cultura escolar que alavanque a autonomia e a criatividade, a aprendizagem motivadora e as soluções práticas para problemas do mundo real.

Nos anos de 2023 e 2024, foram oferecidos diversos clubes, como: xadrez, vôlei, capoeira, matemática, astronomia e astronáutica, ecossistemas marinhos, leitura, robótica, horta escolar, música, arte e cultura, história e ficção científica, geografia e política, e LIBRAS (Florianópolis, 2024, p. 102), acrescidos dos componentes curriculares do currículo formal.

O Clube de Enriquecimento Curricular de Ecossistemas Marinhos²⁵ (Florianópolis, 2024, p. 106), por exemplo, foi criado para promover a cultura oceânica como eixo orientador da prática educativa. Apesar de Florianópolis ser um território litorâneo, o tema ainda é pouco explorado no currículo escolar, o que tornou esse projeto uma oportunidade contextualizada para ampliar as discussões sobre os ecossistemas marinhos e costeiros.

Nos clubes, realizaram-se atividades que transcenderam os limites da escola, como saídas de campo para monitorar e avaliar parâmetros ambientais na praia da Cachoeira do Bom Jesus e em outros ambientes marinhos. Foi realizada a investigação de problemáticas como resíduos sólidos e balneabilidade, monitoramento da biodiversidade marinha, incluindo registros de espécies e vestígios de vida e análise das condições ambientais e climáticas da praia e de outros locais estudados. As ações foram organizadas para engajar os estudantes em práticas que estimulassem a investigação científica, o senso crítico e a conscientização ambiental.

Para viabilizar o clube, foi necessária a construção de redes colaborativas, envolvendo tanto setores da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) quanto instituições externas, com destaque para a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o Projeto Escola do Mar (PMF/SMEF). Essa articulação intersetorial foi essencial para o desenvolvimento das atividades, garantindo suporte pedagógico, logístico e científico.

25 Proposta desenvolvida pela professora de Ciências Dra. N. Z.

O Clube de Ecossistemas Marinhos é um exemplo inspirador de como práticas educativas podem ser conectadas aos desafios ambientais locais. Ele não apenas ampliou a compreensão sobre os ecossistemas costeiros e marinhos, como também buscou formar cidadãos conscientes e ativos, alinhados com a preservação ambiental e a sustentabilidade. Além disso, destacou o papel central de projetos interdisciplinares e intersetoriais para potencializar o impacto da educação em contextos comunitários.

O Clube de História e Ficção Científica²⁶ (Florianópolis, 2024, p. 107), iniciado em 2024, foi uma iniciativa que propôs uma abordagem interdisciplinar entre história, literatura e cinema. Esse clube ofereceu aos estudantes a oportunidade de explorar como a narrativa ficcional — em especial a ficção científica — pode dialogar com os acontecimentos históricos e ampliar a compreensão do mundo. Entre os objetivos do clube, destacaram-se: explorar o conceito de ficção científica, suas características e diferentes ramos; refletir sobre como a ficção pode ser usada para reinterpretar ou projetar a história; investigar como o passado e o presente influenciam as narrativas de ficção científica; analisar como essas narrativas imaginam futuros possíveis ou reinterpretam eventos históricos; e produzir um produto artístico — visual, audiovisual ou teatral — que sintetize os aprendizados do clube.

A dinâmica do clube incluiu a análise de trechos ou de obras completas de clássicos literários; a exploração de temáticas e mensagens por meio de produções cinematográficas; e a colaboração dos participantes na produção de obras criativas que combinam os elementos históricos e ficcionais estudados.

O Clube de História e Ficção Científica incentivou o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas, permitindo que os participantes refletissem sobre questões éticas, sociais e culturais em um contexto interdisciplinar. Ao promover o diálogo entre história e ficção científica, o clube também ampliou a capacidade de imaginar futuros alternativos e compreender como a narrativa pode influenciar nossa visão do mundo.

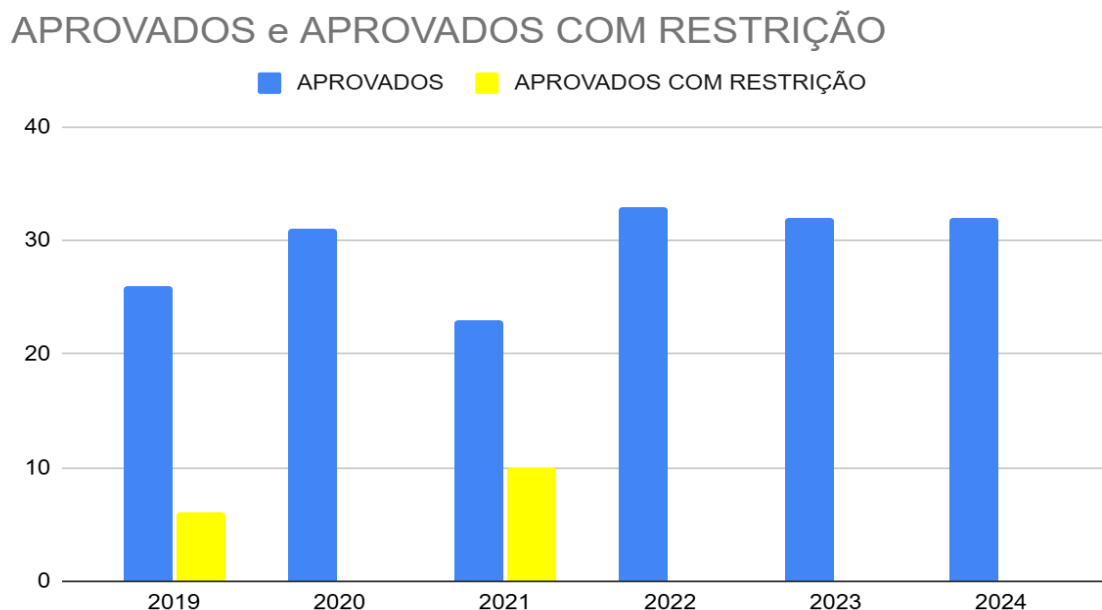
Considerando que a avaliação na educação integral é contínua e formativa, em todo o percurso foi realizado o acompanhamento dos estudantes em

26 Proposta desenvolvida pela professora de História Me. D. dos S. D., egressa da EBIAS.

várias dimensões, e não apenas em termos de desempenho acadêmico. Instrumentos que proporcionam avaliações reflexivas e autônomas, como portfólios, projetos e rodas de conversa, foram utilizados – tanto nos componentes curriculares do currículo formal, quanto nos clubes de enriquecimento curricular – ajudando os estudantes a compreender o próprio progresso e a se envolver ativamente no aprendizado, além de oferecerem subsídios concretos para que os professores pudessem desenvolver seus planejamentos.

Ao final dos anos letivos de 2023 e 2024, os resultados finais dos estudantes indicaram sua aprovação. O gráfico 2 apresentará o acompanhamento do desempenho escolar da turma em sua trajetória do 4º ao 9º anos, mostrando os percentuais de estudantes aprovados e aprovados com restrição em cada ano escolar.

Gráfico 2 – Série histórica de aprovação e aprovação com restrição da turma de estudantes da educação integral em tempo integral no período de 2019 a 2024 na EBIAS



Fonte: EBIAS (2024).

A análise sobre os dados evidencia que a instabilidade nos processos pedagógicos vividos até o ano de 2019, marcados pela desarticulação e pela jornada escolar parcializada, criou óbices significativos para o alcance dos direitos e dos objetivos de aprendizagem pelos estudantes. Da mesma forma, as

dificuldades de toda ordem enfrentadas na pandemia impactaram na constância do processo de construção de conhecimento.

Ainda assim, ao final de 2024, ao concluírem o Ensino Fundamental, 8 estudantes da turma EBIAS 95/2024 (25%) foram aprovados em concursos do Instituto Federal e para outras instituições, sendo os demais matriculados em escolas de Ensino Médio, garantindo, portanto, o acesso à continuidade dos estudos.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: UMA ESCOLA PARA AS ADOLESCÊNCIAS

A instituição da Portaria Ministerial nº 635, de 10 de julho de 2024 (Brasil, 2024), representou um avanço significativo na formulação de políticas públicas voltadas à valorização e à inclusão das adolescências diversas no Brasil e no fortalecimento de políticas locais, como aquelas desenvolvidas na educação integral da EBIAS. Essas políticas locais incentivam o desenvolvimento de projetos que contemplem a diversidade cultural e social das adolescências, estimulam a construção de espaços educacionais mais inclusivos e acolhedores e buscam promover parcerias intersetoriais com outras instituições públicas e organizações da sociedade civil, no atendimento aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Destacamos que o foco da Portaria é o fortalecimento dos anos finais do Ensino Fundamental, por meio da criação do Programa Escola das Adolescências, para a constituição de ambientes educativos que reconheçam e valorizem as múltiplas experiências, realidades e vozes dos adolescentes, fomentando ações que os aproximem de seus territórios e que participem da gestão de escolas e comunidades, sob a insígnia da gestão democrática. Como nos ensina Licínio Lima (2000, p. 19), a gestão democrática é

[...] uma perspectiva conceptual que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por actores educativos e consubstanciadas em acções de (auto)governo; acções que não apenas se revelam enquanto decisões político-administrativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem

na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc.

Ou seja, o que se pretende é aproximar os adolescentes de suas comunidades locais e valorizar o uso pedagógico de espaços e contextos comunitários, fortalecendo a relação entre escola e território, estimulando práticas que incentivem a autonomia e a participação ativa das adolescências no cotidiano escolar e sociocomunitário, além de pôr em marcha estratégias educacionais que considerem as perspectivas e as experiências dos estudantes.

Conforme explanamos até aqui, são conclusivas as convergências entre pressupostos filosóficos, políticos e metodológicos do Programa Escola das Adolescências (Brasil, 2024), a perspectiva de educação integral apresentada no Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023a e 2023b) e as ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da educação integral da EBIAS (Florianópolis, 2024).

Enfatizamos que a Escola das Adolescências reconhece e valoriza as especificidades do período da adolescência como uma etapa de intenso desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo. Além disso, considerando a concepção de educação integral, o espaço educativo precisa oferecer experiências que atendam às necessidades diversificadas dos adolescentes, promovendo seu pleno desenvolvimento e protagonismo.

O termo “adolescências”, no plural, revela o reconhecimento da multiplicidade de vivências que compõem essa fase da vida, levando em conta aspectos como diversidade cultural, social e econômica, interseccionalidades, identidades e subjetividades que desafiam a escola a ser um espaço inclusivo e acolhedor, onde cada adolescente se sinta pertencente e respeitado.

No mesmo sentido, a educação integral, compreendendo o estudante em sua totalidade, transcende aspectos cognitivos e considera o desenvolvimento emocional, social, cultural, político e ético. No contexto das adolescências, a concepção de educação integral é fundamental para: a) valorizar a singularidade das adolescências, com propostas pedagógicas flexíveis e que respeitem ritmos e interesses, em que a escuta e o acolhimento tornam-se práticas essenciais; b)

promover o protagonismo, com projetos interdisciplinares e metodologias que permitam o encontro entre as adolescências nas atividades culturais, artísticas e esportivas, além da possível descoberta de talentos; c) fortalecer o encontro das adolescências com o território e a realidade das suas comunidades, promovendo o senso de pertencimento e responsabilidade social; e a construção de um ambiente de trocas seguras com mediação de conflitos, espaços de diálogo e rodas de conversa como ferramentas pedagógicas fundamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver a educação em tempo integral na perspectiva da educação integral, nos anos finais do Ensino Fundamental, é um desafio que transcende o ambiente escolar e envolve transformações profundas nas práticas pedagógicas, nos arranjos curriculares, na infraestrutura das escolas, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e no provimento dos recursos financeiros a serem investidos. Nesse sentido, o caso do trabalho pedagógico realizado pela EBIAS, é uma fecunda experiência para inspirar estudos, discussões e a implementação de políticas educacionais comprometidas com a Educação Integral em tempo integral para os estudantes adolescentes, tanto no âmbito da RMEF quanto no campo educacional brasileiro.

Considerando o contexto da RMEF, os documentos de políticas da educação integral foram fundamentais para forjar e provocar as escolas, como foi o caso da EBIAS, a desenvolver ações para os anos finais do Ensino Fundamental na perspectiva da educação integral.

O *Projeto de Educação Integral* (Florianópolis, 2007), as *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (Florianópolis, 2015) e a *Proposta Curricular do Município de Florianópolis* (Florianópolis, 2016) são documentos que estabelecem diretrizes, objetivos de aprendizagem e as concepções que sustentam a organização curricular na perspectiva da educação integral. Segundo a Proposta Curricular (Florianópolis, 2016, p. 39), a Educação Integral é a proposta fundante do processo educativo e

[...] implica a busca por formação humana integral tendo por finalidade o desenvolvimento pleno do/da estudante, no que diz respeito a sua constituição intelectual, cognitiva, afetiva, ética, social, política, estética, lúdica, biológica, física, dentre outras especificidades de seu percurso de desenvolvimento.

Dessa forma, de maneira sintética, o documento em tela apresenta um conceito de Educação Integral:

[...] como a busca por potencializar o desenvolvimento pleno do ser humano, integrando diferentes tempos, espaços e sujeitos no processo educativo e contemplando a ampliação de oportunidades de aprendizagem, dentro e fora da unidade, com atenção ao percurso formativo (Florianópolis, 2016, p. 41).

Adensando a discussão, a Proposta Curricular do Município de Florianópolis (Florianópolis, 2016, p. 42) apresenta uma descrição histórica do desenvolvimento da educação integral em tempo integral, a partir de 2007, quando os programas e os projetos na perspectiva da Educação Integral passaram a ser realizados nas unidades educativas em jornada ampliada, ainda antes da instituição do Programa Mais Educação (Brasil, 2007). Ressaltamos que o Programa Mais Educação foi um importante movimento brasileiro de indução para que as redes de ensino e as escolas pudessem desenvolver os próprios projetos de educação integral em tempo integral, deixando um legado inestimável nesta construção em todo o país e, mais especificamente, na RMEF (Seemann, 2016).

Além das orientações das políticas mencionadas, no contexto da RMEF temos o Plano Municipal de Educação (2015-2025), no qual a meta 6 do Plano Nacional de Educação foi espelhada: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) estudantes (as) da educação básica” (Florianópolis, p. 10). Foram adicionadas à meta da educação integral, vinte e três estratégias para o alcance desse objetivo, que contemplam questões como: organização do tempo integral, formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da educação integral, infraestrutura adequada ao atendimento integral aos estudantes, assim como

construção e reestruturação de espaços para as mais variadas ações, educação ambiental, combate ao racismo e preconceitos, valorização do espaços e bens públicos, história e cultura africana e indígena, inclusão de estudantes com deficiência, articulação com serviços de assistência social e saúde, ampliação do acervo das bibliotecas, ampliação de vagas em tempo integral para toda a educação básica, inclusive Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio, fomento à articulação intersetorial das escolas e alimentação adequada aos estudantes da jornada ampliada.

Promover a escolarização, sob a insígnia da educação integral – cujo horizonte de expectativas revela o compromisso inalienável com o desenvolvimento pleno dos estudantes, ou seja, o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas – tem sido um complexo desafio em decorrência das barreiras presentes em um país marcado por desigualdades estruturais e regionais, como é o caso do Brasil. A complexidade na realização dessa tarefa é ampliada pelas transições que os estudantes vivenciam nesse período: a) da infância para a adolescência; b) dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental; c) da adolescência para a juventude; d) dos anos finais do Ensino Fundamental para o ensino médio. Todas essas transições exigem por parte das escolas a atenção especial às multifacetadas necessidades pedagógicas e emocionais dos estudantes.

Nesse contexto, promover a educação integral, tal como evidenciamos no âmbito da EBIAS, requer uma abordagem multidimensional que valorize a interdisciplinaridade na organização das práticas pedagógicas e a articulação entre escola, família e comunidade. Isso tudo como possibilidade de construir o sentimento de pertença, engajamento e protagonismo de todos no processo de formação e exercício da cidadania, consolidando a escola pública em uma perspectiva de qualidade social.

Um dos grandes entraves para a consolidação da educação integral é a inadequação da infraestrutura escolar. Muitas escolas carecem de espaços para atividades esportivas, artísticas, culturais e de convivência; elementos essenciais para um currículo ampliado. Além disso, há falta de acesso à tecnologia e a materiais pedagógicos que envolvem o desenvolvimento de

práticas mais dinâmicas e inovadoras. A superação desse problema demanda investimentos financeiros significativos que garantam os provimentos de ambientes, equipamentos e materiais adequados para favorecer os processos de ensino e aprendizagem, e, por derivação, o desenvolvimento omnilateral dos estudantes. Sem uma infraestrutura condizente, é inviável propor e oferecer atividades que transcendam o mero ensino tradicional.

Nessa tessitura, a formação dos profissionais da Educação é outro pilar fundamental nesse processo. Para atuar sob a perspectiva da educação integral, os professores, equipes pedagógicas e gestores precisam conhecer e dominar metodologias ativas e trabalhar de forma interdisciplinar, conectando os conteúdos escolares às experiências, aos saberes e às realidades dos estudantes. Contudo, a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação no Brasil nem sempre têm oferecido os subsídios necessários a esses profissionais a fim de poderem refletir e lidar com as novas demandas para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem contextualizados e críticos.

A educação integral precisa de professores em tempo integral e de valorização docente, que, muitas vezes, não é reconhecida e recompensada. Salários inadequados, sobrecarga de trabalho e falta de apoio pedagógico são fatores que desmotivam os profissionais da Educação e comprometem o sucesso dessa proposta educacional. Para que os professores se envolvam de fato na proposta de educação integral, é imprescindível garantir melhores condições de trabalho, remuneração justa e suporte contínuo. Sem isso, torna-se inviável construir um ambiente escolar que valorize e incentive práticas pedagógicas inovadoras e integradas.

Além dos desafios internos à escola, a educação integral exige um olhar atento para as desigualdades regionais e estruturais que permeiam o sistema educacional brasileiro. Em muitas regiões, especialmente nas áreas rurais e periféricas, a escassez de recursos dificulta a implementação dessa proposta de forma equitativa. A falta de acesso a serviços básicos de saúde, alimentação, transporte e segurança agrava ainda mais o cenário, prejudicando os estudantes mais vulneráveis. Nesse sentido, é necessário que as políticas pú-

blicas priorizem o enfrentamento dessas desigualdades, garantindo que os estudantes tenham acesso às oportunidades que necessitam para seu desenvolvimento, em uma lógica de equidade, para que possamos lograr a tão propalada e necessária justiça social.

A instabilidade das políticas governamentais, marcada pela ausência de uma política de Estado e pela dependência de programas e ações vinculados a gestões governamentais específicas, dificulta a consolidação da educação integral como uma concepção orientadora das propostas pedagógicas das escolas, comprometendo a continuidade das iniciativas e desconsiderando os acúmulos históricos que poderiam contribuir decisivamente para alavancar melhorias quantitativas e qualitativas. A falta de planejamento de longo prazo e de monitoramento das ações realizadas prejudicam tanto a avaliação de resultados quanto o aprimoramento das práticas político-pedagógicas em um país que acumula uma elevada dívida social em termos de universalização da educação escolar com qualidade social a todas as pessoas. É fundamental que as políticas públicas sejam consistentes e sustentadas por uma visão estratégica, que garanta a permanência e o fortalecimento da concepção da educação integral, independentemente das mudanças governamentais.

Ademais, a articulação intersetorial e a mobilização comunitária são componentes indispensáveis para o sucesso da educação integral. A escola não pode ser vista como uma entidade isolada, mas como uma instituição social que faz parte de uma rede que inclui família, comunidade e diferentes setores, como saúde, cultura e assistência social. Parcerias intersetoriais ampliam os recursos humanos, físicos e financeiros disponíveis e incentivam experiências significativas para os estudantes, conectando o currículo escolar às realidades do território. O mapeamento de recursos e serviços situados no território é uma estratégia eficaz para identificar parceiros potenciais e desenvolver iniciativas conjuntas que beneficiem tanto a escola quanto os estudantes e a comunidade em geral.

O envolvimento das famílias também é central quando em tela está a educação integral. A participação ativa das famílias nas atividades escolares fortalece o vínculo entre escola e comunidade, além de criar um ambiente

mais acolhedor e propício à aprendizagem. Contudo, para que isso ocorra, é necessário enfrentar desafios como a vulnerabilidade social, que, muitas vezes, impede que as famílias se envolvam de modo mais substancial no processo educacional. Políticas públicas que promovam o apoio às famílias, oferecendo condições básicas de subsistência, são essenciais para que possam contribuir de forma mais eficiente para o desenvolvimento dos estudantes e das comunidades em geral.

A promoção da saúde e a assistência social aos estudantes é uma dimensão central na educação integral. Programas de saúde escolar, ações de combate à vulnerabilidade social e iniciativas que promovam a segurança alimentar são indispensáveis para garantir condições de aprendizagem e desenvolvimento pleno. Essas ações precisam estar integradas ao projeto pedagógico, fortalecendo a conexão entre a escola e as demais dimensões da vida dos estudantes.

A educação integral como concepção fundante da escola das adolescências para os anos finais do Ensino Fundamental é um desafio complexo e exige esforços coordenados em múltiplas frentes. Investir em infraestrutura, formação inicial e continuada dos profissionais da Educação, valorização dos professores e articulação intersetorial é fundamental para construir uma política inclusiva, eficaz e socialmente justa.

Apesar dos imensos desafios, os benefícios de construir uma escola de educação integral em tempo integral, em diálogo com as vozes das adolescências e suas necessidades, tal como se revelou no trabalho político-pedagógico da EBIAS, justificam plenamente os esforços. Esse processo exige, antes de tudo, a valorização das diferentes adolescências, promovendo o diálogo, a escuta ativa e o protagonismo juvenil como pilares fundamentais, o que resulta na constituição de um ambiente educativo inclusivo e transformador, pensado para as adolescências dos anos finais do Ensino Fundamental. Um espaço que respeita suas singularidades promove seu desenvolvimento integral e fortalece a relação entre a escola, os sujeitos e seus territórios, assegurando a produção coletiva de uma escola pública gratuita, universal, laica e de qualidade social.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. Quatro teses sobre a produção material da escola pública contemporânea. **Intermeio**, Campo Grande, UFMS, v. 1, n. 2, p. 6–19, 1995.
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.
- ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna**: Formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.
- AMARAL SOBRINHO, J.; PARENTE, M. M. A. **CAIC**: solução ou problema? Rio de Janeiro: IPEA, 1995.
- ARROYO, M. G. Gestão da educação com justiça social. Que gestão dos injustiçados? **RBPAE**, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 768–788, maio/ago. 2020.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, J. (org.) **Caminhos da educação integral no Brasil**. Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012. p. 33–45.
- BALL, S. J. **Education Reform**. A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BAUMAN, Zt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 12 abr. 2025.
- BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do Censo Escolar – 2024**. Brasília: Inep/MEC, 2024.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso: 12 abr. 2025.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Gestão intersetorial do território. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009b.

BRASIL. Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Caderno para professores e diretores de escolas. Brasília, DF: MEC, 2009c.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências (2014-2024). Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso: 16 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023. Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.036-de-23-de-novembro-de-2023-525531892>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 635, de 10 de julho de 2024.** Institui o Programa de Fortalecimento para os Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica - Programa Escola das Adolescências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024.. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/legislacao/PORTARIAN635DE10DEJULHODE2024PORTARIAN635DE10DEJULHODE2024DOUImprensaNacional.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2025.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. *In*: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERE, A. M.. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015–1035, 2007.

CAVALIERE, A. M.. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51–63, abr., 2009.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

FLORIANÓPOLIS. **Resolução CME nº 02/2011, de 14 de setembro de 2011.** Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: Conselho Municipal de Educação, 2011. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05_04_2018_11.22.55.8769ccfeadb21baa9ff0d76758c9709e.pdf. Acesso em: 5 jun. 2025.

FLORIANÓPOLIS. **Lei Complementar nº 546, de 12 de janeiro de 2016.** Formaliza o Plano Municipal de Educação de Florianópolis (2015-2025). Florianópolis: PME/SME, 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Florianópolis: PMF/SME, 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Projeto de Educação Integral.** Florianópolis: PMF/SME, 2007.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Florianópolis: PMF/SME, 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Projeto Político Pedagógico da Escola Básica Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS).** Florianópolis: PMF/SME, 2024.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

MANACORDA, M A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução Gaetano Lo Monaco. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

MOREIRA, A. F. A qualidade e o currículo na escola básica brasileira. *In: LEITE, C. et al. (org.). Políticas, fundamentos e práticas de currículo*. Porto: Porto Editora, 2011. p. 319–334.

MOLL, J. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 27, n. 50, p. 539–562, 2014.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 75-131, 2004.

SEEMANN, V. C. **O que significa mais tempo na escola?** Sobre as políticas de jornada em tempo integral nos microcontextos das redes municipais de ensino. 2016. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, , Florianópolis, 2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. *In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.) Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VIEIRA, R. **Gestão do conhecimento: introdução e áreas afins**. Rio de Janeiro: Interciência, 2016.

CAPÍTULO 4

A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO PARANÁ

Angela Scalabrin Coutinho
Gloria Christina de Souza Cardozo
Isa Daniele Mariano de Souza Sá
Vanessa Medianeira da Silva Flôres
Doi: 10.48209/978-65-5417-618-3

INTRODUÇÃO

Este texto tem como tema a implementação de uma política pública educacional para os anos finais do Ensino Fundamental para a Socioeducação no estado do Paraná. Seu objetivo é analisar aspectos da implementação do “Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas” (PROEDUSE), como transcorre a gestão compartilhada entre secretarias do estado do Paraná, a mudança da organização da oferta educativa no contexto da Socioeducação, os(as) profissionais que atuam nesta oferta e apontar alguns avanços e desafios. Escolhemos a análise do PROEDUSE por considerar que a Socioeducação é uma política pública com grande relevância no campo da defesa dos direitos das(os) adolescentes, na qual a educação tem papel central, contudo tem pouca visibilidade no campo mais amplo de debate sobre as políticas que constituem o Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes (SGDCA).

A Socioeducação pode ser compreendida como uma política pública de articulação das demais políticas para o atendimento às pessoas adolescentes e jovens-adultas a quem se tenha atribuído a prática de ato infracional. Pela Lei nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente, ato infracional é a ação que, na legislação brasileira, está tipificada como crime ou contravenção quando cometida por criança ou adolescente (pessoa com menos de 18 anos). O cometimento de ato infracional por criança no Brasil é entendido como a materia-

lização da violação de direitos infantojuvenis e, portanto, enseja a aplicação de medidas protetivas. Já para adolescentes, está prevista a responsabilização, por meio da imposição de medidas socioeducativas, após o devido processo legal.

As medidas socioeducativas possuem graduação relacionada à gravidade do ato praticado e à recorrência da prática, estando previstas no art. 112, incisos de I a VI, as medidas socioeducativas de: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; e internação em estabelecimento educacional, que podem ser cumuladas com as medidas protetivas previstas no art. 101. As medidas de advertência e obrigação de reparar o dano não implicam acompanhamento por programa de atendimento. Os programas são responsáveis pela execução das medidas em meio aberto (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida) cuja responsabilidade de oferta é dos municípios; e do meio fechado (semiliberdade e internação), que implicam restrição e privação de liberdade, exclusivamente do direito de ir e vir, cuja competência de oferta é dos estados.

Além dessas medidas de responsabilização, a Socioeducação também abarca a medida cautelar de internação provisória cujo lapso temporal é de até 45 dias, ao longo dos quais deve ocorrer o processo de apuração de autoria de ato infracional que poderá culminar na imposição de sentença que aplica alguma medida socioeducativa.

Com base na abordagem proposta para este e-book, a gestora¹ da Educação na Socioeducação do estado do Paraná – chefe da Divisão de Formação Profissional e Educacional (DIFEP), da Secretaria de Justiça e Cidadania – é participante da pesquisa e uma das autoras deste artigo. As demais autoras reuniram-se com Gloria em três momentos distintos, com conversas de aproximadamente duas horas de duração, cada encontro, on-line. De posse do roteiro de entrevista, elaborado de forma coletiva por pesquisadoras(es) da Rede de Estudos em Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE), buscamos abordar aspectos comuns das políticas públicas educacionais para os

¹ Durante o processo de escrita do texto, Gloria assumiu a chefia adjunta da coordenação de Gestão do Sistema Socioeducativo, na qual permaneceu entre 15/10/2024 e 30/07/2025, estando a saída atrelada a impactos de interpretação da Lei nº 22.368/25 que cria a Função Privativa Socioeducativa na estrutura organizacional do Sistema Socioeducativo do Estado do Paraná.

anos finais do Ensino Fundamental, assim como adentramos em especificidades narradas com detalhes, pela sua posição implicada com a Socioeducação, por parte de Gloria. As conversas foram gravadas, além de tomarmos nota de informações que se destacavam na fala da gestora, e ambos os registros serviram de base para a escrita deste artigo. Outro ponto que merece ser enfatizado é o fato de Gloria ser uma das autoras do texto, o que permitiu um detalhamento e um cuidado acurado na apresentação dos dados.

Desenvolvemos, ainda, a análise documental, em que foram considerados aspectos como a natureza do documento (mandatório ou orientador); o contexto da sua produção; os(as) autores(as) e os conceitos-chave (Cellard, 2008), tomando como referência documentos federais e estaduais que abordam a Socioeducação e a política educacional de Socioeducação no Paraná. O cotejamento das discursividades presentes nos documentos com as informações apresentadas por Gloria nos permitiu compreender o contexto de formulação e implementação da política de modo mais situado.

Na sequência, o artigo está organizado em mais três seções. A segunda seção aborda o PROEDUSE, apresentando o contexto da Socioeducação no estado do Paraná, o programa e as dimensões da sua implementação. A terceira seção trata de avanços e desafios da sua implementação; e, por fim, a quarta seção apresenta as considerações finais.

O PROEDUSE E A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

Nesta seção, abordaremos o programa de Educação desenvolvido no estado do Paraná com adolescentes em atendimento socioeducativo em regime fechado, nos Centros de Socioeducação – CENSE, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental. Faremos a descrição e à análise do programa, considerando aspectos de sua implementação, a saber: a gestão compartilhada entre secretarias do estado; a mudança da organização da oferta educativa no contexto da Socioeducação; os/as profissionais que atuam nesta oferta.

O contexto da Socioeducação e do PROEDUSE no estado do Paraná

O PROEDUSE, criado em 2005, consiste em ação de garantia do direito à educação para adolescentes em atendimento socioeducativo nas unidades de privação de liberdade do estado do Paraná. Trata-se de ação de oferta da Educação Básica – Ensino Fundamental e/ou Médio para a reinserção escolar e a continuidade de estudos. Sua constituição e oferta resulta de ação de cooperação técnica firmada entre as secretarias de estado às quais as políticas de Educação e Socioeducação se vinculam. Em sua instituição, em 2005, a cooperação se deu entre a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e o Instituto de Ação Social do Paraná (IASP); autarquia vinculada à Secretaria de Estado do Emprego Trabalho e Promoção Social (SETP)². Atualmente, a cooperação segue a envolver a SEED e, pela gestão da política de Socioeducação, contempla a Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania (SEJU). A gestão do PROEDUSE ocorre de modo compartilhado entre a SEED e a Secretaria de Justiça e Cidadania (SEJU), tendo em vista seu caráter intersetorial. Essa característica traz contornos específicos para a implementação da política; entre eles, o contínuo processo de negociação entre as gestões sobre a organização da oferta educativa, o que incita a considerar a ambiguidade e o conflito como dimensões importantes do processo de implementação de políticas públicas (Matland, 1995).

A natureza intersetorial do PROEDUSE insere a política em um contexto de disputas políticas e ideológicas que geram desafios significativos para sua efetivação. A necessidade de cooperação entre diferentes secretarias – com culturas institucionais, prioridades e modos de funcionamento distintos – intensifica o potencial de ambiguidade e conflito no processo de implementa-

2 Desde a criação do Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas – PROEDUSE, a gestão da política de Socioeducação em nível estadual, especialmente quanto à execução do meio fechado – medidas socioeducativas de semiliberdade e internação e da medida cautelar de internação provisória, esteve vinculada a diferentes pastas no arranjo do Poder Executivo estadual no Paraná. Em 2005, esteve vinculada à Secretaria de Estado do Emprego Trabalho e Promoção Social (SETP); integrou a Secretaria de Estado da Criança e da Juventude (SECJ) desde sua criação em 2006 e sua extinção em 2011; compôs a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social e Família (SEDS). Em 2014, passou a integrar a Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos (SEJU), que, desde então, atravessou mudanças de nomenclatura e escopo de atuação até a atual designação, como Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania.

ção. Segundo Matland (1995), a ambiguidade está relacionada à dificuldade de compreensão dos agentes implementadores quanto aos objetivos e meios da política, o que ocorre, por exemplo, quando suas diretrizes são vagas, contraditórias ou suscetíveis a múltiplas interpretações. Já o conflito refere-se a valores, crenças e interesses dos implementadores, que podem ou não estar alinhados à proposta da política, influenciando diretamente seu grau de comprometimento com a implementação. No caso do PROEDUSE, a combinação entre interpretações diversas sobre seus objetivos e eventuais tensões entre os valores institucionais e individuais dos gestores envolvidos exige constantes negociações entre os setores parceiros. Isso reforça a importância de compreender a implementação como um processo dinâmico, marcado por disputas, acomodações e interpretações situadas.

É relevante resgatar que a política de Socioeducação se caracteriza como política de articulação das demais políticas setoriais para o atendimento às pessoas adolescentes e jovens-adultas³ responsabilizadas pela prática de ato infracional ou em processo de apuração de autoria de tais atos, distinguindo-se pela intersetorialidade. Desse modo, as políticas setoriais responsáveis pela garantia dos direitos previstos pelo art. 227⁴ da Constituição Federal são mobilizadas para o atendimento das e dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa ou durante o cumprimento da medida cautelar de internação provisória. Já a execução das medidas socioeducativas previstas na Lei nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente, foi disciplinada pela Lei nº 12.594/12 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e, em seu art. 1º, diferencia programas, unidades e entidades de atendimento socioeducativo. Os programas de atendimento são estabelecidos assim como “[...]a organização e o funcionamento, por unidade, das condi-

3 Souza Neto; Silva; Moura (2009, p. 12), referem-se nesta categoria “[...] à pessoa entre 18 e 21 anos incompletos, exclusivamente no caso desta pessoa estar sub júdice” ou seja, tendo praticado ato infracional ainda na adolescência e tendo de cumprir alguma medida socioeducativa mesmo após a maioridade.

4 Conforme o art. 227 da Constituição Federal, “[...] é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, 1988).

ções necessárias para o cumprimento das medidas socioeducativas” (Brasil, 2012, p. 1), enquanto as entidades de atendimento são as constituídas pelas pessoas jurídicas responsáveis pela instalação e manutenção dos programas de atendimento, organizados em unidade.

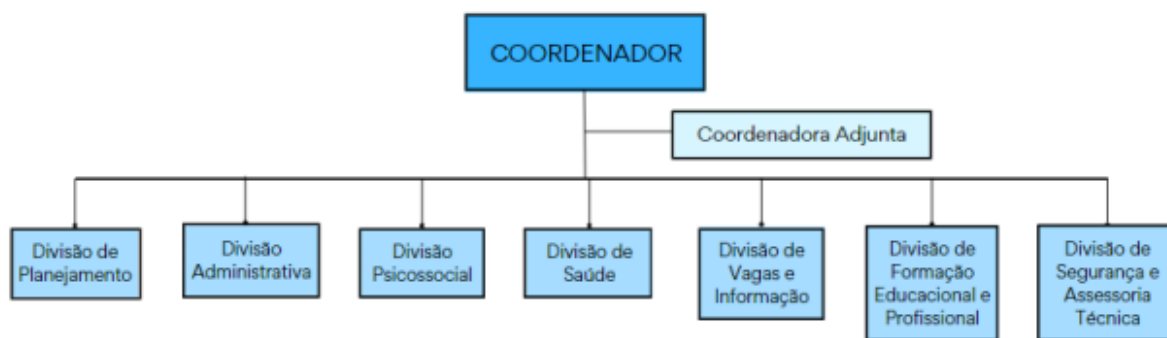
Assim, no caso paranaense, a SEJU é a entidade de atendimento responsável pelos programas de internação e semiliberdade, e, ainda, pelo atendimento inicial na medida cautelar de internação provisória. Para tanto, ela possui 28 unidades de atendimento, sendo 19 Centros de Socioeducação (CENSE), dos quais dois são destinados exclusivamente à internação provisória; e nove Casas de Semiliberdade. As medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviço à Comunidade são vinculadas a entidades de atendimento em nível municipal. Isso posto, pode-se afirmar que, muito embora a denominação do programa de atendimento escolar seja PROEDUSE, e com isso sugira o atendimento nas unidades socioeducativas, sua execução se restringe às unidades de atendimento CENSE porque é nelas que a pessoa adolescente se encontra com o direito de ir e vir privado.

Importa ressaltar que a formalização do PROEDUSE data de 2005, sendo anterior à publicação da Resolução nº 119 do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) que, em 2006, inaugura a construção do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e que, em 2012, fora disciplinado pela Lei nº 12.594. O PROEDUSE, portanto, resulta da articulação da política educacional para pessoas adolescentes atendidas pela política de Socioeducação. A compreender a política de Socioeducação, as diferenças organizativas entre SEED e SEJU para a execução do PROEDUSE dizem respeito a uma delas – SEJU – constituir-se como entidade de atendimento, enquanto a outra – SEED – é mobilizada para atuação nas unidades de atendimento, ao ofertar a política de educação. Nesse contexto, na SEJU, a política de Socioeducação se vincula a uma coordenação específica, que integra a Diretoria de Justiça, a Coordenação de Gestão do Sistema Socioeducativo (CGS). Já na SEED, a execução do PROEDUSE é uma das competências vinculadas à Coordenação de Educação de Jovens e

Adultos (CEJA); estrutura que integra o Departamento de Educação Profissional (DEP), que é uma das estruturas da Diretoria de Educação (DEDUC).

No âmbito da CGS, na SEJU, tem-se a seguinte organização:

Figura 1 – Organização da CGS/ SEJU



Fonte: Relatório de Gestão 2023. Coordenação de Gestão do Sistema Socioeducativo. Secretaria de Justiça e Cidadania (2024)⁵.

A Divisão de Formação Educacional e Profissional (DIFEP), na estrutura da CGS, é a responsável pela gestão das ações relacionadas à garantia dos direitos à educação, ao esporte, à cultura, à profissionalização e à aprendizagem profissional e, com isso, é a estrutura mais diretamente envolvida com a SEED nas ações que envolvem o PROEDUSE, tanto nas questões da proposta de atendimento e sua execução quanto nas relativas a profissionais da educação, vinculados à SEED, que, nas unidades socioeducativas, realizam o atendimento escolar. Nessa atuação, a divisão se articula às outras que compõem a CGS (mencionadas na Figura 1) e mesmo às demais estruturas e aos núcleos da SEJU. No que diz respeito a essa questão, Gloria destaca que “Educação, do tipo escolar ou não⁶, aprendizagem, formação, qualificação profissional, garantia do direito ao esporte, lazer, cultura, predominantemente, além do acompanhamento das equipes da educação, passam pela DIFEP”.

5 PARANÁ. Governo do Estado do Paraná Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania Relatório de Ações da Coordenação de Gestão do Sistema Socioeducativo 2023. Curitiba, 2024, p. 10. Disponível em https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2025-09/relatorio_de_acoes_da_cgs_2023.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

6 Quando menciona a educação não escolar, Gloria se refere a todas as atividades educativas que não fazem parte do sistema formal de ensino, como projetos específicos que tratem de temas como literatura, leitura, educação ambiental, entre outros.

A fala de Gloria informa que a educação escolar é uma das responsabilidades da divisão pela qual é responsável, mas a ela se somam muitas outras, o que exige uma articulação com várias secretarias e instituições, por exemplo, secretarias do desenvolvimento social e família; do esporte; do trabalho qualificação e renda; e instituições como o Ministério Público; a Defensoria Pública; o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente.

DIMENSÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEDUSE

Como dissemos, a política pública de educação na Socioeducação do Paraná tem caráter permanente e, desde a sua origem, é marcada pela intersectorialidade. Iniciou com foco na EJA, pois a parceria da SEED se deu por meio do Departamento de EJA, e o documento que orienta o programa PROEDUSE foi publicado em 2005. Segundo ele:

Os programas sócio-educativos devem oferecer e/ou garantir o acesso aos programas públicos e comunitários (de acordo com a modalidade de atendimento sócio-educativo): escolarização formal; atividades desportivas, culturais e de lazer com regularidade e frequência dentro e fora dos programas de execução; atendimento de saúde (médico, odontológico e psicológico) na rede pública, inserção em atividades de iniciação profissional básicas (Paraná, 2005, p. 6).

O atendimento a adolescentes e a relação com as instituições educativo-escolares, acompanhado do trabalho de integração e composição de fóruns e do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA)⁷, bem como a formação continuada de profissionais da Pedagogia que atuam na execução das medidas de restrição e de privação de liberdade, foram pautando limites na vinculação restritiva das ações de retomada ou de continuidade dos estudos para adolescentes na Educação de Jovens e Adultos. Seja pela compreensão dos fenômenos implicados na juvenilização da EJA, seja por sua or-

⁷ No estado do Paraná, o Sistema de Garantia de Direitos das Crianças é constituído por um conjunto de mecanismos e instituições que trabalham para assegurar os direitos de crianças e adolescentes, conforme estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ele articula os esforços do poder público e da sociedade civil para promover, defender e monitorar a efetivação desses direitos, buscando a proteção integral de crianças e adolescentes. Entre as instituições e o órgão, destacamos o Conselho Estadual dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (CEDCA); os Conselhos Tutelares; o Sistema de Justiça; o Ministério Público, a Defensoria Pública.

ganização pedagógica que pressupõe o gozo de maior autonomia que a pessoa adolescente tem para organização de seus estudos, seja mesmo pela descontinuidade e/ou escassez da oferta nos territórios dos quais os(as) adolescentes em atendimento socioeducativo são oriundos(as), e mesmo pela própria compreensão da centralidade do Plano Individual de Atendimento (PIA)⁸, na execução da proposta socioeducativa.

Desse modo, inicia-se e acumula-se o debate quanto à necessidade de que o PROEDUSE acomodasse o atendimento escolar da Educação Básica brasileira no ensino regular e na modalidade EJA, o que passa a ser normatizado pela SEED no decorrer da emergência sanitária da pandemia de Covid-19 e se consubstancia na instrução normativa nº 10/2023 DPGE/DEDUC/SEED. Trata-se de instrução normativa conjunta em que as Diretorias de Planejamento e Gestão Escolar e de Educação da SEED disciplinam o atendimento escolar prestado a adolescentes nos CENSEs e, após o cumprimento de medidas socioeducativas, nas instituições de ensino da rede pública estadual. Diante do novo cenário, ancorado por concepções de educação que compreendem o PROEDUSE como política que deve buscar se vincular ao que a política pública de educação materializa como oferta escolar nos territórios, para que o princípio da mínima intervenção que fundamenta os tratos com a população infantojuvenil, conforme o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), seja estendido à relação escolar de adolescentes em atendimento nos CENSEs. Ou seja, que o ingresso no atendimento socioeducativo não implique entrada compulsória na EJA, a desconsiderar tanto o histórico escolar anterior quanto as perspectivas de reinserção no convívio familiar e comunitário após a saída do CENSE. Essa reorganização deixou de ser vinculada exclusivamente à EJA e passou a olhar para a singularidade de cada adolescente e sua situação de matrícula quando do ingresso no sistema socioeducativo, tal qual suas perspectivas futuras.

8 De acordo com Guará e Frassetto (2013, p. 7), o PIA refere-se a “[...] um plano de atenção individualizado que deve prever estratégias de escuta, cuidado e educação específicas e, sobretudo, ter a participação efetiva do adolescente e da família. Nesse sentido, deve se pautar por uma atitude e um olhar sobre a potência e não sobre a carência, investigando todas as possibilidades, talentos, interesses, habilidades e vínculos de apoio tanto do adolescente como da família, descobrindo pontos de ancoragem e de sustentação para o cumprimento dos propósitos pactuados.”

O documento direcionador do PROEDUSE trazia a possibilidade de matrícula no ensino regular apenas para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas que não tivessem idade para ingresso na EJA. Vejamos:

Como as Unidades Sócio-Educativas abrigam adolescentes com idade entre 12 e 18 anos, e como todos necessitam, por força da lei, dar continuidade ao processo de escolarização, o presente Programa propõe que aqueles que apresentarem idade inferior à permitida para matrícula na Educação de Jovens e Adultos, sejam matriculados no Ensino Fundamental ou Médio, em escola regular localizada próxima à Unidade Socioeducativa, com acompanhamento de docente ou de professor-pedagogo, dessa escola (Paraná, 2005, p. 19).

Todavia, essa possibilidade de matrícula no ensino regular a que o documento se refere, ao concorrer com a possibilidade de composição de processos de autorização de matrícula excepcional na EJA para adolescentes com idade inferior a 15 anos, para o curso do Ensino Fundamental, e a 18 anos, para o curso do Ensino Médio, pouco representou como alternativa ao ingresso compulsório na EJA para a maior parte das pessoas adolescentes atendidas nas unidades paranaenses. Assim, a atual instrução normativa que disciplina o atendimento escolar nas unidades socioeducativas, ao priorizar a análise individual do histórico escolar de cada adolescente, relacionando-a ao Estudo de Caso e posteriormente ao PIA, articulada à implementação da oferta da matriz curricular atual da EJA paranaense, no conjunto de unidades socioeducativas, representa significativa alteração na forma de execução do PROEDUSE e, com ela, de busca pela garantia do direito à educação de adolescentes e jovens atendidos(as).

Vemos que, embora o documento orientador do PROEDUSE tenha inicialmente previsto a matrícula de adolescentes no ensino regular como uma alternativa para aqueles(as) que ainda não tinham idade para ingresso na EJA, na prática, essa previsão mostrou-se limitada diante da realidade do atendimento socioeducativo no Paraná. A prevalência da matrícula na EJA, mesmo para adolescentes com idade inferior à estabelecida legalmente, acabou se consolidando como caminho predominante. Nesse sentido, a atual normativa, ao considerar o histórico escolar individual, o Estudo de Caso e o Plano Individual de Atendimento (PIA) para definir a trajetória educacional de cada adolescente,

sinaliza uma mudança importante na forma de implementação da política. Essa mudança, aliada à adoção da matriz curricular da EJA nas unidades socioeducativas, é um avanço na direção da efetivação do direito à educação, ao buscar adequar a oferta às especificidades dos sujeitos atendidos e às complexidades do contexto da Socioeducação.

O processo de matrícula, anteriormente, vinculava cada Unidade Socioeducativa diretamente a um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), e a matrícula se dava, exclusivamente, naquela instituição e modalidade educacional. Na atualidade, a vinculação de cada Centro de Socioeducação (CENSE) a um CEEBJA ocorre por meio de Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs)⁹, que pertencem administrativamente ao CEEBJA, mas que funcionam nos CENSEs. As APEDs e seus CEEBJAs de vínculo são, hoje, mais a unidade de lotação funcional dos(as) profissionais da Educação do que o locus de matrícula das pessoas adolescentes atendidas, uma vez que a matrícula se relaciona mais com os vínculos comunitários do(a) adolescente do que aos administrativos do CEEBJA ou do CENSE.

O quadro a seguir, do Edital nº 19/2024 GS-SEED, que regula o último processo de seleção interno de servidores da SEED para atuação nas unidades socioeducativas, mostra essa vinculação.

9 As ações pedagógicas descentralizadas implicam a oferta educacional em contextos diferentes de uma unidade escolar convencional, sendo esta vinculada e dependente, do ponto de vista administrativo e pedagógico, de uma unidade escolar autônoma. No Paraná, a oferta no Sistema Socioeducativo é tida como oferta especial e demanda uma autorização específica, como consta na Instrução nº 14/2016 – SUED/SEED: “[...] o processo de autorização de APED para educandos em privação de liberdade seguirá a legislação vigente das Secretarias Estaduais envolvidas, as quais deverão emitir parecer”.

Quadro 1 – Relação das unidades socioeducativas e CEEBJA¹⁰

NRE	ENDEREÇO NRE	MUNICÍPIO do CENSE	INSTITUIÇÃO DE ENSINO (SEDE)	Unidades socioeducativas (CENSES/Casas de semiliberdade)
Área Metropolitana Norte	https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=37	Piraquara	CEEBJA Prof. Mario Faraco	CENSE São Francisco
Área Metropolitana Sul	https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=38	Fazenda Rio Grande	CE Fazenda Rio Grande	CENSE Fazenda Rio Grande
		São José dos Pinhais	CE São José dos Pinhais	CENSE São José dos Pinhais
Campo Mourão	https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=41	Campo Mourão	CEEBJA Campo Mourão	CENSE Campo Mourão
Cascavel	https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=42	Cascavel	CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco	CENSE Cascavel I
				CENSE Cascavel II
Curitiba	https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=45	Curitiba	CEAD Poty Lazzarotto	CENSE Curitiba
				CENSE Joana Miguel Richa
Foz do Iguaçu	https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=47	Foz do Iguaçu	CEEBJA Prof. Orides Balotim Guerra	CENSE Foz do Iguaçu
Jacarezinho	https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=54	Santo Antônio da Platina	C.E. Maria Dalila Pinto	CENSE Santo Antônio da Platina
Laranjeiras do Sul	https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=55	Laranjeiras do Sul	CEEBJA Laranjeiras do Sul	CENSE Laranjeiras do Sul
Londrina	https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=57	Londrina	CEEBJA Londrina	CENSE Londrina I
				CENSE Londrina II
Maringá	https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=58	Maringá	CEEBJA Prof. Manoel Rodrigues da Silva	CENSE Maringá
Paranavaí	https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=60	Paranavaí	CEEBJA Newton Guimarães	CENSE Paranavaí
Pato Branco	https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=61	Pato Branco	CEEBJA Pato Branco	CENSE Pato Branco
Ponta Grossa	https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=63	Ponta Grossa	CEEBJA Professor Paschoal Salles Rosa	CENSE Ponta Grossa
Toledo	https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=65	Toledo	CEEBJA Toledo	CENSE Toledo
Umuarama	https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=66	Umuarama	CEEBJA Umuarama	CENSE Waldir Colli

Fonte: Edital nº 19/2024 GS-SEED.

Entendemos que essa vinculação direta da unidade a um CEEBJA não contribuía para a reinserção social, pois desconsiderava as singularidades e os vínculos escolares dos(as) adolescentes.

¹⁰ C.E.: Colégio Estadual, estabelecimento oficial de ensino de vínculo do CENSE Santo Antônio da Platina. CEAD: Centro de Educação a Distância, nomenclatura ainda empregada para designação do hoje CEEBJA Poty Lazzarotto.

Atualmente, o Sistema Estadual de Registro e Educação (SERE) contém todo o registro da vida escolar dos(as) adolescentes do Paraná, subsidiando as análises para tomada de decisão quanto à vinculação de matrícula para a continuidade dos estudos das pessoas adolescentes atendidas. Na execução do PROEDUSE, a diretriz é para manutenção de matrícula nas escolas de origem, quando se trata de adolescente com matrícula ativa, e de estudo de caso daqueles que ingressam sem matrícula a fim de identificar, em seu território de origem, quais são as ofertas educacionais disponíveis de modo a reconhecer nelas a mais adequada a seu atendimento e, assim, diligenciar para a matrícula. Em 2024, de um total de 687 adolescentes que cumpriam medida socioeducativa em meio fechado no Paraná, 203 estavam matriculados(as) e frequentavam; 99 estavam matriculados(as) e não frequentavam a escola; e 284 não estavam sequer matriculados(as) quando cometeram o ato infracional (SMS, 2024)¹¹.

Para os casos em que a EJA é compreendida como a opção mais adequada e a oferta semestral for similar à oferta em curso no CEEBJA de vínculo da APED do CENSE em que a/o adolescente se encontra, a matrícula pode ocorrer nessa escola, visto que, quando da saída para reinserção no convívio familiar e comunitário, a transferência não significará descontinuidade da oferta.

A escola de matrícula do(a) adolescente é informada sobre seu acompanhamento pela unidade socioeducativa quando de seu ingresso e é explicado o atendimento escolar a ser ofertado. Nesse momento, as equipes pedagógicas da escola de vínculo e da unidade socioeducativa em consonância avaliarão qual formato é o mais adequado ao acompanhamento, que pode ser pelo compartilhamento do plano de trabalho docente, pelo envio de atividades ou pela autonomia de planejamento de ações pela equipe docente da unidade socioeducativa. Seja qual for a opção adotada, a avaliação da aprendizagem do(a) adolescente por cada área disciplinar que lhe atende na unidade socioeducativa é encaminhada para que tenha seus registros lançados na escola de origem porque todas as matrículas são externas aos CENSEs. No momento da reinserção

11 Dado obtido do Sistema Informatizado de Medidas Socioeducativas (SM) desenvolvido pelo governo do Paraná, pela CELEPAR, para a gestão e acompanhamento de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

do(a) adolescente no convívio familiar e comunitário, a escola é informada e o(a) adolescente segue seus estudos. Nas palavras de Gloria:

Deste modo, busca-se evitar ruptura na trajetória educacional desta(e) adolescente e combater a reiteração da exclusão escolar; assim, busca-se garantir os direitos educacionais dessas(es) adolescentes.

Compreendemos como elemento que materializa a garantia do direito à educação no cumprimento de medidas socioeducativas e cautelares nos CEN-SEs o que consta na Resolução nº 265/2021 – SEJUF que aprova o Código de Normas e Procedimentos das Unidades de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná. De acordo com a resolução supracitada:

Art. 17. São direitos do(a) adolescente, não vinculados às questões disciplinares, dentre outros, os seguintes:

XIX. Ter acesso ao ensino formal ministrado pela Secretaria Estadual de Educação, onde será regularmente matriculado, de acordo com as necessidades para continuidade de seu processo de escolarização (Paraná, 2021, p. 12).

A reorganização da oferta educativa na Socioeducação, a nosso ver, apresenta um compromisso com os direitos dos(as) adolescentes, pois considera a realidade de cada sujeito. O PROEDUSE, assim concebido e gerido, tem como base teórica a pedagogia freireana, que está explicitada no documento orientador.

Ao analisar as mudanças ocorridas na política educacional, especificamente no âmbito do PROEDUSE, destacamos o compromisso da gestão da Educação na Socioeducação com a garantia do objetivo central do programa: “[...] promover a escolarização em nível fundamental e/ou médio de adolescentes e de jovens que ficaram marginalizados do processo educativo, apoiando-os na busca da cidadania e no seu pleno exercício na sociedade, na própria Unidade Sócio-Educativa onde estão internos” (Paraná, 2014, p. 5).

Ao tomar como referência o modelo de Matland (1995) de ambiguidade/conflito, é possível inferir que há, no processo de implementação do PROEDUSE, algum nível de conflito e ambiguidade quanto aos meios para atingir o objetivo do programa. Por um lado, há a compreensão de que a oferta via EJA

é a mais apropriada, tendo em vista o histórico escolar de uma parcela dos(as) adolescentes que estão na Socioeducação; a situação de institucionalização dos(as) adolescentes; a sua possível transferência de unidade; a estrutura de oferta das disciplinas por meio de blocos; entre outros, e uma proposta que defende que a EJA é uma das possibilidades do processo de escolarização, mas não a única, sobretudo para aqueles(as) que, ao acessar a Socioeducação, têm uma matrícula ativa em uma instituição escolar.

Para Matland (1995, p. 158) “[...] quanto mais claros são os objetivos, menor a probabilidade de gerarem conflito”. Desse modo, observamos que os processos envolvidos na implementação do programa levaram diferentes instâncias – nesse caso, as secretarias responsáveis pela política educacional da Socioeducação – e os atores – sobretudo gestores do médio escalão – a debater os meios para a sua efetivação, partindo de diferentes concepções, valores e considerando as condições para tal.

Nessa direção, parece-nos que a maior ambiguidade quanto aos objetivos gerou algum conflito no que se refere aos meios para atingi-los, compreendendo que mesmo a definição dos objetivos pode se alterar à medida que a busca de respostas é exercitada na implementação:

Encontrar uma resposta muitas vezes requer um processo de aprendizado e experimentação. O processo de implementação não apenas oferece uma oportunidade para aprender novos métodos, mas também oferece uma oportunidade para alcançar novos objetivos (Offerdal 1984). Offerdal sugere que a implementação deveria ser uma fase em que princípios e visões, bem como o conhecimento tecnológico, são testados (Matland, 1995, p. 158).

Esse entendimento permite afirmar que todo processo de implementação é atravessado por algum grau de conflito e ambiguidade, seja em seus objetivos, seja meios. Contudo, a depender da sua intensidade, monitorar uma política pode se tornar um grande desafio, assim como outros aspectos que incidem no processo de implementação da política.

AVANÇOS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ADOLESCENTES EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

A implementação de políticas educacionais para os anos finais do Ensino Fundamental voltadas para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas apresenta uma série de desafios que podem comprometer a eficácia dos resultados esperados pela política de Socioeducação. O relato de experiência que inspirou este artigo auxilia a evidenciar essas dificuldades, assim como os avanços decorrentes do processo de mudanças implementadas, no que diz respeito a questões estruturais, organizacionais e culturais, além da formação profissional e do financiamento educacional. Com uma análise fundamentada em entrevistas realizadas com Gloria Cardozo e na literatura especializada, descrevemos e integramos aspectos que podem aproximar ou distanciar os objetivos declarados da política de seus resultados concretos (Oliveira; Alves; Fichter Filho, 2022).

Exclusão escolar no Ensino Fundamental II

O Ensino Fundamental II é um período essencial no qual se concentram muitos processos de exclusão escolar. Quase sempre, adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas chegam com lacunas significativas de aprendizagem, refletindo trajetórias marcadas por analfabetismo funcional, baixa retenção e dificuldades no relacionamento professor(a)/estudante. Por outro lado, as condições precárias de trabalho enfrentadas pelos(as) docentes, incluindo sobrecarga e ausência de recursos pedagógicos adequados, agravam ainda mais essa situação, dificultando a construção de vínculos consistentes entre professores(as) e estudantes.

A formação inicial dos(as)s professores(as) mostra-se insuficiente para lidar com essas lacunas educacionais e abordar as especificidades desse público. Além disso, algumas escolas resistem em aceitar adolescentes em cumprimento de medidas, perpetuando barreiras de acesso e permanência escolar. Com frequência, essa resistência é ancorada em crenças e valores que não reconhecem esses adolescentes como sujeitos de direitos, o que contraria as

normativas e legislações dedicadas à temática específica, como a Constituição Federal de 1988. Esse desacordo com os objetivos específicos das políticas gera conflitos, entendido como um fator condicionante da implementação (Matland, 1995).

Nessa direção, além da alteração da compulsoriedade da matrícula dos(as) adolescentes na EJA, considerando um conjunto de estratégias para o acompanhamento do seu percurso escolar, é central, na implementação do programa, a oferta de formação continuada para os(as) profissionais que se ocupam da educação desses(as) adolescentes. Isso porque o imaginário social brasileiro, marcado pela estigmatização de jovens em conflito com a lei, torna-se um condicionante para a implementação das políticas. Conforme Lipsky (2019), valores culturais amplamente aceitos influenciam as decisões dos burocratas de nível de rua, em especial na ausência de incentivos institucionais que promovam uma mudança de perspectiva. Essa realidade reforça a necessidade de ações sistemáticas que desconstituam preconceitos e promovam uma visão ética e inclusiva do direito à educação.

Condicionantes estruturais e organizacionais

O Programa PROEDUSE, embora originalmente concebido para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que na atualidade enfrenta instabilidade na oferta de vagas, teve uma alteração profunda ao direcionar adolescentes, sobretudo os(as) com matrícula regular ao acessarem o sistema de Socioeducação, em idade escolar regular para escolas que atendessem ao Ensino Fundamental II.

O direcionamento dos(as) estudantes para a modalidade regular na etapa do Ensino Fundamental II tem se revelado central para a ampliação das possibilidades de permanência desse(a) adolescente no sistema de ensino quando da sua saída do sistema socioeducativo. Contudo, em articulação a esse avanço se coloca o desafio do monitoramento da permanência por causa da ausência de dados sistematizados sobre matrículas, trajetórias escolares e perfil dos(as) adolescentes, dificultando o planejamento e o monitoramento da política.

A falta de informações confiáveis impede uma avaliação consistente das ações e dos resultados, fragilizando os processos de adaptação das políticas às necessidades específicas desse público. A ausência de mapeamentos sistemá-

ticos e a resistência de algumas escolas em acolher esses jovens revelam um contexto organizacional pouco preparado para assegurar a inclusão plena no sistema educacional.

Nesse sentido, além de explicitar a demanda de historicização da trajetória escolar dos(as) adolescentes no período pregresso ao atendimento na Socioeducação, o PROEDUSE tem incidido, de modo positivo, na indução de ações que busquem garantir o acompanhamento do processo durante o período do cumprimento da medida socioeducativa e pós-cumprimento. A discussão sobre a implementação do programa, sobretudo em processos formativos de profissionais, tem apontado a perspectiva interseccional como essencial, tendo em vista que os processos de exclusão não ocorrem do mesmo modo para todos(as) os(as) adolescentes. Entendendo que a interseccionalidade, segundo Kimberlé Crenshaw (2002, p. 177), “[...] é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”.

Ainda segundo a autora, “[...] ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento” (Crenshaw, 2002, p. 177). Assim, marcadores sociais como raça, classe, local de moradia, gênero, orientação sexual, deficiência, entre outros, precisam ser considerados em políticas que se propõem a mitigar as desigualdades e os processos de exclusão social, entendimento que, segundo Gloria, tem sido orientador das ações educacionais no Fundamental II.

A qualidade dos dados disponíveis é fundamental para monitorar os fluxos de implementação e identificar discrepâncias entre os objetivos iniciais das políticas e seus resultados efetivos. Reforçamos que a fragilidade dos mecanismos de coleta e análise de informações compromete a capacidade de intervenção em tempo hábil.

Financiamento e valorização profissional

O modelo de financiamento, vinculado exclusivamente ao número de matrículas, mostra-se desafiador para cobrir os custos operacionais do programa, como alimentação e materiais pedagógicos. Além disso, a redução de gratificações para profissionais que atuam na Socioeducação desestimulou a permanên-

cia, ao passo que a dificuldade de atrair profissionais qualificados(as) agrava o déficit de recursos humanos.

Conforme Lipsky (2019), as condições de trabalho influenciam diretamente a implementação das políticas públicas. A insuficiência de recursos, combinada com a sobrecarga e a ambiguidade das atribuições dos trabalhadores de linha de frente, impacta negativamente a qualidade e a equidade na distribuição de direitos.

A articulação intersetorial e interinstitucional também é um ponto crítico. A falta de coordenação entre as secretarias responsáveis pela Educação e pela Socioeducação dificulta o acesso de adolescentes ao sistema escolar. Essa desarticulação se traduz em práticas institucionais que desencorajam a permanência dos jovens, como a aplicação de faltas indevidas e a ausência de acolhimento efetivo.

Formação profissional e mobilização ética

A formação inicial e continuada dos(as) profissionais envolvidos(as) no atendimento a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas tem lacunas significativas, o que exige a oferta, de modo sistemático, de formação continuada. Muitos(as) não recebem formação adequada para lidar com as diversidades presentes na população atendida e mesmo com as especificidades da atuação em ambiente de Socioeducação, o que contribui para a perpetuação de práticas mecanicistas, desvinculadas de uma perspectiva ética e da centralidade na promoção de direitos.

Lipsky (2019) argumenta que os burocratas de nível de rua possuem discricionariedade para moldar os resultados das políticas com base em suas interpretações das regras e da alocação de recursos escassos. No entanto, em contextos marcados pela ausência de formação crítica e reflexiva, esse poder tende a reforçar desigualdades e barreiras de acesso.

Monitoramento e avaliação

A ausência de sistemas eficientes para registrar e acompanhar o progresso dos(as) adolescentes atendidos(as) compromete a avaliação das políticas educacionais. Dados inconsistentes sobre matrículas e perfis dos(as) beneficiários(as), além do preenchimento inadequado de registros, ainda que existam

orientações sobre os procedimentos a serem seguidos, limitam a análise das ações implementadas e das metas alcançadas.

A trajetória da implementação deste programa tem revelado que a ausência de um sistema de informação único, que cruze dados da Socioeducação em meio fechado e em meio aberto, colabora para a dificuldade de acompanhamento da trajetória de cada adolescente, apontando para a necessidade de avanço nesse aspecto, que pode auxiliar na qualificação do planejamento, no monitoramento e na avaliação da política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da implementação da política pública educacional para os anos finais do Ensino Fundamental no estado do Paraná, no âmbito da Socioeducação, revelou um processo complexo, atravessado por múltiplos intervenientes. A compreensão de que esse processo pode ser considerado uma experiência positiva é decorrente, principalmente, do movimento de revisão dos meios da implementação do PROEDUSE para que os seus objetivos sejam atingidos, com especial destaque para a superação da matrícula compulsória na EJA para adolescentes que cumprem medida socioeducativa.

Tal decisão, vinculada à atuação da Divisão de Formação Educacional e Profissional (DIFEP) da Coordenação da Gestão do Sistema de Socioeducação (CGS) do Paraná, é decorrente da percepção da gestão, baseada no acompanhamento do processo de implementação, por meio dos resultados disponíveis da política, e da escuta de atores diretamente envolvidos, inclusive os(as) próprios(as) adolescentes¹². Entretanto, a sua implementação depende das capacidades estatais, técnico-administrativas, político-relacionais (Pires; Gomide, 2016) e de um processo exigente de pactuação entre os diferentes setores responsáveis.

Somam-se a essas demandas os desafios presentes no sistema educacional brasileiro. A precarização do trabalho docente, aliada à formação insufi-

12 Registramos que as escutas ocorrem no modo contínuo pelas equipes multidisciplinares nas unidades de Socioeducação, mas que escutas mais pontuais em torno do atendimento socioeducativo foram desenvolvidas no âmbito do monitoramento do cumprimento das metas e das estratégias do Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo.

ciente nas licenciaturas para a especificidade da Socioeducação, resulta em uma incapacidade de ofertar as aprendizagens necessárias, agravando a exclusão escolar. Gloria reforça que a responsabilidade pela aprendizagem é dos(as) profissionais da Educação, mas reconhece os impactos dos desafios estruturais e de gestão nessa conjuntura, como a falta de referências e a construção de vínculos mais profundos entre estudantes e profissionais docentes no Ensino Fundamental II, sobretudo nas redes maiores. Isso decorre da organização da prática pedagógica dessa matriz curricular que envolve maior número de profissionais no atendimento às turmas, em conjunto com a ampliação do número de estudantes por turma.

Assim, fica o indicativo da necessidade de adensamento das pesquisas sobre a implementação de políticas educacionais para o Ensino Fundamental II, sendo a Socioeducação um contexto ainda pouco estudado e com múltiplas problemáticas a serem pesquisadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069/1990; 7.560/1986, 7.998/1990, 5.537/1968, 8.315/1991, 8.706/1993, os Decretos-Leis nºs 4.048/1942, 8.621/1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/1943. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm. Acesso em: 23 set. 2025.

CONANDA. **Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006.

CELLARD, A. A análise documental. *In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *In: Estudos Feministas*, [s. l.], ano 10, v. 1, 2002, p. 171-188. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 11 set. 2007.

GUARÁ, I. M. F. R.; FRASSETO, F. A. Objetivos da medida socioeducativa e Plano Individual de Atendimento (PIA). *In: Encontros de formação: plano individual de atendimento para medidas socioeducativas*, 2013.

LIPSKY, M. **Burocracia de nível de rua**: dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Tradução Arthur Eduardo Moura da Cunha. Brasília, DF: Enap, 2019. 430p.

MATLAND, R. E. Synthesizing the implementation literature: the ambiguity-conflict model of policy implementation. **Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART**, v. 5, n. 2, p. 145-174, Apr. 1995.

PARANÁ. **Resolução nº 265/2021 - SEJUF**. Aprova o Código de Normas e Procedimentos das Unidades de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná. Curitiba: Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho, 2021.

PARANÁ. **Programa de Educação nas Unidades Sócio-educativas**. Semana Pedagógica 2014. Curitiba: Secretaria do Estado da Educação/Superintendência da Educação, 2014.

PARANÁ. **Resolução nº 1417/2005**. Institui o Programa de Escolarização nas Unidades Socioeducativas (PROEDUSE). Curitiba: Secretaria de Estado da Educação/Superintendência da Educação, 2005.

PIRES, R.; GOMIDE, A. Governança e capacidades estatais: uma análise comparativa de programas. **Revista de Sociologia e Política**, [s. l.], v. 24, n. 58, p. 121-143, jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/L3fXLK-7DBfmxRf9jB6dmrSc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2025.

SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R. da; MOURA, R. (org.) **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

CAPÍTULO 5

ESPAÇO COOPERATIVO DE APRENDIZAGEM HORIZONTE: RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Fabiana Silva Fernandes

Flávia Camargo Busatte

João Augusto Gentilini

Doi: 10.48209/978-65-5417-618-4

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho:
os homens se libertam em comunhão.

Paulo Freire (2013).

INTRODUÇÃO

Iniciamos este artigo com uma epígrafe que reflete a proposta do projeto “Espaço Cooperativo de Aprendizagem Horizonte”, desenvolvido no município de Poços de Caldas (MG), porque tenta resgatar alunos em defasagem e proporcionar a eles uma ressignificação do papel da escola. Por meio do estímulo ao espírito de coletividade e de parceria entre alunos e professores, o projeto busca desenvolver, com base no conteúdo escolar e nas experiências dos estudantes, a criatividade, o pensamento crítico, além da inclusão social e da retomada da confiança em si e no outro.

O projeto “Espaço Cooperativo de Aprendizagem Horizonte” surge como uma forma de atendimento de adolescentes menores de idade que procuravam a Educação de Jovens e Adultos para terminar o Ensino Fundamental II, visto que a defasagem escolar e a diferença de idade em relação aos demais estudantes proporcionavam a eles uma experiência de não pertencimento ao espaço escolar que frequentavam. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas criou um projeto-piloto, que consiste no atendimento de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II, que estão em defasagem idade/

escolar, para reintegrá-los ao ensino regular, no Ensino Médio ou na Educação de Jovens e Adultos, conforme a idade e necessidades.

A proposta deste artigo é apresentar o projeto, trazendo algumas reflexões sobre a discricionariedade como uma característica presente no processo de implementação e também na formulação de programas ou projetos que buscam contornar algumas lacunas existentes nas políticas, seja por não contemplarem alguns fatos que ocorrem no decorrer da concretização dessas políticas, seja porque os procedimentos e as ações previstas nas normas e nas regulamentações geram processos e resultados indesejados.

A discricionariedade é um conceito utilizado na abordagem de análise de implementação de políticas públicas, difundido recentemente no Brasil, que permite compreender os espaços de atuação dos agentes implementadores, considerando-se o que se espera que eles façam e aquilo que eles efetivamente fazem. Isso com base em suas crenças e valores, mas também nos desafios que enfrentam no processo de implementação e cujas soluções propostas, muitas vezes, não são previstas na formulação de uma política ou de um programa.

As políticas são transformadas, cotidianamente, pelas mãos de agentes que ocupam diferentes instâncias da administração pública e que possuem atribuições relacionadas à gestão e à implementação de políticas e programas. Lipsky (2010), investigando a discricionariedade de agentes implementadores, como policiais, enfermeiros, professores e assistentes sociais, identifica a figura do burocrata de nível de rua, que é o funcionário do Estado mais próximo do público-alvo a quem se destina determinado serviço e que é o responsável por materializar a política ou o programa. Além do burocrata de nível de rua, há o burocrata de médio escalão, cujas atribuições se alinham aos formuladores da política, uma vez que são responsáveis pela gestão e pelo cumprimento de normas, de objetivos e de metas previstas. Eles também apresentam graus de discricionariedade, pois estão próximos dos burocratas de nível de rua e deparam com situações e problemas inusitados que ocorrem na implementação.

São esses conceitos gerais que orientam a reflexão em torno do projeto desenvolvido pelo município de Poços de Caldas e, por meio deles, foi possível

identificar a discricionariedade de gestores e técnicos de secretarias na tentativa de garantir o direito à educação de jovens que não se adequaram às regras e aos procedimentos do ensino regular.

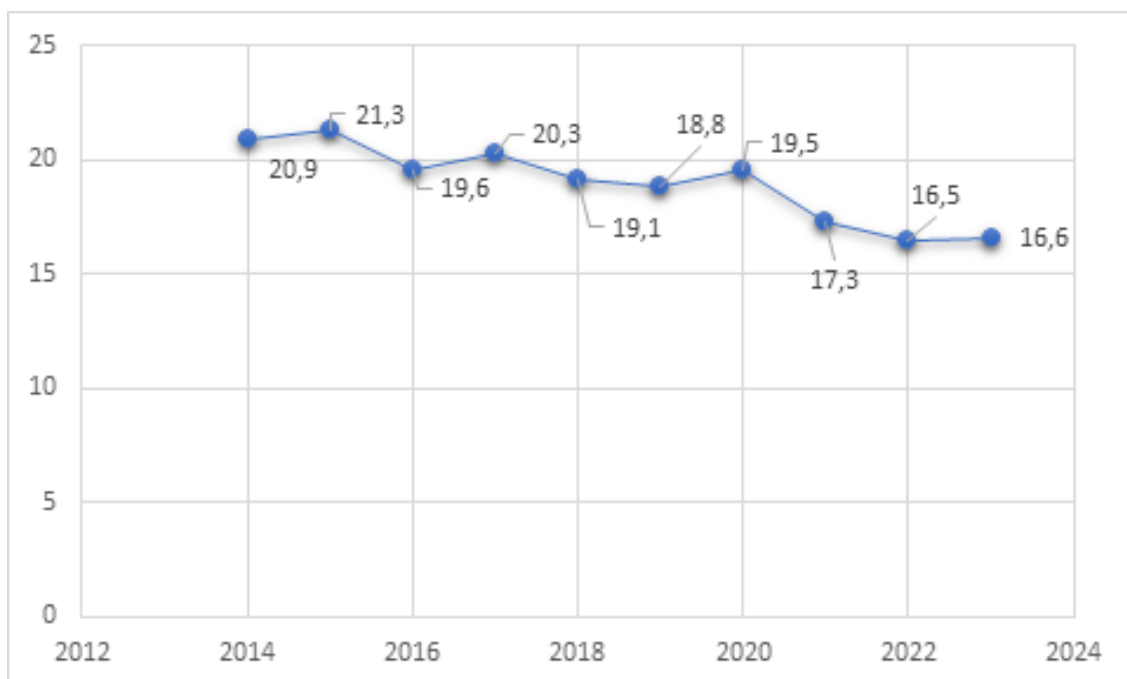
O MUNICÍPIO DE POÇOS DE CALDAS

A cidade de Poços de Caldas está localizada na região Sudeste, no sul do estado de Minas Gerais. É um município de médio porte, com 171.533 habitantes (IBGE, 2024).

A rede municipal de ensino possui 68 escolas, comportando centros de Educação Infantil e instituições de Ensino Fundamental, séries iniciais e finais.

A distorção idade-série é significativa, o que motivou a implementação do projeto. O Gráfico 1 indica os valores de distorção entre os anos 2014, quando se pensou no projeto, e 2023.

Gráfico 1 – Distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental – Poços de Caldas, MG



Fonte: INEP.

Observa-se que, desde sua implementação, houve uma diminuição da distorção idade-série, sobretudo entre os anos 2020 e 2024. Entretanto, isso, não necessariamente corresponde a resultados desse programa, podendo ser

o efeito de outras ações da secretaria municipal de educação, inclusive decorrente do impacto que a pandemia de Covid-19 teve na educação, em termos de defasagem de aprendizagem e evasão escolar.

O INÍCIO DE TUDO

Foram os problemas observados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que impulsionaram a criação do projeto “Espaço Cooperativo de Aprendizagem Horizonte”. Talvez, o mais importante fosse a dificuldade de os professores e de as instituições de ensino regular lidarem com os adolescentes multirrepetentes que vinham percorrendo uma trajetória de fracasso escolar e que vislumbravam na EJA um caminho mais rápido para finalizar o Ensino Fundamental II.

O fracasso escolar é um fenômeno social complexo, e o desempenho acadêmico desses estudantes não pode ser compreendido como uma deficiência individual, mas como o resultado de um conjunto de fatores relacionados às desigualdades sociais e econômicas presentes nas trajetórias de vida desses alunos. Além disso, as políticas públicas que são oferecidas a eles é deficitária, uma vez que faltam recursos nas escolas, formação docente adequada e equipamentos sociais que promovam atividades culturais e esportivas que prestem assistência às famílias, entre outros aspectos que contribuiriam para mitigar as vulnerabilidades a que crianças e adolescentes estão expostos.

Em 2014, diante desse cenário, a secretaria municipal de educação elaborou um projeto-piloto, denominado “Projeto Experimental de Aceleração da Aprendizagem (PEAA)”, cuja implementação foi iniciada em maio de 2015 e mais tarde viria a se chamar “Espaço Cooperativo de Aprendizagem Horizonte”. Desse modo, foi constituída uma equipe para trabalhar nos períodos da manhã e da tarde, que discutiu sobre o funcionamento do projeto, seus objetivos e os desafios esperados para sua implantação.

A perspectiva que orienta seu desenvolvimento é freiriana. Parte-se do princípio de que a educação é dialógica e que, portanto, o conhecimento constrói-se coletivamente, por meio da problematização dos temas e pela consideração das experiências e das concepções de todos os envolvidos.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (Freire, 1989, p. 82).

Assim, sustentando a ideia de que o diálogo tem o poder transformador, o projeto buscou criar um ambiente dialógico na sala de aula, em que os alunos são escutados e integrados às rotinas escolares de forma ativa e participativa, a partir do estabelecimento de uma relação horizontal entre professores e estudantes. A proposta também é criar um ambiente seguro, de negociação e de respeito, em que se tente resgatar a confiança do estudante em si, no outro e na instituição escolar.

FUNCIONAMENTO DO PROJETO

Os alunos com grave defasagem, matriculados nas escolas regulares, e aqueles que tinham evadido e procuravam a EJA para concluir seus estudos passaram a ser atendidos em um prédio municipal, dividindo espaço com um Centro de Educação Infantil e um programa de atendimento de crianças e adolescentes no contraturno escolar. Depois, o projeto foi deslocado para outro espaço, em 2017, alugado pela Prefeitura, menor e exclusivo para seu desenvolvimento.

Em relação à organização do espaço educativo, ainda que ele não funcione na escola regular, está vinculado a uma unidade. O gestor escolar não permanece na instituição durante toda a jornada escolar, mas o processo conta com a presença da supervisora pedagógica (coordenação pedagógica). O espaço também é gerido por professores e alunos e conta com uma coordenação da secretaria, entendida como burocracia de médio escalão, representada por um técnico da secretaria municipal de educação.

A seleção dos professores foi feita com docentes que já atuavam na rede e foram escolhidos aqueles que apresentavam um perfil mais compatível com a perspectiva do projeto: a de Paulo Freire.

A organização do trabalho pedagógico e a dos tempos escolares sofreram alguns arranjos, não correspondendo às da escola regular. Para contornar a falta do gestor, por não estar presente durante toda a jornada escolar e por não haver secretária e funcionários para auxiliar nos intervalos, o tempo escolar foi readequado: o horário de recreio dos professores foi integrado às aulas, reduzindo o tempo de cada aula para 35 minutos, em vez dos tradicionais 50 minutos, porém aumentando o número de aulas diárias de cinco para seis, com intervalo maior de 30 minutos para lanche e descanso. Com essa reorganização da hora/aula, verificou-se que períodos mais curtos de aula evitavam a dispersão e mantinham melhor a concentração dos alunos, que se beneficiavam da mudança de professor.

As adaptações na organização escolar criaram um ambiente mais propício ao aprendizado e ao desenvolvimento dos seguintes objetivos, com vistas ao desenvolvimento integral dos alunos.

- Resgatar autoestima e qualidade de vida;
 - Promover a formação integral do estudante enquanto cidadão;
 - Garantir a qualidade no aprendizado;
 - Corrigir a defasagem idade/ano escolar;
 - Assegurar a execução de uma grade curricular flexível;
 - Utilizar estratégias e metodologias diversificadas.
- (Busatte, 2024, p. 47).

Os alunos que participavam do projeto eram aqueles que estavam matriculados no 6º, 7º e 8º anos e estudantes que estavam cumprindo medidas socioeducativas. Alunos do 9º não foram incluídos no projeto-piloto, dado que a legislação estabelece que o último ano seja cumprido integralmente.

As disciplinas escolares foram distribuídas de forma equitativa nas áreas de Ciências Humanas (História e Geografia), Ciências da Natureza (Matemática e Ciências) e Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Inglês e Educação Física). Além delas, os alunos tinham três aulas semanais denominadas “Espaço Cultural”, “[...] destinadas a ampliar o conhecimento de mundo dos alunos por meio de atividades culturais, como apresentações musicais, teatrais, debates, palestras, entre outras” (Busatte, 2024, p. 47)

É interessante destacar que o projeto-piloto chamava-se, originalmente, “Projeto Experimental de Aceleração da Aprendizagem (PEAA)” e foi renomeado pelos estudantes como “Espaço Cooperativo de Aprendizagem Horizonte (ECAH)”.

Palavras importam e a ideia que transmitem pode assumir sentidos diferentes para tomadores de decisão, instâncias de gestão da educação, professores e estudantes. O espaço dado aos discentes para mudar o nome do projeto é significativo, pois eles retiraram uma expressão que os distingue dos demais alunos do Ensino Fundamental pelo insucesso escolar para dar um nome que manifesta o sentido do programa para eles. Esse sentido é a expressão da forma como o projeto tem sido implementado, baseado em relações que se estabelecem dentro de um espaço de discussão e de acordos que resgatam uma perspectiva positiva de educação escolar, porque se vincula à ampliação de possibilidades de ingresso na vida adulta e no trabalho.

Esse fato reflete o quão é complexo o processo de implementação na educação, que carrega os objetivos propostos pelas agentes de alto escalão. Entretanto, nas relações estabelecidas entre os agentes de médio escalão e os trabalhadores de linha de frente e os alunos, criam sentidos e significados ligados diretamente ao sucesso e ao fracasso das ações.

No início das atividades, foram feitas rodas de conversa com os estudantes, permitindo que eles escolhessem os temas a serem explorados ao longo do ano letivo. Essa estratégia foi implementada com o intuito de engajar os alunos como participantes ativos do processo de aprendizagem, demonstrando preocupação dos profissionais em formar sujeitos ativos dentro do contexto educacional. A importância dada à iniciativa direta dos alunos é um assunto bastante debatido por Paulo Freire e está em consonância com os princípios pedagógicos adotados, os quais enfatizam a participação e o protagonismo dos estudantes em seu próprio progresso educacional.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura.” (Freire, 1989, p. 43).

Por meio das rodas de conversa, foi possível identificar e elencar os temas de interesse dos estudantes, os quais incluíam literatura, matemática, mecânica de automóveis, informática, elétrica, culinária, cabeleireiro, piercing, desenho, religião, judô, música, construção de automóveis, espanhol, mandarim, jardinagem, tatuagem, equação do primeiro grau, borracheiro, arquitetura, celular, polícia, história da China, moda, línguas estrangeiras, diversidade cultural, administração, estética, história geral, biologia marinha, arte, esportes e veterinária. Essa atividade também propiciou a definição coletiva das normas de funcionamento do projeto:

- sair mais cedo somente com autorização;
- sair da sala de aula somente um aluno por vez, com autorização do professor;
- pedir autorização do professor e da supervisora para fumar uma vez por dia de aula;
- o uso do boné é permitido;
- o uso do celular depende da autorização do professor que estiver em sala;
- o uso dos fones de ouvido somente poderá ser feito com autorização do professor;
- falar respeitosamente com os colegas e com a equipe do ECAH;
- as roupas precisam estar adequadas ao ambiente escolar;
- as brincadeiras “de mão” não são permitidas, assim como outras devem ter limite;
- manter a sala limpa;
- sujou, limpou;
- respeitar os materiais dos colegas e do espaço escolar;
- estragou, arrumou;
- se faltar três vezes, a família será avisada;
- avisar quando possível, se for faltar;
- faltar somente se for preciso;
- ser participativo, atento e comprometido.

Ao longo do tempo no ECAH, os adolescentes foram encorajados a participar ativamente das aulas à medida que se sentiam ouvidos e respeitados. A missão do ECAH enfatiza a confiança depositada em cada aluno que ingressa no espaço, incentivando-se a ideia de que todos são capazes de realizar qualquer tarefa, desde que tenham determinação, metas e foco. Isso reflete a visão de Paulo Freire (2013), que destaca a importância da educação como um processo coletivo e dialógico, no qual todos aprendem em conjunto, mediados pelo mundo ao seu redor.

O diferencial do ECAH reside na criação de um ambiente inclusivo e respeitoso, tanto para a equipe escolar quanto para os alunos, que busca resgatar a autoestima e a confiança de estudantes que estão na mesma faixa etária e que compartilham experiências negativas sobre exclusão e discriminação em ambientes escolares anteriores.

A abordagem dialógica do ECAH valoriza o diálogo horizontal e reconhece a igualdade na diversidade dos estudantes. Atualmente, a equipe de professores tem um perfil que atende às necessidades dos jovens, sendo composta por profissionais com habilidades pedagógicas, emocionais e sociais, capazes de estabelecer relações saudáveis e positivas com os alunos, mantendo um ambiente de respeito mútuo e promovendo uma educação adaptada às necessidades e aos interesses dos estudantes.

DESAFIOS

O ponto de partida em si já representa um grande desafio, uma vez que o programa agrega adolescentes que tiveram uma experiência negativa na escola regular e jovens que cumpriam medidas socioeducativas. Os professores que trabalham com esse grupo de adolescentes precisam ter capacidade de negociação e empatia para envolver esses alunos e criar uma relação de confiança, a fim de que o processo educativo possa acontecer.

Ao redor desses adolescentes, existe um estigma sobre sua capacidade intelectual e moral. Isso precisa ser quebrado para que eles adquiram confiança em si e no outro e para que possam encontrar no conhecimento escolar uma possibilidade para romper com o circuito de exclusão a que foram expostos

durante a trajetória escolar.

A vulnerabilidade a que esses estudantes estão expostos é outro grande desafio que perpassa a política pública educacional e que precisa ser contornada com ações de natureza intersetorial. As condições socioeconômicas precárias são reproduzidas no ambiente escolar pela falta de acesso a recursos básicos e de oportunidades sociais, econômicas e culturais. Isso gera um impasse para a implementação de uma política educacional que atenda os direitos a uma educação de qualidade e livre de mecanismos de discriminação e preconceito.

Outro grande desafio desse projeto, e que está relacionado à sua sobrevivência, é a institucionalização. O projeto vem acontecendo com os esforços de professores e agentes de médio escalão, que buscam mantê-lo vivo no decorrer das mudanças políticas. Embora seja uma ação importante que visa à inclusão social e à reintegração desses jovens ao sistema escolar, não existem garantias de sua continuidade, pois não é reconhecido legalmente como um programa escolar, com orçamento próprio e documentos normativos que legislam sobre sua estrutura e seu funcionamento. Exemplos disso são as mudanças de espaço físico e a interrupção do projeto, por seis meses, no ano de 2018, com a mudança da gestão municipal. Naquele momento, o projeto precisou ser apresentado para a nova secretária de educação que aprovou sua continuidade e sugeriu a mudança de sede; local em que o projeto se encontra até então.

Uma estratégia para que haja a institucionalização do projeto é transformá-lo em um programa educacional desenvolvido de forma intersetorial, congregando ações que potencializem seus resultados, na área da assistência social, esportes e saúde. Essa seria uma possibilidade para que o projeto alcançasse outro patamar de qualidade e estabilidade em sua existência, com a provisão dos recursos necessários e de suporte técnico de outros setores do poder executivo.

Outro grande desafio, do ponto de vista normativo e que pode levar a uma apreciação do projeto como uma medida discutível, é o fato de os alunos estarem vinculados a alguma escola, mas frequentarem outro espaço de aprendizagem. O nível de discricionariedade dessa medida tomada pela secretaria municipal é grande. No entanto, foi uma decisão necessária e que trouxe resultados para estudantes antes fadados ao fracasso escolar. Além disso, recuperou

o espírito de pertencimento à escola, por trazer a esses alunos o sentido da educação e a possibilidade de exercerem um papel ativo nas relações estabelecidas com os professores, por meio da colaboração e da construção coletiva do conhecimento.

Essa experiência inspira algumas reflexões sobre a discricionariedade na análise de implementação de uma política pública porque permite compreender ações e comportamentos dos agentes implementadores e também lacunas deixadas pelos dispositivos normativos e anomalias que surgem no decorrer da implementação. Na educação, depara-se com processos históricos de exclusão dos alunos, estreitamente relacionados aos procedimentos administrativos e pedagógicos, como a repetência, que é responsável, entre outros motivos, pela evasão escolar. Nesse sentido, a potência conceitual da discricionariedade se amplia quando a atuação dos trabalhadores de linha de frente é compreendida dentro de normas, práticas e rituais escolares, além de no quadro das relações sociais, de modo a expor os circuitos de exclusão cujos procedimentos e normas acabam ocultando. Isso significa que é legítimo, do ponto de vista normativo, que um aluno repita de ano e esse fenômeno acaba sendo atribuído ao fracasso do aluno, que não se ajustou aos ritos escolares, e não do sistema escolar, porque a repetência é um dos procedimentos previstos na política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Espaço Cooperativo de Aprendizagem Horizonte: recuperação de aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental II” surge a partir de um problema gerado pela própria estrutura e funcionamento da educação, mas que repercute nas rotinas escolares e gera conflito nas relações estabelecidas no ambiente de ensino, quais sejam, a defasagem escolar e o insucesso resultante disso. Com o propósito de reverter ou de reduzir as experiências de fracasso escolar, mediante a construção de um ambiente inclusivo que busca promover o sucesso escolar pela valorização da participação dos estudantes na construção do conhecimento, desenvolveu-se esse projeto como alternativa, possivelmente, inusual. Isso porque contorna o *modus operandi* do próprio sistema educacional para perseguir o direito à educação, à aprendizagem e ao acesso a um ambiente acolhedor das diferenças sociais e da diversidade.

Esse é um projeto que, apesar do pequeno porte e das instabilidades institucionais, leva-nos a perguntar qual é o limite da discricionariedade que, neste caso, não se refere somente aos agentes implementadores, mas também ao dirigente municipal que formulou esse projeto e autorizou o seu funcionamento. No caso dos agentes implementadores, o projeto contou com profissionais com convicções sólidas sobre a pedagogia como expressão da prática da liberdade, sustentada na exposição das contradições que revelam as desigualdades sociais, as possibilidades de mudança e os limites de intervenção. Qual norma, qual desenho de programa consegue regular, traduzir ou escancarar o processo social? Qual delas pode expressar a riqueza das pedagogias que se descolam do prescrito e buscam alternativas que contornem problemas criados pelas próprias normas e pela forma como a educação está estruturada? Em muitos estudos de implementação, buscamos compreender a discricionariedade dos sujeitos para identificar os desvios e as mudanças de rota no processo de execução das políticas. No entanto, a impressão é que continuamos a pensar na perspectiva de cima para baixo, na medida em que não exploramos a discricionariedade em toda a sua potência conceitual, a qual pode desvendar estratégias que margeiam o *modus operandi* da educação para enfrentar problemas como as desigualdades educacionais, gerando possibilidades de mudanças de baixo para cima.

REFERÊNCIAS

BUSATTE, F. C. **Sucesso escolar no Espaço Cooperativo de Aprendizagem Horizonte: perspectivas de estudantes multirrepetentes e seus professores.** 2024. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. Pesquisa de informações básicas municipais (MUNIC). Município de Poços de Caldas. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy: dealing with citizens at the front line of government.** Nova York: Russell Sage Foundation, 2010.

CAPÍTULO 6

PROGRAMA MUNICIPAL DE INCLUSÃO DIGITAL E TECNOLOGIA EDUCACIONAL – PROMITEC

Vânia de Fátima Flores

João Augusto Gentilini

Fabiana Silva Fernandes

Doi: 10.48209/978-65-5417-618-5

Vivemos agora em um mundo onde você não pode entender a Ciência sem Tecnologia, a qual concentra a maior parte de sua pesquisa e desenvolvimento em Engenharia, que você não pode criar sem uma compreensão das Artes e da Matemática.

(Georgette Yakman)

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada por uma crescente e inexorável imersão no universo digital. A forma como nos conectamos com o mundo, acessamos o conhecimento e interagimos socialmente é, cada vez mais, mediada pela tecnologia. Essa transformação, que se aprofunda a cada dia, molda nossa maneira de pensar, produzir e nos relacionar, impactando todas as esferas da sociedade.

Nesse contexto, a educação não pode se furtar a essa realidade. Os jovens, ávidos por explorar o universo digital, anseiam por um papel ativo na sociedade, e a escola, como espaço de formação e desenvolvimento, precisa acolher essa demanda. A apropriação crítica e consciente das tecnologias digitais é fundamental para a construção de um futuro promissor para as novas gerações.

Sendo uma instituição social em franca mudança diante dos avanços científicos e tecnológicos, a escola precisa se reorganizar para proporcionar aos estudantes o acesso às tecnologias e a formação de uma conduta ética para que ingressem no mundo virtual com responsabilidade e capacidade crítica, criativa e produtiva para utilizar as ferramentas à disposição.

Imbuída desse ensejo de mudanças, a Secretaria Municipal de Educação de Varginha (MG) tem se esforçado para introduzir, nas práticas de ensino, um modelo educativo que considere o protagonismo juvenil no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem e que proporcione à juventude o acesso aos avanços científicos na área de tecnologia e informática. Nesse sentido, foi elaborado um programa para as escolas municipais, denominando “Programa Municipal de Inclusão Digital e Tecnologia Educacional – PROMITEC”, cujos objetivos são, além de promover melhorias na infraestrutura de informática das escolas e conectá-las à Rede Mundial de Computadores (Internet), investir em formação continuada dos professores com a criação de um Centro Municipal de Formação Tecnológica e oferecer assessoria pedagógica e técnica, por meio da criação de um setor de Informática na Secretaria Municipal de Educação, que atenda às demandas e às necessidades da rede de ensino.

O MUNICÍPIO DE VARGINHA

Varginha é um município do estado de Minas Gerais, de médio porte, com uma população de 137.608 habitantes, conforme o Censo Demográfico de 2024. Juntamente com Poços de Caldas e Pouso Alegre, é um dos três municípios mais populosos do sudeste de Minas Gerais e está estrategicamente situado na região conhecida como Circuito do Lago de Furnas, fazendo ainda interligação das cidades da região com a capital, Belo Horizonte, pela rodovia BR-381, também utilizada para acesso a São Paulo e Rio de Janeiro.

A rede municipal de ensino contempla 14 escolas municipais e 20 Centros Municipais de Educação Infantil/creches. Em 2023, Varginha possuía cerca de 11.677 matrículas, distribuídas da seguinte forma: 4.587 em creche e pré-escola, 5.540 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 1.247 nos anos finais do Ensino Fundamental (Censo Escolar, 2023).

Desde 2014, a rede vem implementando estratégias para a utilização pedagógica dos recursos tecnológicos. Em 2015, a criação do Programa Municipal de Inclusão Digital e Tecnologia Educacional (PROMITEC) veio como resposta a um diagnóstico de pesquisa de mestrado realizado no período de 2011- 2013 e concluído em 2014, por Flores (2014).

Diante das evidências demonstradas na pesquisa, a prefeitura, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), criou as condições institucionais para integrar o PROMITEC à Política Municipal de Educação. Atualmente, o programa está sob a liderança da secretária de educação do município, professora Juliana de Paula Mendonça, que destaca a relevância do programa para a educação municipal, informando que, desde a sua criação, ele tem sido continuamente desenvolvido e aperfeiçoado com novas estratégias, visando atender às exigências da sociedade contemporânea e às diretrizes educacionais para a educação digital.

O PROGRAMA MUNICIPAL DE INCLUSÃO DIGITAL E TECNOLOGIA EDUCACIONAL – PROMITEC

A formulação do Programa Municipal de Inclusão Digital e Tecnologia Educacional (PROMITEC) passou por diferentes etapas e aperfeiçoamentos, em virtude dos desafios encontrados e na busca por atender às demandas relacionadas ao uso de tecnologias educacionais. O PROMITEC nasce para se unir ao ProInfo, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional, disponibilizado pelo governo federal e que, naquele momento, apresentava lacunas em relação à sua execução.

A proposta do ProInfo para promover o uso pedagógico das tecnologias na educação básica pública, no momento de sua criação, era de colaboração entre os entes federativos. A União forneceria às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais e, em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios criariam a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso dos equipamentos e tecnologias.

Por meio do ProInfo, houve investimento para que as escolas do município de Varginha, como também as escolas públicas brasileiras, fossem providas de salas de informática com computadores, mas ainda havia a necessidade de se investir na formação dos professores e dos gestores escolares, além de na manutenção dos equipamentos, conforme evidências demonstradas pela pesquisa de Flores (2014). Assim, o município aproveitou-se da infraestrutura já

criada para vencer o desafio de proporcionar o uso pedagógico das tecnologias e a inclusão digital.

A falta de investimentos para dar sequência aos programas governamentais envolvendo o uso de tecnologias educacionais não foi uma realidade apenas do município de Varginha. Além do levantamento na cidade, foi possível realizar outras pesquisas, que demonstraram situação semelhante em várias cidades brasileiras. (Martins; Flores, 2015).

Portanto, a ação fundamentou-se em dados, informações e análises do trabalho de dissertação, aqui citado anteriormente, realizado com docentes e gestores de todas as escolas municipais de Ensino Fundamental. As principais dificuldades apontadas foram a ausência de manutenção dos computadores, a falta de programas de capacitação para o uso de tecnologias como ferramentas pedagógicas e a inexistência de assessoria pedagógica para a elaboração de propostas com o uso de tecnologias (Flores, 2014).

Além disso, também seria necessário planejar as metodologias de ensino, o conteúdo de formação continuada e as articulações com o currículo escolar; ações necessárias para viabilizar o processo de ensino e de aprendizagem. Diante desse diagnóstico, as primeiras iniciativas propostas resultaram na inserção de programas na Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2013¹.

Com a previsão na LOA, em 2014, foi possível colocar em prática as ações planejadas; adquirir, em larga escala, computadores modernizados, visando atender às políticas públicas nacionais; e aprimorar a infraestrutura dos espaços tecnológicos das escolas de Ensino Fundamental e das secretarias de todas as unidades educativas municipais. Além disso, a internet passou a ser uma realidade nas escolas. A SEDUC passou a contar com serviços de assistência de tecnologia da informação independentes, com profissionais exclusivos para atender às unidades educacionais municipais, desvinculando-se do departamento que atendia a toda a prefeitura. Esse foi um ponto relevante para o sucesso do programa, pois essa descentralização proporcionou um atendimento mais imediato às questões técnicas apresentadas pelas escolas.

¹ No Plano Plurianual 2014-2017/Lei nº 5.768/2013, disponível em https://www.varginha.mg.gov.br/uploads/orgao-oficial-887_937934550.pdf, explicita-se o Programa Educação Básica de Qualidade, que visa, entre outras ações, apoiar os professores em relação ao uso das tecnologias.

Ainda em 2014, a formação de docentes e gestores da rede municipal foi priorizada com a realização do “I Colóquio Sul Mineiro de Tecnologias para a Mediação da Aprendizagem”. O evento, realizado em parceria com a Universidade Federal de Lavras (UFLA) e com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), promoveu a apresentação de pesquisas sobre o uso de tecnologias na educação e ofereceu oficinas pedagógicas sobre temas como “Noções de Photoshop e Construção de Blog”, “Uso de vídeos digitais na prática pedagógica”, “Prezi”, “Linux Educacional” e “Produção audiovisual com a técnica Stop Motion”.

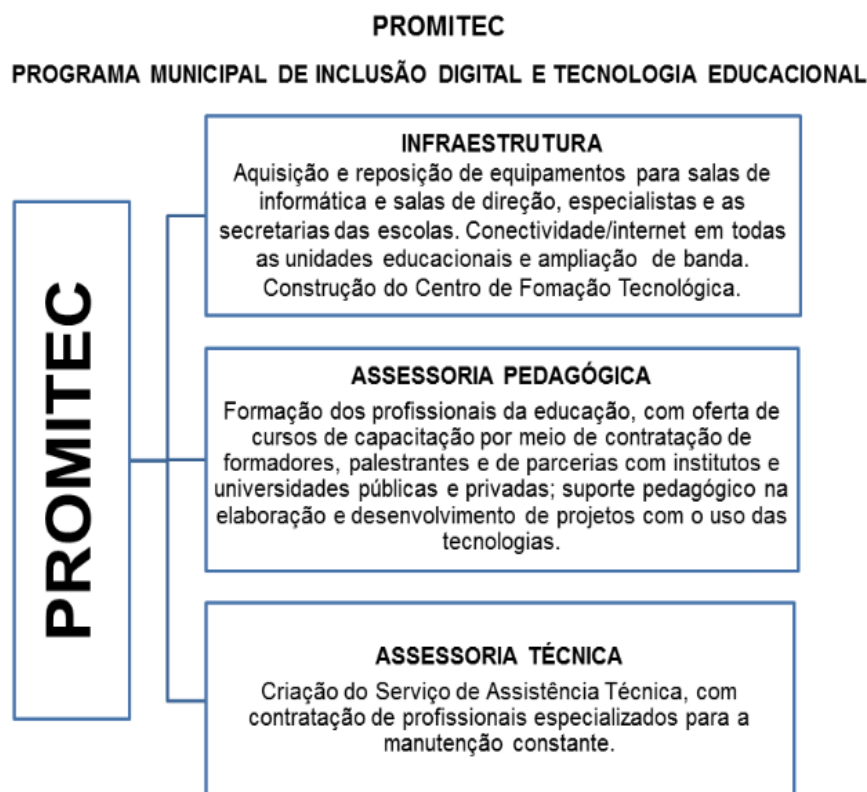
O ano de 2014 encerrou-se com a criação da Lei Municipal nº 5.916/2014, que instituiu a hora-atividade na Rede Municipal de Ensino de Varginha, garantindo que os docentes passassem a ter período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. Também nesse mesmo ano, foi instituído pelo Decreto nº 7.144/2014 o Prêmio Marina Prado de Castro, com o objetivo de valorizar o trabalho docente e disseminar práticas educativas e administrativas inovadoras, por meio da produção científica de conhecimento educacional. A “Utilização das tecnologias na educação” foi uma das categorias temáticas do prêmio e que permanece até os dias atuais, como forma de valorizar e divulgar o trabalho pedagógico dos professores com o uso de tecnologias.

Em 2015, a maioria das escolas já contava com os novos computadores instalados. As parcerias para investimento em formação e capacitação de docentes e gestores foram ampliadas. Nesse momento, sentiu-se a necessidade de se criar um programa específico, com foco no trabalho, com o uso de tecnologias, aglutinando todas as ações voltadas para esse fim.

O Programa Municipal de Inclusão Digital e Tecnologia Educacional (PROMITEC) lançado pela SEDUC, na Semana Municipal de Inclusão Digital e Tecnologia Educacional entre os dias 26 a 30 de outubro de 2015, foi então criado para garantir a continuidade das iniciativas implementadas, atuando em consonância com o ProInfo, com o objetivo de promover a inclusão digital e o uso de tecnologias educacionais.

O programa tem um site próprio, independente do site institucional da Secretaria Municipal de Educação (<https://sites.google.com/view/promitecvarginha/home>), em que são apresentadas as informações sobre seus objetivos, os campos de ação e o compartilhamento de práticas. A Figura 1 resume os eixos de atuação do PROMITEC, a saber: infraestrutura, assessoria pedagógica e assessoria técnica.

Figura 1 – Dimensões do Programa Municipal de Inclusão Digital e Tecnologia Educacional (PROMITEC)



Fonte: Anais do II Colóquio de Tecnologias para Mediação da Aprendizagem (Flores, 2015, p. 7).

Além do lançamento oficial do programa, ocorrido na Semana Municipal de Inclusão Digital e Tecnologia Educacional, em outubro de 2015, foram inauguradas salas de informática de escolas municipais, que passaram por revitalização, com melhorias e novos equipamentos, atendendo ao eixo de infraestrutura do programa.

A capacitação docente foi organizada em momentos distintos, por meio de parcerias com diferentes instituições públicas. A abertura dos trabalhos ocorreu com palestra proferida por professor da Universidade Federal de Alfnas

(UNIFAL) e atividades práticas desenvolvidas por meio de minicursos, ministrados por docentes do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Varginha. Essas atividades foram realizadas nas salas de informática das escolas, que foram reestruturadas, e em salas de aula do CEFET (Prefeitura de Varginha, 2015).

Nesse mesmo ano, foi inaugurado o Centro de Formação Tecnológica em parceria com a Fundação Cultural do Município, que passou a oferecer programas de formação continuada aos docentes, gestores e alunos, além de cursos de informática para a população, efetivando a inclusão digital.

FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA

Em consonância com a crescente importância da tecnologia na sociedade contemporânea, o PROMITEC emerge como uma iniciativa fundamental para a transformação da educação na rede municipal de ensino de Varginha.

Esse programa, alinhado às diretrizes estabelecidas pelo MEC e atualmente ao complemento da BNCC, que traz o ensino da Computação na Educação Básica, estabelecido pela Resolução nº 1, de 4 de outubro de 2022, reconhece o potencial da tecnologia como uma ferramenta poderosa a serviço da educação. Desse modo, promove a inclusão digital e o desenvolvimento de competências digitais tanto de estudantes quanto de profissionais da educação e, por sua vez, corrobora com as ações governamentais na efetivação das diretrizes curriculares.

O PROMITEC nasceu com os principais objetivos:

- proporcionar melhorias na infraestrutura das salas de informática, nas secretarias escolares e nos demais espaços das unidades educacionais, incluindo a conectividade à Rede Mundial de Computadores – Internet;
- criar espaços de formação docente, como o Centro Municipal de Formação Tecnológica;
- criar o setor de Informática da Secretaria Municipal de Educação, com técnicos em informática para atuar nas unidades municipais, de forma que possam fazer manutenção constante dos equipamentos;

- oferecer formação continuada, assessoria pedagógica para a elaboração, o desenvolvimento e o acompanhamento de projetos de uso das tecnologias nas escolas municipais.

O PROMITEC permanece estruturado em torno dos principais eixos que podem levar um programa de tecnologia ao sucesso pretendido. Quando se refere à tríade, “infraestrutura, assessoria técnica e assessoria pedagógica”, reforça-se a necessidade desses três pilares estarem em constante diálogo e caminharem juntos para encontrar alternativas para os desafios diários.

Assim, os principais profissionais envolvidos diretamente no programa estão alocados nos seguintes setores:

- **Infraestrutura:** profissionais do setor administrativo juntamente com os técnicos de informática, responsáveis pelo levantamento e pela aquisição de materiais, de novos recursos tecnológicos e reposição de equipamentos.
- **Assessoria técnica:** técnicos de informática e estagiários da área envolvida, responsáveis pela manutenção dos equipamentos, por atendimentos às escolas, pela verificação de velocidade de internet nas unidades, pela disponibilização de equipamentos para utilização dos professores e alunos, entre outros.
- **Assessoria pedagógica:** coordenadores pedagógicos que dão suporte na formação docente, fazem levantamento de formadores experientes, contratação de profissionais para formação, levantamento de necessidades e novas possibilidades de aprimoramento.

Com o passar dos anos, depreendeu-se que os objetivos já alcançados deveriam ceder lugar a novos propósitos visando acompanhar as constantes mudanças ocorridas na sociedade. Desse modo, novas ferramentas foram aos poucos sendo inseridas; e novas abordagens, implementadas.

A exemplo disso, pode-se citar a função do Centro de Formação Tecnológica, que antes era considerado o único espaço para capacitar os educadores cedendo lugar para outros espaços de formação. Isso se deve ao fato de que, com a aquisição de equipamentos tecnológicos mais modernos, como os Chro-

mebooks²; e com a criação da Lei Municipal nº 5.916/2014, que implementa a hora-atividade na rede, promover as formações na própria escola facilitou sobremaneira a sua realização. Acrescenta-se a isso o fato de os formadores e os professores estarem utilizando os equipamentos nos locais, onde, realmente, a utilização dos recursos tecnológicos será feita com os alunos. Com isso, foi possível perceber mais facilmente as características de cada unidade, o que funciona e o que não funciona, por exemplo, a qualidade da conexão com a internet. Tudo isso facilitou o diálogo entre a assessoria pedagógica e a técnica na execução das ações do programa.

Em relação às formações docentes, houve investimentos em palestras, oficinas, cursos, grupos de estudos e também atendimentos individualizados visando atender bem de perto os professores para auxiliá-los no planejamento e na execução de projetos didáticos em suas turmas. Esse investimento em capacitação foi essencial na caminhada para a inovação educacional, pois proporcionou o aprimoramento das práticas pedagógicas com uso das metodologias ativas e os recursos tecnológicos, o que contribuiu para desenvolver competências digitais docentes. Destaca-se também que a abordagem pedagógica adotada para as formações mais prolongadas se fundamentam na utilização da homologia de processos (Schön, 2000), pois o(a) professor(a) tem necessidade de experimentar, de se colocar na posição do aluno, vivenciar as experiências e os modelos didáticos que proporcionam as mesmas atitudes, capacidades e modos de aprendizagem que se deseja que ele(a) utilize com seus alunos, na sala de aula.

Algumas temáticas abordadas nas formações:

- Educação Empreendedora com Metodologias Ativas
- Letramento Digital e Multiletramentos
- Recursos Tecnológicos na Educação
- Ferramentas do G Suite for Education

2 Chromebooks: são um novo tipo de computador projetado para ajudar a realizar tarefas de modo mais rápido e fácil. Eles executam o ChromeOS, um sistema operacional que tem armazenamento em nuvem, traz integrado o melhor do Google e tem diversos níveis de segurança. Disponível em: <https://support.google.com/chromebook/answer/3265094?hl=pt-BR#zippy=%2Cqual-%C3%A9-a-diferen%C3%A7a-entre-chromebooks-e-outros-computadores-como-windows-ou-mac-os>. Acesso em: 14 fev. de 2025.

- Práticas com utilização de ferramentas de criação e produção de gêneros discursivos multimodais e ferramentas Google
- Computação na Educação Básica
- A abordagem STEAM na Educação
- Pensamento Computacional
- Robótica Educativa
- O uso de IA na Educação

A viabilidade do programa foi cuidadosamente avaliada com a realização de um levantamento de custos e a aprovação da Lei Municipal nº 5.916/2014, que garantiu tempo para estudos e capacitação dos professores. O PROMITEC é um passo importante na integração das tecnologias educacionais na rede municipal de ensino de Varginha, demonstrando o compromisso da gestão com a inovação e a qualidade da educação.

FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS

Buscando acompanhar as inovações no campo da Educação, as coordenações pedagógicas da SEDUC, por meio do PROMITEC, atuam em consonância com as mais recentes abordagens de ensino. O programa se sustenta em uma proposta de utilização de metodologias ativas, como as disseminadas por Bacich e Moran (2018), em que os estudantes se tornam protagonistas da própria aprendizagem, direcionados pelos educadores. Assim, eles podem trabalhar em grupo, resolver problemas e colocar experiências e habilidades em prática. É uma perspectiva holística em que os discentes são incentivados a explorar, aplicar conceitos e habilidades de múltiplas disciplinas em projetos práticos e do mundo real, indo além da prática tradicional de ensino, que, muitas vezes, é segmentada em disciplinas isoladas.

No caso das fundamentações legais que amparam o PROMITEC, no momento de sua criação, articularam-se com os objetivos do ProInfo e, atualmente, suas ações são coordenadas dentro da nova Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, e pela Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC), instituída pelo Decreto nº 11.713, de 26 de setembro de 2023; ambos da Presidência da República.

A ENEC é um esforço do governo federal, em colaboração com os sistemas de ensino, que visa direcionar e garantir a conectividade para fins pedagógicos em todas as escolas públicas de educação básica do país. Além disso, há o apoio à aquisição e à melhoria dos dispositivos e equipamentos presentes nas escolas em consonância com a PNED, que visa fomentar o desenvolvimento de competências digitais na educação, com demandas como a democratização do acesso à tecnologia na educação básica.

Para explicitar o desenvolvimento do programa no município e de forma mais abrangente, o Quadro 1 apresenta uma sequência de ações direcionadas tanto para os educadores quanto para os estudantes, como forma de demonstrar o trabalho realizado, após o lançamento do programa ocorrido em 2015.

Quadro 1 – Ações do PROMITEC no período de 2016 a 2024

Ano	Ações
2016	Novas estratégias formativas foram implementadas; entre elas, destacamos as relacionadas a seguir. • Criação de um grupo de estudos com foco em tecnologias educacionais, com participação voluntária de gestores escolares e coordenadores pedagógicos da SEDUC. • Realização do II Colóquio Sul Mineiro de Tecnologias para Mediação da Aprendizagem, reafirmando a parceria entre a Prefeitura Municipal e a Universidade Federal de Lavras (UFLA). O evento contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP). O evento teve, ainda, a presença de mais de 600 participantes, entre gestores e docentes de Varginha e do Sul de Minas. Além disso, teve como objetivos contribuir para a divulgação de pesquisas científicas, incentivar a prática investigativa e reflexiva dos docentes, promover a inserção de tecnologias digitais nas escolas e fomentar a melhoria do ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). A programação do evento incluiu palestras com pesquisadores, apresentação de relatos de experiências com o uso de tecnologias, e minicursos para o desenvolvimento de trabalho pedagógico com as TDIC. As atividades objetivaram promover a formação do docente como pesquisador da própria prática, relacionando a teoria à vivência pedagógica. Foram lançados os Anais do evento, com relatos de práticas pedagógicas (Varginha;UFLA, 2016).

2017	As ações da secretaria vão ao encontro das políticas nacionais. • Em virtude da reformulação nos programas federais, a SEDUC fez a adesão ao Programa de Inovação Educação Conectada (via SIMEC/PAR), instituído pelo Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. • O Programa de Inovação Educação Conectada ofereceu apoio às redes de educação básica para a elaboração de diagnósticos e planos locais para a inclusão da inovação e da tecnologia na prática pedagógica das escolas, além de apoio financeiro para contratação de serviço de acesso à internet. No caso do município, por já ter contratado a banda larga para as escolas, elas próprias ampliaram o serviço. • Quanto à formação docente, foi realizado com a parceria do SEBRAE, o 1º HACKATHON EDUCAÇÃO VARGINHA com o tema “Por uma educação inspiradora”, que contou com a participação de profissionais da educação municipal.
2018	Novas ações foram implementadas. • Avançou-se nas capacitações sobre o uso de metodologias ativas e de tecnologias; formações realizadas em parceria com o Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS/MG e capacitação para secretários escolares no Centro de Formação Tecnológica. • Foi ofertado para os estudantes dos 8º e 9º anos das escolas municipais, o curso de formação em linguagem de programação Python – jogos digitais, no Centro de Formação Tecnológica. • Em relação à infraestrutura e à assessoria técnica, foi ampliado o serviço de internet de velocidade de 100 Mbps e adquiridos mais roteadores e nobreaks para melhoria na infraestrutura das escolas municipais contempladas pelo Programa de Inovação Educação Conectada, do governo federal. Destaca-se, nesse ponto, que o fato de ter técnicos de informática exclusivos para atender às escolas municipais foi um grande facilitador para dar celeridade ao processo de compra e instalação dos novos equipamentos. A articulação do programa municipal com o programa federal foi preponderante no desenvolvimento das ações governamentais.
2019	O ano se revelou como um florescer de múltiplas ações para uso pedagógico de tecnologias educacionais. • Houve a possibilidade de direcionar uma coordenação pedagógica exclusiva para assessorar e acompanhar o trabalho educativo com docentes e gestores, o que contribuiu com avanços em vários processos, principalmente de formação docente. • Adesão ao Google For Education: com a implantação do conjunto de aplicativos Google, foi possível criar contas educativas institucionais para todos os alunos e os professores, as quais permitiram a utilização de aplicativos para produtividade, colaboração e criação, acessíveis pelo navegador de internet. Nas contas educativas, alunos e professores utilizam as ferramentas em ambiente gerenciado e seguro, e incluem alguns recursos específicos para melhorar a gestão do aprendizado e incentivar a descoberta autônoma e a colaboração. Algumas ferramentas do pacote Google, como Gmail, Drive, desenhos, slides, formulários, pesquisa, Agenda, sites, Classroom, documentos, entre outras, passaram a fazer parte das aulas, conectando educadores e estudantes com a inclusão digital e o desenvolvimento de competências essenciais na sociedade contemporânea.

	• Para os docentes, as ações empreendedoras se efetivaram com a intensificação das formações para uso de tecnologias educacionais, em especial as ferramentas do Google for Education, sendo que todos os docentes e os gestores do Ensino Fundamental II participaram de formação, com carga horária de 20 horas. Com professores capacitados e com as contas institucionais para alunos e professores, o trabalho pedagógico em sala de aula tornou-se mais frequente e satisfatório. Com isso, novas parcerias foram efetivadas e o atendimento aos estudantes do 6º ao 9º anos se firmou com os seguintes projetos: • Hackeando a Educação: jovens protagonistas, empreendedorismo e soft skills: desenvolvido no Centro de Formação Tecnológica, em parceria com a Empresa Oikos Hub, o projeto teve ações com alunos do 6º ao 9º anos, com o objetivo de desenvolver o empreendedorismo juvenil. O curso de 20 horas presenciais abrangeu temáticas como Propósito de Vida e experimentos voltados para o Empreendedorismo, Inovação e Criatividade; Negócios (Canvas, recursos financeiros, físicos, humanos); Mercado (marketing, vendas, negociação, proposta de valor, validação) e Tecnologias (prototipação, redes sociais e produção de conteúdos digitais). • Curso de Programação: em parceria com o Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS MG, o curso contou com o público de alunos de 8º e 9º anos da Rede Municipal de Varginha, teve a carga horária de 20 horas e objetivou desenvolver habilidades para criação de jogos digitais em aplicativos. • Edição de Vídeo Marketing: em parceria com profissionais de marketing da cidade, o curso contou com o público de alunos do 6º ao 9º anos, teve a duração de 8 horas e objetivou desenvolver habilidades digitais voltadas para o marketing digital.
2019	Outras ações realizadas nesse mesmo ano: • Organização de grupos de estudos com professores em horário de hora-atividade, para capacitação em metodologias ativas com uso das tecnologias educacionais. • Pesquisa de verificação com os docentes sobre o nível de fluência digital e de utilização das tecnologias educacionais na prática pedagógica, realizada inicialmente com os professores do Ensino Fundamental II. A pesquisa foi feita com o objetivo de conhecer a fluência digital docente para, assim, planejar as melhores estratégias de formação. • Cursos de capacitação no Centro de Formação Tecnológica para docentes e gestores sobre o uso de tecnologias na educação, em especial as ferramentas do Google for Education e metodologias ativas. • Cursos para gestores sobre o uso de planilhas eletrônicas e elaboração de gráficos para facilitar a análise de resultados educacionais e outros. • Assessoria pedagógica na elaboração de projetos de aprendizagem e planejamentos com utilização de tecnologias educacionais alinhadas ao currículo e às competências da BNCC. • Acompanhamento dos planejamentos e projetos desenvolvidos pelos docentes com o uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais na prática pedagógica. • Estímulo à participação dos docentes em congressos, prêmios e concursos estaduais e nacionais para apresentação de práticas com uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais. • Realização de seminários em horários de hora-atividade coletiva, para apresentação das práticas pedagógicas. • Em relação à infraestrutura, foram adquiridos 1350 Chromebooks para atender aos estudantes e aos professores da rede.

2020	Nos anos 2020 e 2021, as ações foram direcionadas para a formação docente, devido à pandemia do coronavírus. Como o trabalho já havia sido iniciado em 2014, a SEDUC rapidamente se estruturou para dar sequência às aulas virtuais com a utilização dos recursos digitais. Assim, em 2020, destacam-se: • Empréstimo de Chromebooks para todos os professores e os gestores que tiveram interesse em usar os equipamentos da SEDUC. • Todos os profissionais da Educação da rede municipal passaram por capacitações realizadas pela coordenação pedagógica disponibilizada para o trabalho com as tecnologias, visando ao aperfeiçoamento e ao aprofundamento quanto ao uso das ferramentas digitais. • Criação do Portal Educação Varginha e da Plataforma do Estudante com o objetivo de distribuir atividades pedagógicas no contexto da pandemia. • Os professores e os gestores escolares do 6º ao 9º anos foram capacitados em curso on-line síncrono. A formação, desenvolvida pela coordenação pedagógica de tecnologia, teve uma carga horária de 20 horas e possibilitou o desenvolvimento de temáticas relevantes no campo da educação midiática. As estratégias utilizadas e os materiais disponibilizados permitiram a ampliação, no repertório docente, de estratégias com uso pedagógico de tecnologias e com utilização de ambiente virtual de aprendizagem, por meio da ferramenta Google Classroom. As temáticas abordadas no curso foram: - Cultura Digital na Escola: a proposta da BNCC, dimensões e subdimensões; - Educação Midiática: cidadania e letramento digital; - Educação Midiática: apresentando a proposta do Programa EducaMídia, disponível em https://educamidia.org.br/; - Habilidades de Educação Midiática: estratégias e recursos para práticas pedagógicas; - O uso de memes como recursos de Educação Midiática; - Atividade prática de conclusão da formação: planejando e aplicando uma sequência didática com atividades de educação midiática. O relatório final de 2020, intitulado “Impactos do G Suite for Education na Rede Municipal de Ensino de Varginha”, relaciona uma lista extensa de ações realizadas no ano citado. A página G Suite for Education: Impactos em Varginha, além de disponibilizar o arquivo do Relatório Final, traz relatos de professores e alunos expressando a relevância do trabalho realizado para a comunidade educacional.
2021	• O Centro de Formação Tecnológica foi transferido para um espaço maior, em uma proposta de se fazer um trabalho conjunto com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico (SEDEC). • Sequência nas formações on-line, priorizando os profissionais da Educação Infantil (creche e pré-escola), para criação de objetos digitais de aprendizagem, sendo eles, a Bebeteca ODS Primeiros Passos, disponível em: https://bebetecaods.seduc.varginha.mg.gov.br/, e a Ludoteca ODS.

2021	• Assessorias individualizadas para professores e gestores. • Foram adquiridos mais 3.000 Chromebooks para atender aos alunos do Ensino Fundamental (4º ao 9º anos) e aproximadamente 5000 tablets para atender aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 3º anos, turmas de alfabetização).
2022	As ações do PROMITEC se expandiram em relação às abordagens e às metodologias de ensino. Foram realizadas as seguintes ações: • Formação STEAM para professores do 6º ao 9º anos: com essa formação, foi possível apresentar aos educadores novas possibilidades de trabalho interdisciplinar, considerando a complexidade do mundo contemporâneo. A abordagem STEAM integra as áreas de Ciência (Science), Tecnologia (Technology), Engenharia (Engineering), Artes (Arts) e Matemática (Mathematics) de forma contextualizada. O objetivo proposto pela abordagem é o de promover um aprendizado mais relevante por meio do desenvolvimento de propostas nas quais os estudantes possam compreender e aplicar os conhecimentos dessas áreas para buscar soluções, preferencialmente, para problemas relacionados ao seu contexto e à sua realidade. A experiência foi relatada no e-book: <u>Reflexões teórico-práticas do coorte da Liga STEAM</u>, organizado por Bacich; Holanda e Geraldi (2022). • O uso do tablet na prática pedagógica: com a aquisição de tablets, foi feita a contratação de profissional para realização de oficinas objetivando o uso pedagógico do tablet. A formação foi direcionada aos professores e aos supervisores pedagógicos da Educação Infantil – Pré escola e aos professores do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental. • Criação do Blog SEDUC para disponibilização de práticas pedagógicas inovadoras. O link do blog é: https://blogseducvarginha.blogspot.com/. • Parceria com o CEFET para a disponibilização de cursos de programação e criação de aplicativos para os alunos dos 8º e 9º anos da Rede Municipal.
2023	Novas ações integram o PROMITEC. • I Feira de Educação Tecnológica – Feira ET de Varginha: em parceria com a Equipe Airon, do CEFET, a feira é um evento científico que recebeu pela primeira vez, no município de Varginha, a Olimpíada Brasileira de Robótica (OBR), Etapa Regional, Modalidade Prática. Também foi realizada a I Mostra de Trabalhos, com uso de tecnologias, desenvolvidos por professores da rede municipal de Varginha, os quais puderam contar com mentorias ofertadas pela coordenação pedagógica de tecnologia da SEDUC, para a criação de banners científicos escritos pelos professores participantes da Feira e custeados pela Prefeitura. • Robótica com Sucata – Palestra e oficina: a ação do PROMITEC em parceria com o SEBRAE Minas - Microrregião Varginha trouxe a professora Débora Garofalo para um dia inteiro de formação. Os encontros aconteceram no dia 25 de março de 2023. No período da manhã, a professora Débora proferiu palestra com a mesma temática, para aproximadamente 500 educadores, no Theatro Capitólio de Varginha. A oficina, no período da tarde, foi desenvolvida no Centro Universitário do Sul de Minas/UNIS MG movimentou aproximadamente 100 educadores da Rede Municipal de Varginha e teve como propósito levar os participantes a refletir sobre o papel das metodologias ativas, cultura maker e robótica no processo educacional. Além dos encontros com a professora Débora Garofalo, a SEDUC fez a aquisição de exemplares do livro <i>Robótica com sucata</i> e a doação para todos os professores e os gestores do Ensino Fundamental, visando ao desenvolvimento da educação maker e desplugada em sala de aula.

2023	• 1ª Gintech – Gincana de Tecnologia da Rede Municipal de Varginha: o projeto envolveu alunos do 7º ao 9º anos das escolas municipais e teve como objetivo evitar o descarte irregular de lixo no meio ambiente, incluindo lixo eletrônico, além de desenvolver competências estabelecidas pela BNCC. A gincana de tecnologias abrangeu, simultaneamente, formação docente e utilização de práticas pedagógicas para o fortalecimento da competência digital dos alunos e a fluência digital dos professores. O projeto conquistou o 1º lugar no Prêmio Ação Destaque, da Editora Opet, em Curitiba, no mesmo ano. Devido à sua relevância, em 2024, alcançou o 1º lugar no XII Prêmio Sebrae Prefeitura Empreendedora, Fase Estadual, sendo finalista na etapa nacional. O Prêmio SEBRAE Prefeitura Empreendedora tem o objetivo de conhecer, reconhecer, valorizar e disseminar as boas práticas das gestões públicas municipais de estímulo ao empreendedorismo e aos pequenos negócios. • Aplicação de oficina de marketing digital para alunos do 6º ao 9º anos da Escola Municipal José Augusto de Paiva. • Aplicação de oficinas aos professores novatos visando à preparação para uso das ferramentas do Google Workspace for Education. Assessoria pedagógica aos professores participantes de prêmios relacionados ao contexto de inovações pedagógicas, por exemplo, o Prêmio Liga STEAM, promovido pela Fundação ArcelorMittal, com direção da Tríade Educacional. Parceria com o CEFET, com a disponibilização de cursos de programação para os alunos dos 6º ao 9º anos da Rede Municipal.
2024	Sequência nas atividades iniciadas anteriormente e, por ser um ano eleitoral, foram priorizadas ações de continuidade de projetos, a saber: • II Feira de Educação Tecnológica – Feira ET de Varginha. • Projeto de Formação Continuada realizado pelas coordenações pedagógicas de tecnologia e de 6º ao 9º anos para professores e gestores do Ensino Fundamental II, com o tema: O uso da IA Gemini na promoção da diferenciação pedagógica. O projeto foi premiado, alcançando o 1º lugar no Prêmio Ação Destaque da Editora Opet, em Curitiba, no ano de 2024. • Assessorias aos professores para realização de práticas pedagógicas inovadoras e orientações para participação em prêmios, como Liga STEAM, Editora Opet, entre outros.; • Apoio aos professores para utilização da abordagem STEAM na prática pedagógica.

Fonte: Documentos SEDUC.

Em suma, as ações do PROMITEC aqui relacionadas, desde a implementação de infraestrutura tecnológica até a promoção de formação continuada e eventos de grande porte, demonstram um compromisso contínuo com a inovação educacional. No entanto, cumpre ressaltar que o sucesso dessas iniciativas não seria possível sem o trabalho em equipe. A colaboração entre gestores públicos e escolares, educadores, técnicos e parceiros foi fundamental para a realização de cada ação, evidenciando que a sinergia e o engajamento coletivo são pilares essenciais para a transformação da educação.

DESAFIOS ENFRENTADOS

Apesar de haver planejamento para o sucesso, a implementação de políticas públicas sempre apresenta desafios, e os gestores públicos devem estar atentos às estratégias adotadas para, se necessário, realizar ajustes. Em relação aos desafios, inicialmente observa-se que um número considerável de docentes demonstrou entusiasmo com as ações propostas e as formações realizadas. No entanto, à medida que o trabalho era implementado, alguns docentes começaram a demonstrar resistência, apontando obstáculos que dificultavam a prática em sala de aula. De fato, muitas melhorias ainda eram necessárias por parte do poder público local, e uma inovação pedagógica de grande porte como o uso de tecnologias educacionais não se concretizaria apenas com algumas formações e em curto prazo. Nesse sentido, a tríade “infraestrutura, assessoria técnica e assessoria pedagógica” foi fundamental para a continuidade das ações e a promoção gradual das melhorias necessárias, à medida que surgiam.

A adesão ao Google For Education em 2019 marcou um ponto de virada na rede municipal de ensino. A criação de contas institucionais para alunos e professores, juntamente com a aquisição de Chromebooks, otimizou o trabalho dos técnicos, que antes precisavam se deslocar constantemente às escolas para prestar assistência técnica aos computadores. Isso porque os Chromebooks, por operarem em nuvem, reduziram a necessidade de suporte técnico presencial. Com a otimização do tempo, contas institucionais e equipamentos modernos, foi possível oferecer formações mais focadas, o que gerou um avanço notável no uso das ferramentas digitais e impulsionou uma verdadeira revolução na educação municipal.

Outro desafio relevante é a rotatividade de profissionais. A cada ano, novos professores e gestores ingressam na rede municipal de ensino, impulsionados por fatores como aposentadorias, novas nomeações e contratações devido à expansão da rede e à construção de novas escolas. Essa constante renovação do corpo docente exige da SEDUC a retomada frequente de estratégias for-

mativas. As redes públicas precisam se adaptar a essa realidade e desenvolver processos de *onboarding*³ mais ágeis para os novos profissionais.

Entretanto, mesmo diante desses desafios, pontos importantes devem ser destacados. É certo que a chegada da pandemia aprofundou os problemas de aprendizagem, o retorno dos alunos às aulas presenciais foi desafiador e o fortalecimento dos vínculos com as escolas teve de ser reconstruído; porém, as mudanças na rotina das práticas escolares, promovidas pelas ações do PROMITEC auxiliaram na retomada do processo de ensino e de aprendizagem, que também contou com uma entrega significativa de professores e gestores.

Nesse sentido, vale ressaltar que a atuação e o envolvimento dos gestores escolares na organização do trabalho escolar com o corpo docente, de acordo com os preceitos do programa, foi preponderante para a sua implantação nas escolas. Os gestores escolares da rede municipal assumem o cargo após um processo de seleção por eleição, sendo um critério para a candidatura a experiência de três anos na escola em que trabalham. É possível que esta seja, entre outras, uma variável relacionada ao envolvimento desses profissionais com a melhoria da qualidade do ensino e com a proposta de mudança das práticas pedagógicas; aspectos estes destacados pela dirigente municipal de ensino de Varginha.

RESULTADOS OBTIDOS

A administração da educação municipal demonstra um caminho promissor, visto que: (1) elabora um plano de ação voltado para a inclusão digital, com a implementação de tecnologias nos espaços educativos, visando atender às políticas públicas; (2) disponibiliza programas de capacitação para o corpo docente e fornece equipamentos (computadores e outros recursos tecnológicos avançados) que podem auxiliá-los na prática pedagógica, dentro do contexto das salas de aula.

Acredita-se que todas essas ações, embora em constante desenvolvimento, representam um processo contínuo de aperfeiçoamento, inerente à natureza

³ *Onboarding*: refere-se ao processo de integração de um novo funcionário à empresa e sua adaptação ao ambiente de trabalho, cultura organizacional, políticas e procedimentos. Disponível em: <https://escoladepessoas.com.br/artigos/o-que-e-onboarding-e-como-utilizar-essa-estrategia-na-sua-empresa/>. Acesso em: 16 fev. 2025.

da educação. As observações, os registros de acompanhamento, o compartilhamento de práticas, os prêmios conquistados pelos educadores da rede e o monitoramento do processo pela gestão municipal demonstram o êxito do planejamento, evidenciado na notável mudança de postura dos professores em relação ao uso dos recursos tecnológicos disponibilizados.

É importante destacar que o PROMITEC, juntamente com outros programas, foi reconhecido como uma ação empreendedora da gestão pública municipal, tornando-se objeto de pesquisa de mestrado profissional em Administração Pública na Universidade Federal de Lavras (Nascimento, 2018). Além da dissertação e de artigos científicos, a pesquisa gerou a cartilha *Boas Práticas na Gestão Escolar*, com o objetivo de divulgar práticas de ações empreendedoras no setor público, na qual o PROMITEC foi incluído como exemplo (Nascimento; Andrade, 2019, p. 14).

O programa demonstrou potencial para impulsionar a retomada da aprendizagem por meio da utilização de tecnologias como o Chromebook. Esse tipo de notebook, projetado para facilitar a realização de tarefas, tem um sistema operacional com armazenamento em nuvem integrado ao Google, além de oferecer segurança e ferramentas de criação e colaboração. Isso permite uma educação conectada com as inovações do mundo atual.

O PROMITEC vem ao encontro da integração de políticas públicas municipais e federais, demonstrando a importância de integrar esforços com ações já existentes no município, como o ProInfo, no contexto de sua criação, e, atualmente, com a Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei nº 14.533/2023, e a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC), instituída pelo Decreto nº 11.713/2023.

A contribuição do PROMITEC para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Varginha proporcionou mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico. As tecnologias deixaram de ser apenas um conteúdo curricular, tornando-se um meio, um recurso estratégico para o trabalho interdisciplinar. O protagonismo dos estudantes é incentivado, transformando-os em coautores de sua formação e produtores de sua aprendizagem.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O Programa Municipal de Inclusão Digital e Tecnologia Educacional (PROMITEC) de Varginha demonstrou ser uma iniciativa abrangente e bem-sucedida na integração de tecnologias digitais na educação básica. O programa se destacou em diversos aspectos:

- a) Planejamento estratégico: o PROMITEC foi cuidadosamente planejado, com aplicação de recursos financeiros aprovada por lei orçamentária, demonstrando o compromisso da gestão com a inovação e a qualidade da educação.
- b) Infraestrutura e suporte técnico: a infraestrutura tecnológica foi aprimorada com a aquisição de computadores modernos, internet nas escolas, assistência técnica especializada e Chromebooks para alunos e professores.
- c) Formação continuada e assessoria pedagógica: o programa investiu na formação continuada de professores e gestores, abrangendo temas como metodologias ativas, ferramentas digitais, letramento digital, STEAM, pensamento computacional e robótica educativa. Ter uma coordenação exclusiva para acompanhar os processos, manter atualizados os canais de comunicação e desenvolver o trabalho na formação dos professores foi um grande diferencial para a rede, que foi se profissionalizando.
- d) Resultados e impactos: o PROMITEC promoveu a inclusão digital, o desenvolvimento de competências digitais, a mudança de postura da docência em relação ao uso de tecnologias e a retomada da aprendizagem após a pandemia.
- e) Desafios e superação: o programa enfrentou desafios como a resistência inicial de alguns docentes e a necessidade de melhorias na infraestrutura, mas a equipe superou os obstáculos com a tríade “infraestrutura, assessoria técnica e assessoria pedagógica”.
- f) Papel da gestão escolar: a atuação dos gestores escolares foi fundamental para a implantação do PROMITEC nas escolas, demonstrando o compromisso com a melhoria da qualidade do ensino e a mudança das práticas pedagógicas.

O PROMITEC é um exemplo de sucesso na implementação de tecnologias na educação, evidenciando a importância do planejamento, da infraestrutura, da formação continuada e da gestão pública comprometida com a inovação. O programa contribuiu significativamente para a inclusão digital e o desenvolvimento de competências digitais em alunos e professores, preparando-os para o futuro e transformando a educação na rede municipal de ensino de Varginha.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017**. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 4 de outubro de 2022**. Normas sobre Computação na Educação Básica - Complemento à BNCC. Brasília, DF: MEC 2022. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2022-pdf/241671-rcceb001-22/file>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

FLORES, V. F. **Um olhar sobre a implantação do ProInfo em escolas municipais de Minas Gerais**. 2014. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Formação de Professores) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014. Disponível em <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/1904>. Acesso em: 17 fev. 2025.

GERALDI, A. M.; HOLANDA, L.; BACICH, L. (org.). **Educação STEAM**: reflexões teórico-práticas do coorte da liga STEAM. São Paulo: Triade Educacional, 2022. *E-book*. Disponível em: https://ligasteam.com.br/uploads/e-book-coorte-liga-steam-2022-2_item_330.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. INEP. **Censo da educação básica 2023**: sinopse estatística. Brasília, DF: MEC; INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 24 fev. 2025.

MARTINS, R. X.; FLORES, V. F. **A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)**: revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP, [Brasília], v. 96, p. 112–128, 2015.

NASCIMENTO, P. O. **A ação empreendedora na gestão pública escolar**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/31497>. Acesso em: 17 fev. 2025.

NASCIMENTO, P. O.; ANDRADE, D. M. **Boas práticas na gestão escolar**. Lavras: [s. n.], 2019. 28 p. il.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VARGINHA; UFLA. **Anais do II Colóquio Sul Mineiro de Tecnologias para Mediação da Aprendizagem**. Varginha: Prefeitura de Varginha; Lavras: Universidade Federal de Lavras, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ZU-iEpnP-Gd_aE7uClx1XysKQAsRwVJA/view. Acesso em: 17 fev. 2025.

VARGINHA. Lei nº 5.916 de 10 de novembro de 2014. Dispõe sobre o plano complementar de carreira do magistério do município de Varginha e dá outras providências. Varginha: Secretaria Municipal de Administração, 2014. Disponível em: <https://ti.varginha.mg.gov.br/index.php/legislacao-municipal/leis/521-2014/12623-lei-no-5916-dispoe-sobre-o-plano-complementar-de-carreira-do-magisterio-do-municipio-de-varginha>. Acesso em: 27 jul. 2025.

VARGINHA. Prefeito Antonio Silva lança oficialmente o PROMITEC: Programa Nacional de Inclusão Digital e Tecnológica. Varginha: Prefeitura de Varginha, 2015. Disponível em: <https://www.varginha.mg.gov.br/portal/noticias/0/3/2713/prefeito-antonio-silva-lanca-oficialmente-o-promitec---programa-municipal-de-inclusao-digital-e-tecn>. Acesso em: 16 fev. 2025.

CAPÍTULO 7

ENSINO FUNDAMENTAL: CICLOS DE APRENDIZAGEM EM SÃO PAULO¹

Fabiana Silva Fernandes
Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz
Simone Aparecida Machado
Fernando José de Almeida
Doi: 10.48209/978-65-5417-618-6

Política é ideia e tempo, se tiver muito ideia e não tiver tempo,
você não faz nada; se eu tiver muito tempo e não tiver ideia,
também não concretiza nada (Almeida, 2024).

INTRODUÇÃO

Gerenciar uma rede pública de ensino composta por 554 escolas, marcadas pela diversidade territorial, social e econômica da cidade de São Paulo é uma tarefa desafiadora, cujo grau de complexidade aumenta com a implementação de políticas que reorganizam o trabalho pedagógico das unidades de ensino. É esse desafio que a Secretaria Municipal de Educação (SME) enfrentou com a formulação e a implementação de uma política de reestruturação curricular que afetou os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Inserida no *Programa Mais Educação São Paulo*, cujo propósito foi reorganizar e fortalecer a rede municipal, a reestruturação do Ensino Fundamental em três ciclos de ensino foi uma das medidas previstas. Essa mudança buscou

¹ Este capítulo foi desenvolvido a partir de entrevistas com César Callegari, Simone Aparecida Machado, Fernando Padula Novaes e Fernando José de Almeida, realizadas em 2024. Buscou-se a compreensão da estruturação do Ensino Fundamental em três ciclos em diversos momentos de sua formulação e implementação, mostrando que diferentes gestões de governo mantiveram e aprimoraram a iniciativa. Destaca-se que o texto é produto de uma escrita coletiva, envolvendo as pesquisadoras e parte dos entrevistados, que busca manter o teor das entrevistas, preservando a identificação de cada um deles. A opção por ciclos envolveu os secretários de educação: César Callegari (2013 a 2015), Gabriel Chalita (2015 a 2016), Nádia Campeão (2016), Alexandre Schneider (2017 a 2019), João Cury Neto (2019), Bruno Caetano Raimundo (2019 a 2020) e Fernando Padula Novaes (2021 a 2025).

organizar essa etapa com relação à faixa etária dos estudantes, respeitando as especificidades de cada idade e a passagem da infância para a adolescência, de modo a mitigar a fragmentação dessa etapa de ensino.

Lançado em 2013, o programa está em funcionamento e tem sido implementado no decorrer de várias gestões municipais. Foi formulado e iniciou sua implementação durante a gestão do prefeito Fernando Haddad, quando a SME estava sob a liderança de César Callegari, que ocupava o cargo de dirigente de educação² municipal. Sua continuidade se deu durante o mandato de Dória, de Bruno Covas e do Ricardo Nunes e teve continuidade até então, tendo como dirigentes da educação à frente do programa Alexandre Schneider, Bruno Catano e, atualmente, Fernando Padula. Durante a implementação do programa *Mais Educação São Paulo*, é importante destacar a elaboração do currículo integrador e a criação dos ciclos de aprendizagem, que visavam garantir uma progressão contínua e integrada dos alunos.

O programa tem como objetivo principal melhorar a qualidade da educação no município, abordando cinco dimensões principais: infraestrutura, currículo, avaliação, formação e gestão. Entre as inovações do programa estão a integração curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e a criação de indicadores de qualidade para a Educação Infantil. Uma vez que é um programa abrangente, o capítulo irá tratar de forma mais específica a reestruturação curricular, debruçando-se sobre o processo de reorganização dos anos finais do Ensino Fundamental (EF).

Os três ciclos de aprendizagem que compõem o EF são:

- a) Ciclo de Alfabetização: Abrange do 1º ao 3º ano. O foco é na alfabetização das crianças, não apenas na escrita, mas também na leitura e nas práticas de uso da linguagem;
- b) Ciclo Interdisciplinar: Abrange do 4º ao 6º ano. Este ciclo continua o processo de alfabetização e letramento, promovendo a autonomia nas atividades de leitura, escrita e resolução de problemas. É ministrado por

2 Optou-se por denominar o secretário de educação por dirigente de educação ou dirigente público, porque suas atribuições têm uma natureza tecno-política que o colocam em uma posição de estrategista que se situa entre os políticos e os funcionários públicos (Bonis; Pacheco, 2010; Gentilini, 2014).

professores polivalentes e especialistas em disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza; e

c) Ciclo Autoral: Abrange do 7º ao 9º ano. Nesta etapa, há ênfase na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades críticas, como leitura, escrita, análise e produção de conteúdo bem como no protagonismo dos adolescentes.

Esta divisão difere dos ciclos normalmente existentes no EF: anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) e atende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) que prevê a organização do Ensino Fundamental em ciclos.

Os ciclos foram criados com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e garantir uma progressão contínua e integrada dos alunos, tendo como objetivos, portanto, promover uma transição gradual entre as diferentes etapas, de modo a evitar mudanças bruscas que podem dificultar a adaptação dos alunos; atender de forma mais focalizada o período da alfabetização, para garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas adequadamente nos primeiros anos de escolaridade, abordando problemas como a alta taxa de alunos que chegavam ao 4º ano sem estarem plenamente alfabetizados e proporcionar o acompanhamento contínuo e o desenvolvimento integral dos alunos, organizando os ciclos conforme as especificidades das faixas etárias atendidas, desde a idade da alfabetização até a construção de habilidades críticas e autorais.

O Ciclo de Alfabetização foi uma proposta que se fortaleceu com o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2013 pelo governo federal, de acordo com Fernando Almeida. Foi organizado para ser desenvolvido em três anos e, uma vez definido esse período para o primeiro ciclo, entendeu-se que seria mais orgânico a organização do EF em três ciclos.

Como lembrou Machado (2024), três ciclos para o ensino fundamental foram propostos, pela primeira vez, durante a gestão de Luiza Erundina, prefeita de São Paulo, no período de 1989 a 1993. O dirigente de educação de Luiza Erundina que idealizou o EF em três ciclos foi Paulo Freire, que ocupou o cargo de janeiro de 1989 a maio de 1991. No entanto, após a saída de Luiza Erundina,

os prefeitos que a sucederam suspenderam os ciclos de aprendizagem e retomaram o ensino seriado.

Em relação à passagem do Ciclo de Alfabetização para o Interdisciplinar, houve um investimento nessa transição, uma vez que esse é um ponto nevrálgico na trajetória escolar dos estudantes, pois eles passam a ter várias disciplinas e professores. A formulação do Ciclo Interdisciplinar tinha por perspectiva romper a passagem, que muitas vezes é vista como traumática, pelos estudantes, nesse processo de transição. Buscava-se, assim, que a passagem dos anos iniciais aos anos finais fosse mais suave e atendessem as especificidades de cada idade das crianças e dos adolescentes. Callegari (2024) e Almeida (2024) destacaram esse momento de transição, explicitando os desafios desse processo para os alunos, como também para a organização do trabalho escolar.

[...] São duas formas diferentes de organização escolar: na primeira parte, são 5 anos iniciais. Eles basicamente contam com um professor de referência [...] às vezes, em algumas escolas, têm mais alguns professores especialistas, na área de artes ou de línguas estrangeiras, mas, basicamente, é uma professora ou um professor que ministra aulas durante esses 5 primeiros anos e, depois, nos 4 anos finais do ensino fundamental, é uma estrutura muito diferente, parecida com aquela que tem no ensino médio, onde você tem vários professores, várias disciplinas e, eventualmente, são até escolas diferentes [...] é mais do que conhecido que essa passagem dos anos iniciais para os anos finais [...] é muito problemática para os alunos, porque eles perdem uma referência mais acolhedora e chegam no ensino fundamental, nos anos finais, com vários professores, com várias disciplinas, várias matérias, que, frequentemente, não se articulam (Callegari, 2024).

[...] o grande problema dos alunos de 4º, 5º e 6º é a passagem de um professor ou 2 professores para 6. É aquela passagem do quinto ano, em que o garoto desanima de estudar, não é mais chamado pelo nome, sai professor, entra outro... (Almeida, 2024).

O desafio para a gestão que formulou esse programa era interromper um processo de ruptura e estranhamento e proporcionar uma transição branda e acompanhada dos estudantes, criando-se o que foi denominado, naquele momento, de dupla docência, em que, durante o Ciclo Interdisciplinar, os alunos tiveram aulas com dois professores em sala, dentro de uma proposta de trabalho interdisciplinar para que os alunos fossem se preparando para a passagem ao Ciclo Autoral.

O Ciclo Autoral considerava as especificidades da adolescência, em que os estudantes descobriram sua própria identidade pela puberdade e se tornavam protagonistas, autores de sua própria história.

[...] nesse momento ele é um autor, ele não é só um leitor de texto dos outros, mas ele compõe os próprios textos, coloca os próprios problemas, analisa os problemas da sociedade em que ele está vivendo, compromete-se com a família dele, compromete-se com a classe [...] (Almeida, 2024).

O propósito foi que cada ciclo atendesse uma especificidade do EF, mas que mantivessem uma organicidade entre si, suprimindo as necessidades educativas de cada fase dos estudantes. Era uma forma de aprofundar os conhecimentos para garantir as aprendizagens básicas para o prosseguimento dos estudos. Destaca-se que esta mudança não proporcionou uma reorganização do orçamento: os recursos permanecem como do Ensino Fundamental.

O Ciclo de Alfabetização já havia sido concebido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, estabelecida pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação. A resolução previa que os três anos iniciais do EF deveriam assegurar a alfabetização e o letramento³.

O Ciclo Interdisciplinar tem uma interface com a estrutura antiga dos anos finais do EF e busca fazer um acolhimento e um aprofundamento da nova organização com os estudantes, por meio da atuação de dois professores (de EF I e de EF II) em parceria na sala de aula, desenvolvendo projetos interdisciplinares.

Já o Ciclo Autoral pautou-se na busca de um trabalho mais integrado das diferentes disciplinas e trouxe uma novidade que é a realização do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), realizado desde o 7º ano. Este trabalho é baseado em projetos interdisciplinares e transdisciplinares em que os estudantes, para concluírem o EF, realizam o TCA com o propósito de investigar e propor uma intervenção na realidade. Podem ser projetos de natureza cultural, ambiental ou científica. Desta forma, objetivava-se que professores de diferentes disciplinas trabalhassem de forma colaborativa com os alunos

3 O Governo Michel Temer por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental estabeleceu que a alfabetização deveria ocorrer nos dois primeiros anos do EF.

e promovessem a autoria e o protagonismo dos estudantes. Com o processo criativo, buscava-se que os estudantes pudessem experimentar um processo de aprendizado coletivo, com corresponsabilidade dos membros da equipe e respeito à diversidade.

Machado (2024) afirma que há um diferencial no Ciclo Autoral, porque foi desenvolvido pensando nesse estudante que está na adolescência e que se comporta de forma diferente das demais idades, porque dá opinião, intervém, argumenta, reivindica e que, portanto, é autor:

E o que deu certo [...] foi a proposta de trabalho autoral, o TCA, o trabalho conclusivo deles. E isso, eu acho que foi bacana, porque [...] fez o professor pensar numa prática “mão na massa”; fez as crianças se envolverem mais [...] ele [o estudante] não começava no 9º ano, ele já começava lá no 7º ano, vamos pensar o que a gente vai investigar, o que a gente vai propor, os grupos dos estudantes se envolviam nisso, faziam pesquisa ao longo dos três anos, para consolidar no 9º ano um trabalho mesmo [...] que tinha como propósito mudar alguma coisa, na vida, no comportamento, então, desde situações envolvendo aspecto relacional, de convivência, de conflitos, até questões ambientais, questões alimentares, questões do mundo... (Machado, 2024).

Outra questão importante foi a organização curricular dos ciclos. Especificamente em relação ao Ciclo Autoral, Almeida (2024) discorreu sobre a formulação de um currículo que viabilizasse a superação da relação abstrata entre habilidades e conteúdos, porque o conhecimento não é neutro e tem implicações éticas e sociais significativas.

Ou seja, os conteúdos não são neutros, eu tenho que escolhê-los considerando aqueles que são poderosos para gerar valores como justiça, convivência, paz... Claro que os conteúdos da região em si têm muito valor, mas não adianta eu cuidar só do meu córrego, se eu estou trabalhando no lugar que polui tudo. Não posso considerar que o problema do meu córrego está resolvido porque eu moro em uma região boa [...] A habilidade não define bom currículo, por que se a escola está produzindo conhecimento, difundindo o conhecimento para um país abstrato, essa criança que estuda não vai se reconhecer nesses estudos (Almeida, 2024).

Tendo esse compromisso ético e social com a proposta curricular, a escolha dos conteúdos e as articulações com os objetivos do ensino foram tratados e discutidos, durante sua implementação inicial, com as Diretorias

Regionais de Ensino do município de São Paulo, até a proposição de um currículo que sofreu modificações ao longo das gestões. Duas mudanças significativas no currículo ocorreram durante a gestão de Alexandre Schneider, que incluiu a integração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) e a inclusão de um currículo de tecnologias, focado na resolução de problemas, programação e letramento digital; e de Bruno Caetano, que fez a adaptação do currículo para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

MOTIVOS PARA SUA CRIAÇÃO E ALGUMAS EXPLORAÇÕES SOBRE SUA CONTINUIDADE

Em 2013, havia uma situação conjuntural que favoreceu a organização dos ciclos. A primeira a ser destacada é que a rede municipal de São Paulo tinha escolas que atendiam os anos iniciais e finais o que permitia pensar o EF como um todo, situação essa que não acontece em vários municípios paulistas que só atendem os anos iniciais do EF. A segunda oportunidade identificada é que havia um conjunto de docentes que ficariam ociosos com a redução de matrículas e poderiam ser realocados para fazer a transição no ciclo interdisciplinar. Esses professores poderiam atuar nesse ciclo fazendo a conexão entre o ciclo inicial - Alfabetização - ao final - Autoral, o que possibilitou esta reorganização. Professores de referência do Ciclo de Alfabetização poderiam dar uma assistência mais específica para os estudantes que estavam entrando no 2º ciclo - Interdisciplinar. A ideia era que eles atuassem no sentido de articular melhor os profissionais e até os conteúdos de diferentes disciplinas que eram apresentadas nesse momento para as crianças. Uma estratégia utilizada foi a docência compartilhada, onde um professor dos anos finais daria algumas aulas no ciclo intermediário e o professor dos anos iniciais trabalharia junto com esse docente. Seriam aulas com dois professores, juntos na sala. É uma ideia inovadora de um trabalho colaborativo e desafiadora de sua implementação, mas que foi interrompida posteriormente.

A falta de continuidade dos programas públicos é uma característica presente no cenário político do Brasil, o que não aconteceu com a reestruturação

dos ciclos de aprendizagem no município, que se tornou menos uma política de governo e mais uma política de Estado. Ao longo dos anos, o programa sobreviveu à alternância de poder, embora tenha sofrido algumas alterações, que podem ser explicadas por uma série de elementos como: resultados obtidos durante o processo de implementação, que exigem correções de rota; aperfeiçoamento de ações e projetos de governo distintos que imprimem orientações diferentes ao programa e, outro dois elementos, essenciais para a continuidade dos programas, que são a capacidade estatal do município, manifesta nas competências da equipe técnica das secretarias, em particular da educação, e o arcabouço normativo. No entanto, a estrutura dos ciclos permanece, porque foi feita uma reorganização sólida da rede que possibilitou o seu fortalecimento institucional e sua existência ao longo das gestões municipais.

Destaca-se também que a secretaria de educação do município tem uma equipe permanente que trata das questões curriculares, do desenvolvimento de materiais e propostas de atividades formativas contínuas. De acordo com Callegari (2024),

A rede municipal de São Paulo tem uma estrutura técnica poderosa, seja do ponto de vista da formulação de políticas, seja do ponto de vista da formulação, da preparação e desenvolvimento de materiais de apoio, de organização curricular, de formulação curricular, então é uma estrutura que se envolveu nessa reestruturação do ensino fundamental e que deu continuidade.

A participação da rede de ensino também é um fator importante. Na gestão de Schneider, Machado (2024) afirma que, para a reestruturação do currículo, foram indicados professores de cada área de conhecimento para que fossem definidos os objetivos de aprendizagem de cada ano dos ciclos e a comunidade escolar foi consultada, o que resultou em um currículo que se antecipa à BNCC e que é consensuado pela rede. Machado (2024) menciona também que existe um esforço da rede, diante das diretrizes e dos parâmetros nacionais, de articulá-los com o currículo de São Paulo e com a prova São Paulo, e não ao contrário.

As sucessões de poder na pasta da Educação seguiram-se com gestores que, apesar das orientações políticas diferentes, eram experientes na gestão

pública e no campo educacional e reconhecem as vantagens em manter o programa e avançar em seu aperfeiçoamento.

[...] não é à toa que, mesmo antes da Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental e da educação infantil estarem prontas e homologadas, como norma nacional, o secretário Alexandre Schneider tomou a dianteira e organizou e reorganizou a proposta curricular da prefeitura, no caso do ensino fundamental, com base em vários indicativos que já estavam sendo discutidos para a elaboração da BNCC. Ele tomou a dianteira e, antes mesmo do final de 2017, o currículo do município de São Paulo já havia sido reestruturado sob inspiração daquilo que viria a ser a própria BNCC. Isso é uma evidência, não apenas de vontade e compromisso político dos dirigentes da secretaria, mas de um corpo técnico que tem uma história bastante poderosa no sentido de organização curricular de formulação de propostas de desenvolvimento de programas de formação de professores próprios da prefeitura (Callegari, 2024).

Em relação ao papel do dirigente público na formulação e implementação de um programa, Callegari (2024) menciona três aspectos que considera importantes e que são inseparáveis. O primeiro é a responsabilidade do dirigente público e seu compromisso ético com a pasta assumida; o segundo, a coragem para fazer a mudança, sustentada por um diagnóstico consistente; e, a terceira, a capacidade para monitorar as ações de modo a identificar os problemas enfrentados no decorrer do processo. Pode-se acrescentar a essa reflexão a capacidade política e técnica do dirigente e de sua equipe para compreender que não tem o controle de tudo, no processo de implementação, e que necessita pensar estrategicamente sobre o contexto que se apresenta e com ferramentas que dispõe para fazer as mudanças.

PROCEDIMENTOS DE IMPLEMENTAÇÃO

No início da implementação, ações de reorganização da rede ocorriam paralelamente à implantação do ciclo. Foi criado o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), ferramenta implementada para modernizar e otimizar a gestão das práticas pedagógicas nas escolas da rede municipal. Por meio desse sistema, as escolas e professores fazem o registro e acompanhamento do processo de ensino, incluindo informações sobre o desempenho dos alunos, frequência, avaliações e atividades pedagógicas. O sistema promove a integração de da-

dos educacionais, facilitando a análise e a tomada de decisões informadas por parte dos gestores escolares e professores e fornece ferramentas para que os professores possam acompanhar o progresso dos alunos e identificar áreas que necessitam de intervenção.

O SGP possibilitou a substituição do diário de classe, por um sistema eletrônico que o professor precisava acessar para lançar as frequências e notas dos alunos. Essa medida não foi muito bem recebida e a secretaria enfrentou resistências iniciais, mas o procedimento acabou perdurando e a rede pública não imprime mais os diários de classe, gerando uma economia para a pasta.

Foi criada também uma plataforma para acompanhar o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) no Programa Mais Educação São Paulo, que é a Plataforma Currículo. Esta plataforma foi desenvolvida para facilitar o registro, acompanhamento e compartilhamento dos projetos de TCA realizados nas unidades escolares desde 2014. O que motivou sua criação foi a necessidade de os alunos receberem uma orientação mais integrada das diferentes disciplinas, por meio da articulação das diferentes áreas do conhecimento para a concretização dos trabalhos colaborativos.

As principais funcionalidades da plataforma são:

- a) Permitir aos professores cadastrar novos projetos de TCA, incluindo detalhes como componentes curriculares, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e informações sobre as turmas, alunos e professores envolvidos;
- b) Compartilhar as experiências desenvolvidas;
- c) Oferecer aos professores recursos didáticos, por meio da disponibilização de sequências de atividades, materiais de apoio e cadernos de respostas para auxiliar os docentes no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas; e
- d) Registrar e acompanhar o progresso dos projetos e a avaliação dos resultados.

A secretaria promoveu a formação dos professores e incentivou que os espaços de trabalho pedagógico fossem utilizados para o aprimoramento e o

fortalecimento das formações e buscou monitorar as mudanças, avaliá-las e intervir quando necessário. Havia um planejamento para a formação, e foram utilizados recursos tecnológicos para o gerenciamento do programa, com a criação da plataforma e de uma nova modelagem de formação continuada dos profissionais realizada pelos Centros Educacionais Unificados de Formação e Melhoria da Educação (CEUFOR). Esses centros foram criados para oferecer cursos, oficinas, palestras e outras atividades formativas para os educadores da rede municipal de ensino.

A gestão que implantou o programa tinha por procedimento conversar com a rede por meio da Diretoria Regional de Ensino e essa medida foi tomada em relação à formulação do currículo. As equipes pedagógicas dos órgãos descentralizados tinham autonomia para discutir com as escolas as propostas da secretaria para que a decisão fosse tomada institucionalmente.

A Secretaria promoveu programas de formação continuada para os professores, focando em práticas pedagógicas que facilitasse a transição entre os ciclos. Isso incluiu capacitações específicas sobre metodologias de ensino para os ciclos autoral e interdisciplinar.

Houve um esforço para integrar os conteúdos curriculares de forma que os conhecimentos adquiridos no Ciclo Interdisciplinar fossem aprofundados e aplicados no Ciclo Autoral. Isso ajudou a criar uma continuidade de conteúdo para o aprendizado dos alunos.

A Secretaria disponibilizou materiais de apoio pedagógico e recursos didáticos para auxiliar os professores na implementação das novas diretrizes curriculares. Isso inclui guias, planos de aula e atividades específicas para facilitar a transição. No contexto do Programa Mais Educação São Paulo, foram criadas várias revistas e materiais de apoio para a formação continuada dos professores. Entre elas, destacam-se:

- a) Aula Expandida, publicação que tem como objetivo fornecer subsídios teóricos e práticos para os professores da rede municipal. Aborda o conceito de “aula expandida”, que se refere à ideia de que a aula vai além do espaço físico da sala de aula e envolve uma construção coletiva do conhecimento. Ela explora novas metodologias e práticas pedagógi-

cas que incentivam a curiosidade, a investigação e a crítica, enriquecendo e aprofundando o aprendizado dos alunos

b) Revista “Subsídios”: Esta revista aborda temas como a supervisão escolar, a gestão educacional, a interdisciplinaridade, os projetos pedagógicos, os ciclos de aprendizagem, a integração curricular, a avaliação para a aprendizagem e o trabalho com autoria;

c) Revista “Orientações Didáticas”: Focada em fornecer diretrizes e sugestões práticas para os professores, esta revista inclui artigos sobre metodologias de ensino, estratégias pedagógicas e exemplos de boas práticas na sala de aula e

d) Revista “Magistério”, que foi lançada em 2014, com o propósito de se constituir um canal de comunicação entre secretaria e educadores da rede para melhorar a aprendizagem dos alunos, oferecendo materiais informativos, relatos de experiências e reflexões sobre práticas pedagógicas, além de apresentar temas relevantes para a educação. Produzida pela Coordenadoria Pedagógica (COPED) da SME, conta com edições periódicas e especiais, abordando temas como currículo, avaliação, gestão, tecnologias para aprendizagem, infância, entre outros.

Essas publicações foram desenvolvidas para apoiar os professores na implementação das novas diretrizes curriculares e práticas pedagógicas propostas pelo programa, buscando promover uma educação de qualidade e contínua.

Sobre a revista Magistério, destaca-se que, o primeiro número da revista, abordou a “Aula”, um tema bastante simbólico que indica o significado profundo e representativo do papel da educação e do professor. A revista reforça a compreensão de que a aula não é apenas uma atividade técnica ou rotineira, mas sim um ato de criação, de legado e de transformação social (Almeida, 2024). Ao escolher esse tema para a primeira edição, a revista sinalizou sua intenção de reconhecer o valor do cotidiano escolar e provocar reflexões profundas sobre o fazer docente.

Um aspecto importante a se considerar é que, quando da implementação do programa, a reestruturação do EF previa reprovações do sexto ao nono ano, o que foi um ponto de dissenso na rede, uma vez que a proposta de ciclos se

sustenta na ideia de progressão. Isso foi modificado posteriormente, em 2021, de acordo com Machado (2024), quando o Conselho Municipal de Educação se manifestou contra a reprovação dentro do ciclo. Atualmente, a reprovação existe, mas acontece entre os ciclos, ou seja, no final do terceiro, sexto e do nono ano. Observa-se, ainda na rede paulistana, uma redução da evasão e da distorção idade-série.

DESAFIOS ENFRENTADOS

É importante destacar que desafios foram sendo superados no decorrer da implementação dos ciclos e com novas reformulações que foram implementadas de forma incremental pela rede.

Na fase inicial a resistência dos professores e dos sindicatos não foi percebida pelos formuladores do programa, pois estavam preocupados em ter aulas na atribuição. O desafio inicial foi organizar o trabalho formativo de professores e das equipes das diretorias regionais para o Ciclo Interdisciplinar, com destaque às atividades especiais que os docentes deveriam desempenhar. A dificuldade estava na concepção da interdisciplinaridade e na criação de uma referência pessoal para aqueles estudantes que estavam saindo do Ciclo de Alfabetização e indo para uma estrutura mais complexa, com mais disciplinas no ciclo interdisciplinar. A formação continuada também abrangia os docentes do Ciclo Autoral, pois os professores são formados para trabalhar sozinho e a mudança para os ciclos existia um trabalho coletivo.

Machado (2024) afirma que, na época da implementação do programa de reorganização curricular, havia desafios em relação à interdisciplinaridade e à docência compartilhada, regulamentada pela Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2023.

A docência compartilhada, prevista na Portaria nº 5.930/2023, no Artigo 8, estabelecia que, no Ciclo Interdisciplinar, os 6^{os} anos do EF seriam ministrados pelo especialista, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática, e pelo professor polivalente. Embora a ideia fosse interessante, pois tinha o compromisso de romper com a barreira existente na transição dos alunos, colocar dois professores na mesma sala para prepararem a passagem dos alunos

para uma nova etapa do ensino exigia uma mudança na organização do trabalho escolar a qual os profissionais não estavam preparados, naquele momento. Desse modo, a docência compartilhada foi suspensa, e posteriormente, retomada na gestão do dirigente Padula, mas com uma nova configuração, proposta pelo programa Aprender e Ensinar, que foi instituído pela Instrução Normativa SME nº 42, de 7 de dezembro de 2023⁴. Neste programa, a escola pode organizar as aulas de forma colaborativa, entre o professor regente e o professor de apoio pedagógico. Em 2025, há uma nova reorganização do programa pela Instrução Normativa SME nº 2, de 30 de janeiro de 2025, em que fica estabelecido o trabalho colaborativo entre professores da sala regular e Professor de Apoio Pedagógico (PAP) para a recuperação contínua dos alunos, ou seja, é aberta a possibilidade de se desenvolver um projeto coletivo em aulas de dupla regência, com um propósito bem definido.

O artigo 11 da Instrução Normativa SME nº 2, de 30 de janeiro de 2025 estabelece que:

Art. 11. O Projeto Colaborativo será desenvolvido em aulas de dupla regência que serão ministradas pelo PAP e os professores regentes, conforme seguem:

[...]

III - para os 6º, 7º, 8º e 9º anos, a dupla regência dar-se-á entre o PAP e o Professor de Ensino Fundamental II e Médio regente da turma em um dos componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História ou Ciências Naturais.

Há ainda um debate que necessita ser aprofundado com relação ao currículo e às rotinas. O professor tem uma definição sobre os conhecimentos que devem ser garantidos aos estudantes em cada ano ou etapa de ensino, sendo importante a organização de uma rotina didática que selecione os conteúdos essenciais a serem desenvolvidos em cada bimestre de modo a subsidiar o acompanhamento das aprendizagens e a necessidade de retomadas. O papel da coordenação pedagógica é fundamental neste aspecto (Machado, 2024).

O Ciclo Interdisciplinar, segundo Padula (2024), ainda requer aprimoramento na sua implementação, criando uma característica própria e rompendo a mudança entre os anos iniciais e finais do EF. O dirigente afirma que os mo-

⁴ Foi revogada pela Instrução Normativa SME nº 3, de 19 de janeiro de 2024.

mentos de transição entre etapas (Educação Infantil para o Ensino Fundamental e Ensino Fundamental para o Médio) ou segmentos de etapa (anos iniciais e finais do EF) são um problema nacional. Em São Paulo, é o mesmo cargo de profissional que atua na educação infantil e nos anos iniciais do EF, entretanto há culturas diferenciadas entre as ações a serem desenvolvidas em cada etapa: “é o mesmo profissional, mas no infantil [o foco é] brincar e cuidar; depois uma carteira atrás da outra, como diz o Mário Sérgio Cortella, a escola do século XIX, professor do XX aluno do XXI”. No Ciclo Interdisciplinar há dois cargos de professores: “você sai do (professor) polivalente e vai para o professor especialista [...] eu acho que essa integração aqui é uma das dificuldades no Ciclo Interdisciplinar”. Portanto, é ainda um problema de implementação que necessita ser cuidado.

Outro desafio envolve a definição da abrangência de cada ciclo para atender ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, política do governo federal, criada em 2023, que antecipou a alfabetização para o 2º ano do EF, sendo o município um dos signatários. Diante dessa empreitada, a secretaria procedeu à revisão do currículo e, fundamentada nos princípios teóricos que sustentam a concepção de alfabetização da política educacional do município, redistribuiu os conteúdos relacionados à aquisição da língua escrita e manteve a estrutura de ciclos existentes. As alterações estão dispostas na Orientação Normativa da Secretaria Municipal de Educação nº 1, de 9 de dezembro de 2024, que:

destacam os princípios orientadores que fundamentam as concepções de alfabetização inicial do Currículo da Cidade e as implicações didáticas de tais concepções, explicitadas nas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade, com vistas à garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes de se alfabetizarem na idade certa, por meio do acesso pleno aos conteúdos e às experiências de aprendizagem consideradas fundamentais para seu desenvolvimento (Secretaria municipal de Educação, 2024).

Ainda que todos os entrevistados avaliem como positiva a criação dos três ciclos, uma questão que se coloca é o porquê da rede paulistana não avança mais no desempenho dos seus estudantes na garantia da equidade. O Município de São Paulo possui um piso inicial elevado; há uma carreira atrativa;

há jornadas de formação; houve aumento da verba destinada para as escolas e autonomia para o seu uso; há professor de módulo (aquele docente que fica na escola para uma eventual substituição); existe um currículo próprio, entre outras vantagens. Há, segundo Padula (2024) uma equipe potente com capacidade para garantir o direito à aprendizagem, seja no Ciclo de Alfabetização, como nos demais ciclos.

Ações de formação didáticas para a prática do ensino a partir do currículo, materiais orientadores digitais e impressos, cadernos de apoio do docente e dos estudantes, reuniões com as Diretorias Regionais e os diretores têm sido desenvolvidas pela equipe da SME para aprimorar as transições e garantir a aprendizagem na idade certa. Também são desenvolvidos trabalhos com os estudantes para aprimorar os processos de transição entre os ciclos. Um exemplo citado foi a criação da Arena Green pensando na transição do ciclo Interdisciplinar para o Autoral. Os alunos do 6º ano fazem uma imersão na virada sustentável vivenciando as mudanças climáticas e seus efeitos, questões sobre o futuro da água e dos resíduos sólidos e os ODS. Esta atividade dialoga com a área de ciências do currículo, com atividades antes e pós a vivência sensibilizando os alunos para o TCA que começa no ano seguinte. Apesar de todas essas ações, ainda é necessário um trabalho para a garantia de uma educação de qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reorganização dos ciclos do EF no município de São Paulo, no âmbito do programa Mais Educação São Paulo, teve sua implantação iniciada em 2013 e ao longo dos últimos 12 anos permaneceu como modelo de ensino, sofrendo algumas alterações com o aperfeiçoamento do currículo, a reorganização do trabalho escolar e da formação continuada dos professores. Mesmo com as alternâncias de poder com mudanças de Dirigentes e suas equipes, a reestruturação curricular, os três ciclos e os programas desenvolvidos pelos diferentes governos permaneceram. Ocorreram mudanças incrementais para o seu aprimoramento, sem a sua descaracterização. As equipes tomam essa estrutura como ponto de partida, visto que já se consolidou no município.

O programa foi incorporado na prática escolar e reconfigurou a rotina da escola, ampliando o campo de atuação docente para compartilhar a sala de aula, no intuito de promover uma transição mais suave pelos ciclos. No caso dos ciclos Interdisciplinar e Autoral, sua implantação trouxe nossos desafios para a escola, para o processo de ensino e de aprendizagem e para as relações estabelecidas entre professores e alunos, porque é um trabalho que exige planejamento e ação coletiva e todo esse processo teve que ser negociado com a rede e com as escolas.

É importante destacar que o município permaneceu com os ciclos e essas diretrizes foram incorporadas pelas diretorias regionais, equipes de gestores escolares e pelos professores e passou a integrar as rotinas, dentro do contexto de cada instituição. Isso não significa que todo o processo de implementação é bem-sucedido em todas as unidades, porque envolve iniciativas das escolas e capacidade de gestão da equipe gestora escolar. Apesar disso, é preciso reconhecer que a rede é composta por quadros técnicos qualificados que dão suporte às escolas e que têm garantido alguma estabilidade para os programas em desenvolvimento.

Outro aspecto relevante é que a rede municipal de educação já vem, historicamente, desenvolvendo um projeto curricular próprio, adiantando-se a propostas construídas pelo Estado ou mesmo pelo governo federal. São Paulo já possuía o Programa Ler e Escrever, antes de sua formulação pelo governo do estado e quando a BNCC foi lançada, o currículo municipal estava alinhado com as novas diretrizes propostas. Assim, com as novas mudanças propostas pelo Ministério da Educação, novas adequações deverão ser implementadas pela equipe da SME.

MAIS INFORMAÇÕES SOBRE O PROGRAMA

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Ensino Fundamental**. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ensino-fundamental/>. Acesso em: 2 abr. 2025

SÃO PAULO (município). Legislação municipal. **Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013**. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-5930-de-15-de-outubro-de-2013/detalhe>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME no 2, de 30 de janeiro de 2025**. Reorganiza o Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-2-de-30-de-janeiro-de-2025>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 42, de 7 de dezembro de 2022**. Institui o Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-42-de-7-de-dezembro-de-2022/detalhe>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa da Secretaria Municipal de Educação nº 1, de 9 de dezembro de 2024**. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/orientacao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-1-de-9-de-dezembro-de-2024>. Acesso em: 10 fev. 2025.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a base**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 3 dez. 2024.

BONIS, Daniel; PACHECO, Regina S. Nem político, nem burocrata: o debate sobre o dirigente público. In: ABRUCIO, Fernando; Maria Rita LOUREIRO; Regina Silvia PACHECO. (Org.). **Burocracia e Política no Brasil: Desafio para o Estado Democrático no Século XXI**. 1ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2010, v. 1, p. 273-295.

GENTILINI, João. A. Atores, cenários e planos: o planejamento estratégico situacional e a educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 580–601, jul. 2014.

CAPÍTULO 8

A GESTÃO DA AVALIAÇÃO NA TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

Itamar Mendes da Silva
Danúbia Roberta Pereira Reginaldo
Doi: 10.48209/978-65-5417-618-8

A prática precisa da avaliação como o peixe precisa de água limpa.
Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A experiência gestora sobre a qual se reflete neste artigo foi desenvolvida em uma escola pública de Ensino Fundamental no município da Serra¹, Espírito Santo. A experiência sobre a qual nos detivemos foi narrada pela professora Danúbia Reginaldo, que coordenou o projeto. Ao redigir, refletir/discutir sobre essa experiência, evidencio minha participação como orientador de Danúbia no mestrado profissional em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, desde a concepção até a conclusão do trabalho objeto deste artigo. Nele se refaz, então, o percurso de trabalho em que teoria e prática dialogaram para construir um produto educacional inspirado no movimento de ação-reflexão-ação (Freire, 1989), que se propôs a realizar alterações na realidade da unidade escolar.

Danúbia Roberta Pereira Reginaldo, cuja prática é objeto de nossas reflexões conjuntas, pois a inspiração freireana nos impele a construir coletivamente e a conceber a prática indissociada do sujeito que a intentou, gestou e realizou, é professora com responsabilidades gestoras de coordenação pedagógica de uma escola da rede pública do município da Serra, Espírito Santo. Nessa rede de ensino, a função de Assessoramento Pedagógico² envolve a

1 Forma como os locais se referem a este que é o município mais populoso do Espírito Santo. Serra caracteriza-se também como importante polo industrial e logístico.

2 Denominação dada, na rede municipal da Serra, ao profissional que realiza trabalhos de coordenação pedagógica.

coordenação de atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico da Unidade escolar e é desenvolvida por profissional docente habilitado em Pedagogia, que compõe a equipe gestora.

A escola em que a experiência se desenvolveu é a mesma em que Danúbia estudou quando criança, o que a implica, afetivamente, com a comunidade e com as pessoas que vivem naquele bairro. Esse fato adquire relevância em virtude de que, tendo crescido e estudado na escola pública do bairro periférico, ela considera como grande vitória pessoal e realização de um sonho ter conseguido ingressar na universidade, especialmente na única instituição federal então existente no Espírito Santo. Danúbia formou-se em Pedagogia, especializou-se em coordenação pedagógica e adquiriu o título de mestra em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Tem 20 anos de experiência como docente, sendo 17 somente na rede pública do município da Serra.

No exercício da função de assessoria pedagógica na EMEF Serrana, desde 2010, Danúbia foi percebendo que a estrutura e a organização do Ensino Fundamental, ao conter duas fases com diferenças bem destacadas, criava dificuldades ao sucesso de crianças e adolescentes nos estudos. Isso se expressava pelos altos índices de reprovação e abandono da escola na segunda fase do Ensino Fundamental, em particular no primeiro ano dessa etapa. Pais/mães/professores e estudantes atribuíam as causas dessa situação às mudanças ocorridas na passagem da primeira para a segunda “fase” do Ensino Fundamental. A avaliação era vista como a vilã do processo, pois era mais rigorosa e variada, dada a quantidade de professores que os estudantes passam a ter nos anos finais do Ensino Fundamental. Diante disso, cabe discutir um pouco a organização da estrutura da educação brasileira e como, ao longo da história recente, foi organizada a Educação Básica até chegar ao formato atual.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a Lei nº 4.024/1961, prevê a Educação Básica dividida em ensino primário de 4 anos e ensino secundário de 7 anos composto por dois cursos (etapas): ginásial (4 anos) e colegial (3 anos). As “etapas” da Educação Básica eram independentes e a conclusão de uma não significava a garantia de continuidade de estudos na “etapa” subsequente, posto que não havia vagas suficientes para atender a

todos os egressos do ensino primário (Mitrulis, 1996; Barreto; Mitrulis, 2001). Assim, o ingresso no secundário (ginasial) era destinado apenas aos aprovados em exame de seleção denominado Exame de Admissão. Esse procedimento era altamente excludente e fazia com que parcela muito pequena da população frequentasse o curso ginasial.

Essa realidade é alterada com a reforma levada a termo pela Lei nº 5.692/1971, que altera a LDB de 1961, criando em seu lugar, e pela fusão dos antigos cursos primário e ginasial, um novo curso com a duração de 8 anos. A fusão do primário com o ginasial, primeira etapa do secundário, deu origem ao que se chamou Curso de Primeiro Grau. A implementação do Curso de Primeiro Grau resultou em duas mudanças importantes, a saber: a) o Estado Brasileiro passa a garantir a continuidade de estudos entre o antigo primário e o ginasial; b) a extinção do exame intermediário denominado “Exame de Admissão”.

Tais mudanças na estrutura e na organização da educação brasileira coincidem com o pujante processo de desenvolvimento econômico, com investimentos em infraestrutura e crescimento industrial, que foi chamado de “Milagre Econômico”. Essa fase da economia brasileira exigia maior qualificação da mão de obra e, assim, era necessário ampliar a escolaridade da população. O investimento em educação passou a ser feito com a construção de muitos prédios escolares já adequados para o novo modelo de organização do ensino de Primeiro Grau com 8 anos de duração.

Não é necessário fazer muitas contas para concluir que o acesso à escola foi ampliado e a garantia da sequência dos estudos por 8 anos sem precisar realizar exame de ingresso para se ter esse direito fez crescer também a escolaridade média da população (Romanelli, 1979).

Entretanto, a política pública que cria a escola de Primeiro Grau reorganiza a estrutura e o funcionamento da educação básica, mas não altera, pedagogicamente, a escola para se adequar ao novo modelo. O Primeiro Grau se fez pela justaposição dos antigos cursos primário e ginasial sem, contudo, se pensar em uma unidade nova de educação. Assim, na prática, nesse processo apenas se passou a ter no mesmo prédio estudantes de faixas etárias diferentes, posto que dos 7 aos 12 anos incompletos são considerados crianças e, acima de 12, são

adolescentes, conforme a Lei nº 8.069/1990.

Fica ainda mais explícita essa questão quando pensamos na formação exigida dos docentes que passam a compor essa nova escola, a de “Primeiro Grau”: generalistas formadas em curso de magistério – nível médio – que trabalham com todas as “matérias” e ensinam conteúdos de todas as áreas de conhecimento previstas no currículo; e os especialistas que, formados em nível superior, trabalham com “disciplinas” específicas que compõem o currículo a partir da, então, quinta série (atual sexto ano).

Em síntese, cria-se uma escola de Primeiro Grau com duas classes de professores com formação, status e salários diferentes e, ainda, duas formas diferentes de organização do ensino. Duas escolas em um mesmo prédio é a conclusão a que se pode chegar.

Frente a isso e depois de quase três décadas, e constatou-se que a criação do chamado Primeiro Grau, associado à ampliação da oferta de vagas, não conseguiu produzir uma escola capaz de garantir a formação qualificada das novas gerações que o modelo econômico desejava nem a formação cidadã para a convivência em uma sociedade democrática (Beisiegel, 2011; Libâneo, 2012).

O fracasso do modelo de organização fez com que outras reformas fossem gestadas no meio educacional e políticas públicas produzidas e experimentadas com o intento de solucionar questões como as relacionadas à reprovação-retenção-fluxo e ao abandono/exclusão escolar, bem como aos baixos níveis de aprendizagem tanto ao longo do processo formativo quanto no final dele. Escola ciclada, progressão continuada, ampliação de jornada, currículos contextualizados são alguns dos exemplos de políticas propostas e implementadas em diferentes lugares, algumas tendo logrado sucessos parciais e por certo período de tempo, mas sem conseguir debelar o problema (Freitas, 2002; 2018).

Após o fim da ditadura civil-militar que, assessorada por agência estadunidense – USAID (*United States Agency for International Development*), havia proposto a criação da escola de Primeiro Grau, produz-se, no contexto da democratização pós-Constituição de 1988, nova reforma educacional com a edição de uma nova LDBN.

Depois de 8 anos de promulgada a Constituição, a Lei nº 9.394/1996, a nova LDB, passa a denominar o então Primeiro Grau de Ensino Fundamental sem, contudo, promover alterações estruturais em sua organização. O Ensino Fundamental continua a ter duração de 8 anos, porém com carga horária e dias de efetivo trabalho escolar ampliados. É importante destacar que, a partir da nova LDB, em qualquer etapa da educação básica, na qual se inclui o Ensino Fundamental, a exigência para a docência passa a ser formação universitária em cursos de licenciatura plena. Em 2009, a Emenda Constitucional nº 53 (EC 53) impõe uma mudança significativa na estrutura do Ensino Fundamental com a ampliação de sua duração para 9 anos. A EC 53 amplia também a obrigatoriedade na Educação Básica, incluindo a Educação Infantil e o Ensino Médio, tornando a educação obrigatória dos 4 aos 17 anos.

Uma vez apresentado o contexto do problema, cabe agora nos determos no nascedouro do projeto e em seus contornos.

PRESSUPOSTOS DO PROJETO

O primeiro momento do projeto correspondeu ao diagnóstico feito por Danúbia acerca dos gargalos do Ensino Fundamental e, neste, aparece com especial destaque a passagem do quinto para o sexto ano. A hipótese levantada era a de que as dificuldades principais e os maiores obstáculos ao sucesso de crianças e adolescentes nessa transição estariam relacionados à profunda mudança de organização e funcionamento entre o Fundamental I e o II.

No Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º anos, as áreas de estudo trabalhadas pelo mesmo professor generalista nas séries iniciais são substituídas por disciplinas sob a responsabilidade de diferentes professores especialistas, que ficam com os estudantes apenas parte do período de aulas. Essa organização didática corresponde à perspectiva racionalista moderna de dividir o conhecimento em partes com a intenção de se chegar mais próximo de captar a verdadeira natureza do fenômeno a ser conhecido (Santos, 1989). Para os alunos e os professores, essa forma de trabalho representa um desafio para à adaptação a novos ritos e exigências. Os alunos deixam de ter um único docente – pedagogo e polivalente/generalista – e passam a estabelecer relações com vários mestres

de formações, maneiras de organizar o trabalho e personalidades também diferentes. E os professores do Ensino Fundamental II recebem alunos nessa fase de transição e com necessidades de acompanhamento maiores do que estão acostumados a dispensar aos mais adiantados.

Se, de um lado, esses contrastes podem auxiliar os estudantes a desenvolver a independência e o senso de organização e responsabilidade; por outro lado, podem fazer com que se percam no processo e não sejam capazes de acompanhar eficazmente as aulas que se notabilizam por conteúdos e disciplinas cada vez mais complexos. Os desafios desse segundo caminho têm prevalecido e gerado evasão escolar, reprovação e distorção idade-série/ano.

Outra questão a se considerar encontra-se na formação e nas concepções de conhecimento, ensinar, aprender, escola; enfim, teóricas e metodológicas dos professores considerados especialistas. Estes nutrem desprezo ao senso comum (Santos, 1989), o que faz parecer desconsiderarem a vida cotidiana de crianças e adolescentes, de suas famílias e mesmo deles, professores especialistas, que é regida pelo senso comum. Tal desprezo se estende e atinge professores generalistas, pedagogos, aqueles que não são especialistas disciplinares. E, como parecem entender que ensinar é muito simples, intuitivo, para o qual basta “passar” a informação científica e a aprendizagem ocorrerá, não entendem que pedagogos podem ter contribuição ao seu fazer ou que têm competência para ensinar algo “importante” para crianças e adolescentes.

Nessa perspectiva, os professores generalistas, pedagogos, cumprem função propedêutica/preparatória e um papel secundário no ensino, pois apenas preparam os alunos no Fundamental I, ensinando-os a ler, escrever e contar, para o ingresso no Fundamental II, em queo verdadeiro conhecimento será ensinado. Não raro se ouve dizer que professores de disciplinas específicas instruíram alunos a desconsiderar o que aprenderam antes do sexto ano, pois é no Fundamental II que o verdadeiro conhecimento será ensinado. Uma realidade que perdura há décadas e parece não encontrar espaço para mudar. A título de exemplo, lembro-me que, nos idos de 1975, há cinco décadas, meus professores, especialmente os de ciências e história da então quinta série de escola pública de periferia, instruíam minha turma a esquecer o que pensávamos saber

sobre o assunto tratado nessas disciplinas, pois o que havíamos aprendido eram apenas “historinhas”, não era ciência. Também me lembro da expressão: “Agora, começa a verdadeira matemática”.

Essa perspectiva de extremada valorização da disciplina lhes foi ensinada no curso superior que os formaram especialistas, bacharéis. E, após receberem o diploma de bacharel puderam cursar apenas as chamadas disciplinas pedagógicas, quatro ou cinco; fazer algumas poucas horas de estágio para, em 1 ano, receber o diploma de licenciado e poder lecionar a disciplina de sua formação no Fundamental II e no Ensino Médio. Esse processo vem se alterando aos poucos, mas faz pouco tempo que, para se dedicar-se à docência e formar-se professor, é necessário ingressar em curso de licenciatura com duração de 4 anos. É recente que, para ser professor de disciplinas como história, geografia, língua portuguesa, matemática etc., é preciso ingressar em um curso de licenciatura específico que se desenvolve separado do curso de bacharelado destinado a formar o geógrafo, o historiador etc. Apesar dessas mudanças operadas na formação de professores, ainda impera certa confusão na categoria com a profissionalidade docente (Tardif, 2002), não reconhecida por muitos que ainda se caracterizam a si próprios como geógrafos, historiadores, matemáticos, biólogos etc., e não como professores dessas disciplinas. A título de exemplo: é comum que um professor de geografia, quando perguntado sobre sua profissão, responda geógrafo.

Essas questões compõem a visão prevalecente na modernidade, a concepção racionalista moderna que divide o conhecimento em partes, valoriza o que é objetivo, mensurável, exorciza o senso comum e a subjetividade (Santos, 1989). Assumida na educação como um todo, da pós-graduação e centros de pesquisa à escola básica, essa concepção produziu também uma cisão entre vida e escola, distinguindo-a como mundos separados. E, no mundo da escola, tem lugar, ainda, a disputa disciplinar para se saber qual seria a mais científica e qual nem ciência seria. A formulação do humanismo moderno, “o homem é a medida de todas as coisas”, deu lugar à ciência disciplinar como medida de todas as coisas e critério de verdade.

As partes são o que importa, e o todo não é mais do que a junção das partes. Assim, cada professor ensina sua disciplina com o máximo de aprofundamento que conseguir e, ao final, aos estudantes cabe fazer o movimento de síntese capaz de lhes oferecer uma compreensão científica, crítica e verdadeira da realidade. A formação recebida pelos docentes nos bancos universitários criou também a autossuficiência e o individualismo pedagógico nos professores de disciplinas do Fundamental II. O trabalho coletivo e até o planejamento conjunto ou as reuniões de formação permanente têm pequeno apelo e encontram pouca adesão entre esses profissionais.

Danúbia percebe que, para se lograr êxito no processo de passagem da experiência escolar do Fundamental I para uma nova experiência escolar no Fundamental II, a mudança não pode ser apenas de estudantes, famílias e estrutura organizacional da escola, mas deve incluir, com prioridade, os professores dessa etapa escolar. Detecta, assim, a necessidade de investir em um trabalho com princípios e metodologias que valorizem o coletivo, a formação integral e produzam uma visão da totalidade.

Danúbia, então, buscou uma rede de apoio, na qual se destaca a experiência de trabalhar em conjunto com a Ufes inserindo a escola em programas de formação de professores ofertados pela Universidade. Além disso, era preciso também pensar e desenvolver um trabalho mais específico no enfrentamento dos maiores problemas da EMEF Serrana.

No trabalho formativo, Danúbia conta que surgiram reflexões e problematizações para a melhoria da qualidade do ensino, o aprimoramento das práticas pedagógicas, além do desenvolvimento de práticas inclusivas. A partir desse trabalho, percebeu mudanças com a retomada de ações pedagógicas que, priorizando o coletivo, repercutiram qualitativamente no desempenho escolar dos estudantes.

A sequência ocorreu com a percepção coletiva da necessidade de se problematizar as avaliações que impactavam negativamente o desempenho e a continuidade nos estudos por alunos do Fundamental II. Os dados de reprovação nos sextos anos do Ensino Fundamental chamavam a atenção de todos na escola e, após as formações da Ufes foi resolvido, com a liderança de Danúbia

na função de assessoramento pedagógico, empreender esforços para enfrentar o problema. Foi dessa forma que se decidiu ocupar/pautar os momentos reservados à formação continuada com reflexões consideradas necessárias aos processos avaliativos na Unidade de Ensino. Aí tem início, na escola EMEF Serrana, o projeto de formação intitulado “Concepção de Avaliação Integrada na Transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental”.

A proposta foi construída com base na pesquisa participante “Concepção de Avaliação Integrada na Transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental”, desenvolvida sob a orientação do professor Itamar Mendes da Silva, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação da Ufes. Essa pesquisa qualitativa, classificada inicialmente como participante (Chizzotti, 2011; Brandão, 1984; Lüdke; André, 1986), produziu intervenções compartilhadas no ambiente da escola e foi desenvolvida considerando os pressupostos e o diagnóstico apresentados anteriormente.

DO INÍCIO AO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

A proposta surgiu da necessidade de se construir coletiva e colaborativamente a formação continuada com os professores da EMEF Serrana, o que nos possibilitou a reflexão e o debate sobre a avaliação. Os encontros formativos contribuíram, então, para a construção de possibilidades e alternativas a fim de resultar em mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e na produção de melhoria do ensino em um sentido crítico libertador (Freire, 1980). Possibilitamos, dessa forma, que o grupo de professores se tornasse parte do processo de reflexão, construção e execução e que, além disso, fizesse parte dos debates e das decisões tomadas acerca da temática sobre a avaliação.

Na perspectiva freireana, propõe-se uma educação libertadora, que problematiza a realidade vivida, não apenas para constatar, conhecê-la, mas para transformá-la. Educadores e educandos se constituem sujeitos agentes no processo de conhecer onde se socializa e também se produz conhecimento, e, ao fazê-lo, transformam-se a realidade e os próprios sujeitos. A boniteza da gestão pedagógica da unidade escolar se fez assim, então, no coletivo e no comparti-

lhamento de conhecimento dos e com os envolvidos (Silva, 2021). Entendemos que isso ocorreu, no caso da experiência aqui discutida, pois a aproximação do grupo de professores com a realidade vivenciada pela comunidade de estudantes e famílias, por meio do diálogo e da participação democrática de todos, possibilitou a construção de alternativas para a transformação da realidade que dificultava e até impedia a sequência dos estudos de muitos.

No processo, os momentos formativos propostos com o grupo trouxeram reflexões sobre as práticas pedagógicas, sobretudo as de avaliação, envolvendo as seguintes dimensões: a avaliação de redes, a avaliação institucional e a avaliação da aprendizagem (Freitas *et al.*, 2009). As concepções e as perspectivas docentes para as turmas de sexto ano do Ensino Fundamental, prescrutadas por meio de questionários, estiveram no cerne das problematizações cujas conclusões levaram à construção coletiva de caminhos, concepções e práticas avaliativas objetivando a superação de práticas que se mostravam insuficientes.

O diálogo franco que envolveu e entusiasmou a todos colocou em xeque concepções e práticas avaliativas que focavam erros e os acertos e deixavam de lado os processos que os produziram. Colocar em debate a forma costumeira de avaliar fez vários docentes afirmarem ter ficado “sem chão” em um primeiro momento e, em um segundo momento, desejarem uma fórmula para procederem à avaliação. Entretanto, aos poucos o grupo foi percebendo que a avaliação não se resumia a provas e trabalhos, e que, bem além disso, expressava as concepções e as formas de ensinar. Essa constatação fez com que a discussão extrapolasse a avaliação e abarcasse o processo pedagógico inteiro, do qual não se excluía a estrutura e a organização da escola, além das metodologias utilizadas em cada disciplina. Também se concluiu pela necessidade de se demarcar a pertença da avaliação ao processo de ensino e daí se cunhou o termo “avaliação integrada” para designar um tipo de prática avaliativa contextual, formativa, qualitativa, crítica, reflexiva e capaz de colocar em xeque o aprendizado dos alunos e o ensino do professor. Uma avaliação integrante do processo de ensino e aprendizagem como um todo, desde seu início até o seu final e revisão. Essa formulação acolhe princípios freireanos, assim como o faz Celso Vasconcellos (2008, p. 34) no trecho a seguir:

[...] a avaliação se caracteriza, é entendida como ação reflexiva, crítica e emancipatória, que rompe com um processo passivo, repetitivo e alienante. Para isso ocorrer é preciso que o professor abra mão do uso autoritário da avaliação, reveja a metodologia utilizada em sala de aula, redimensione o uso da avaliação, tenha uma nova postura diante dos resultados avaliativos, crie novos conceitos com os alunos, colegas e pais .

Ao longo do processo de reflexão sobre a prática que objetivou a formação permanente de professores com o protagonismo do coletivo, posto que a concepção era de sujeitos agentes no processo, o que torna mais adequado falar em autoformação compartilhada, foi-se notando e concluindo por demandas a serem atendidas. Uma dessas foi a seleção/elaboração de material de estudo baseada em demandas levantadas, para servir de referência nas discussões acerca dos processos avaliativos, o que se fez coletivamente. Outra demanda foi da revisão do Projeto Político-Pedagógico da Unidade de Ensino a fim de que pudesse se articular com as propostas e as reflexões realizadas acerca da avaliação integrada, e que estivesse atrelado às demandas e às necessidades da comunidade escolar; alvo também das discussões.

Houve um grande percalço no desenvolvimento do projeto que determinou sua interrupção momentânea por cerca de dois meses, em virtude da pandemia de Covid-19. Na retomada, o processo continuou, porém no formato de reuniões on-line, que, em um primeiro momento, foram muito pouco produtivas para o projeto, pois as incertezas, o medo, a doença e até a morte de pessoas conhecidas e/ou de parentes passou a fazer parte do cotidiano de todos. Também o processo avaliativo iniciado e que incorporava decisões e ações discutidas coletivamente foi muito afetado pela realidade pandêmica e é essa uma das razões de não termos descrito antes sobre a experiência no projeto.

Hoje, passados três anos e já com certo distanciamento dos fatos, podemos concluir que os resultados obtidos indicam mudanças nas práticas. Notam-se a promoção de atividades mais contextualizadas e adequadas ao momento de transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II vivido pelos estudantes, ou seja, investe-se na autonomia e na auto-organização dos estudantes sem, contudo, deixar de acompanhar de perto o desempenho, com a utilização de protocolos de retorno/incentivo aos estudantes e informes à gestão

pedagógica e às famílias em casos de dificuldades. As atividades, tornando-se mais motivadoras, foram capazes de produzir maior engajamento dos estudantes nos estudos. Ainda, projetos decididos e empreendidos coletivamente para receber, integrar e acompanhar os estudantes passaram a ser desenvolvidos com a coordenação da Assessoria Pedagógica e ajudaram a fazer com que os estudantes desenvolvessem sentido de pertença à nova etapa de estudos, o que lhes trouxe mais confiança e melhorou o desempenho escolar.

Pode-se dizer que, em termos qualitativos, observa-se um entendimento por parte dos professores, sobre a avaliação, que se apresenta como um processo formativo, processual e de caráter crítico e emancipatório, e absolutamente integrada ao processo pedagógico.

A experiência objeto de nossa reflexão confirma que a qualidade só é efetiva quando nela se destaca o aspecto social, ou seja, a qualidade precisa ser para todos ou, no mínimo, alcançar o maior quantitativo de estudantes possível. Assim, a leitura e a interpretação que se faz dessa ação pedagógica realizada e descrita é que, de fato, houve impacto na vida dos alunos do EF II. A mudança ocorre também nos números, no aspecto quantitativo, pois, ao compararmos os dados do ano de 2018, ano anterior ao início da ação, ao ano de 2023, dados mais recentes recebidos pela Unidade de Ensino, verificamos um aumento significativo na aprovação nas turmas de 6º ano. No ano de 2018, a aprovação nas turmas de 6º ano era de 85%. Depois da realização do projeto, no ano de 2023, a aprovação cresceu e chegou a 95,1% nas turmas de 6º ano.

Entretanto, e para que o leitor e a leitora não fiquem pensando que as coisas mudaram da água para o vinho e que continuam assim, é importante falar que percalços existem continuamente. Nos anos seguintes, eles vão se apresentando sempre que há a saída de um professor e a chegada de outro, além de se notar regressões a práticas antigas (classificatórias, punitivas, quantitativistas, excludentes) em alguns casos. Portanto, há sempre a necessidade de pautar o debate do tema avaliação e retomar ações com o coletivo de professores. Assim, parece ficar explícito que a gestão pedagógica do processo é elemento encorajador de práticas docentes ancoradas em concepções ético-políticas promotoras de uma avaliação qualitativa, formativa e processual, na qual os aspectos quantitativos têm menor importância: avaliação integrada.

PARA CONCLUIR E ABRIR O DEBATE: ALGUNS DESAFIOS PERSISTENTES

O tema avaliação se tornou ponto fundamental nos debates de política educacional e tem causado muitas controvérsias e tensões em virtude de políticas que vêm sendo implementadas em diferentes dimensões e nas esferas nacional, estadual e municipal.

Nas reflexões sobre esse relato de experiência de Danúbia, evidenciou-se que a formação permanente é imprescindível aos profissionais de educação, e a escola é locus privilegiado para sua realização com sucesso e repercussão no aprendizado e desempenho dos estudantes. Essa formação permanente requer, no entanto, uma liderança pedagógica para problematizar as práticas e buscar caminhos que, no caso relatado, ficam evidentes, são sempre coletivos e têm na gestão democrática sua pedra angular. Não se pode pensar em processo de mudança compartilhada por todos sem que a gestão da escola esteja aberta para acolher críticas, propostas, sugestões e mudar, inclusive, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Desse modo, o saldo foi o entendimento no coletivo da escola (gestores, professores, funcionários, estudantes e famílias) de que a avaliação necessita ser pensada como um processo de reflexão que, para além do aspecto quantitativo, seja processual e qualitativo; disponha de instrumentos diversificados; apresente critérios bem esclarecidos; e que as normas do sistema de ensino acerca da avaliação também sejam respeitadas.

Entretanto, persistem os desafios ligados à cobrança por resultados presente na concepção produtivista de que melhores índices significam sempre melhores aprendizagens, o que na área educacional é bastante questionado já faz alguns anos (Silva, 2014). A Secretaria de Educação do município da Serra não foge à regra e cobra das escolas desempenhos cada vez melhores. A SEDU realiza o acompanhamento/controle de toda ação proposta na escola com o objetivo de assessorar pedagogicamente a Unidade de Ensino. Essa ação pode ser considerada importante e passa a mensagem de que o órgão do sistema pretende ajudar a escola em seus processos, mas também representa um

constrangimento à escola, pois o que mais se discute são produtos e resultados, especialmente das avaliações externas.

Para finalizar, duas palavras que nos convidam a continuar o debate:

1) Esperançar: uma palavra de esperança, no sentido freireano, de quem não fica parado aguardando as coisas mudarem, mas refletindo e decidindo fazer algo se coloca a caminho, toma a história nas mãos e constrói uma nova realidade. Nunca solitariamente, mas de braços dados com quem partilha sonhos de mudança: esperar é preciso!

2) Continuidade: a partir do processo descrito, decidiu-se construir um outro projeto, agora destinado a enfrentar as questões de fraco desempenho de estudantes no Ensino Fundamental II como um todo, e não somente nos sextos anos. A esse projeto, deu-se o nome: “Espaço Cooperativo de Aprendizagem Horizonte: recuperação de aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental II”.

REFERÊNCIAS

BARRETO, E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 15, n.42, p. 103–140, 2001.

BEISIEGEL, C. R. A construção da escola pública que temos: alguns capítulos da expansão da rede de ensino secundário público no estado de São Paulo. In: **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

BRANDÃO, C. R. (org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 16 jul. 1990a. p. 13-563. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 3 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html. Acesso em: 3 jun. 2025.

CHIZZOTTI, A.. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, L. C. de *et al.* A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002 .

FREITAS, L. C. de *et al.* Avaliação educacional: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, L. C. de *et al.* **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MITRULIS, E. Construindo um novo conceito de escola primária: caminhos percorridos. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n.96, p. 30–49, 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/812/822>. Acesso em: 3 jun. 2025.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

SANTOS, B. Sa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SILVA, I. M. da. Gestão e avaliações sistêmicas. *In*: OLIVEIRA, E. A. M.; SILVA, I. M. da; LIMA, M. (org.). **Política educacional e a gestão na escola básica: perspectivas**. Marília: Pedro & João, 2014. v. 1, p. 93–110.

SILVA, I. M.da. Escola popular e democrática na periferia: quando a boniteza alcança substantividade. *In*: FREIRE, A. M. A. (org.). **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 2021. v. 1, p. 107-142.

TARDIF, Me. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

CAPÍTULO 9

IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA REGIÃO CENTRO-OESTE: O CASO DE NOVA ANDRADINA (MS)

Flávia Pedrosa de Camargo
Andrea Paula de Souza Waldhelm
Carla da Conceição de Lima
Giuliana Masculi Pokrywiecki
Doi: 10.48209/978-65-5417-618-9

POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

O Brasil é uma república federativa, formada pela união de 26 estados, o Distrito Federal e 5.570 municípios (IBGE, 2023), distribuídos em cinco regiões, com enormes diversidades e desigualdades sociais, econômicas, geográficas e culturais. Nesse sentido, ao se analisar a educação no país, temos de considerar as implicações do regime político-administrativo adotado, com competências e responsabilidades das unidades subnacionais, bem como a garantia de sua oferta pelo Estado, visto se tratar de um serviço público para todos os cidadãos.

De acordo com pacto federativo brasileiro celebrado na Constituição Federal de 1988, as unidades subnacionais devem organizar os sistemas de ensino, em regime de colaboração, cabendo aos municípios a responsabilidade de ofertar a educação infantil e, prioritariamente, o Ensino Fundamental¹.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, reafirmou as responsabilidades dos entes federados, devendo organizar-se em regime de colaboração².

Os municípios, especificamente, com base na promulgação da atual legislação educacional, adquiriram autonomia para criar os sistemas próprios de

1 Constituição Federal de 1988, art. 211.

2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 8º.

ensino, ou optar por integrar o sistema estadual, ou, ainda, compor um sistema único de educação básica com o estado³. Se constituírem sistemas de ensino, as municipalidades deverão organizar e manter as instituições educacionais oficiais sob sua responsabilidade, além de autorizar, credenciar e supervisionar escolas de seu sistema e baixar normas complementares. Os municípios devem, também, oferecer a educação infantil e, prioritariamente, o Ensino Fundamental; assumir o transporte escolar dos estudantes da rede municipal; e exercer ação redistributiva para suas escolas⁴.

A partir dos marcos legais, ao longo dos anos 1990, presenciou-se a ampliação da oferta do Ensino Fundamental (praticamente universalizado) pelos estados e municípios brasileiros e constatou-se o processo de municipalização dessa etapa de ensino. De acordo com Leme, Paredes e Souza (1999), a municipalização do Ensino Fundamental foi constituindo-se tanto pela transferência das matrículas das redes estaduais quanto pelo aumento no número de novas matrículas.

A título de ilustração, em 1991, em nível nacional, 56% das matrículas, no Ensino Fundamental, estavam concentradas pelas redes estaduais de ensino e 29% nas redes municipais. Em 2000, o cenário era diferente: as redes municipais concentravam mais da metade das matrículas (46,74% e 44,25% pelas redes estaduais) nessa etapa de ensino (Santo, 2016). Em 2023, os municípios eram os entes da federação com maior concentração de matrículas na educação básica pública (61,1%)⁵.

Em que pese a importância das localidades no processo de expansão do Ensino Fundamental e da educação infantil, sobretudo nas regiões mais pobres do país (Vieira, 2011), ainda persistem desafios educacionais, como a melhoria da qualidade da oferta educacional para todos. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2023, no Ensino Fundamental, a taxa de aprovação foi 95,5% na rede pública de ensino. Apesar disso, no mesmo ano, a taxa de distorção idade-série foi 13,3%; de reprovação, 4,1%; e de abandono, 0,8%. O Índice da

3 Idem, art. 11, inciso I e parágrafo único.

4 Idem, art. 11.

5 Anuário Brasileiro de Educação, 2024.

Educação Básica, em 2023, ficou abaixo do esperado no período para o Ensino Fundamental nas escolas públicas, sendo observado 5,7 para os anos iniciais e 4,7 para os anos finais; o esperado seria 5,8 e 5,2, respectivamente⁶.

Além disso, em período de pós-pandemia, novas demandas surgem e requerem políticas eficazes de combate à evasão e à garantia das aprendizagens em todas as etapas de ensino.

Assim, a análise tecida por Nogueira (2004) no início dos anos 2000, parece atual. Segundo o autor, se as esferas locais de administração quiserem enfrentar a nova fase devem dispor de um tipo de gestão compatível com os novos tempos. Isso significa ter “[...]recursos humanos, conhecimentos técnicos, capacidade administrativa para responder, com eficácia, pela execução de políticas complexas e por outras providências reformadoras” (Nogueira, 2004, p. 24).

O objetivo deste artigo é relacionar as políticas e os programas educacionais da rede municipal de ensino de Nova Andradina (MS) para os anos finais do Ensino Fundamental nessa localidade. A escolha deve-se ao destaque regional dessa rede de ensino nas avaliações externas nacionais tanto no período que antecede a pandemia de Covid-19 quanto após o retorno presencial de atividades nas escolas públicas brasileiras.

A seguir, apresentaremos o percurso metodológico do estudo, relacionando os instrumentos utilizados para realizá-lo. Na sequência, discorreremos sobre o panorama histórico, econômico, geográfico e educacional da região Centro-Oeste, do estado do Mato Grosso do Sul e de Nova Andradina, contextualizando a rede de ensino municipal dessa unidade subnacional. Depois, descreveremos as políticas e os programas educacionais destacados pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte em 2024, e relacionados aos bons resultados da rede no IDEB. Por fim, retomaremos os principais resultados do estudo e as possíveis contribuições para a melhoria dos indicadores educacionais dos anos finais do Ensino Fundamental.

6 QEdu. Portal. Ideb Brasil, 2023.

O PERCURSO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, segundo Rodrigues *et al.* (2019, p. 83), baseia-se “[...] em pontos de vista particulares para a compreensão de um problema”. Em virtude disso, adotamos, nesta pesquisa, dois movimentos para a consecução do objetivo: (i) seleção de um município dentro da região Centro-Oeste; (ii) entrevista. Inicialmente, utilizamos o Ideb, índice que permite o acompanhamento das metas de qualidade para educação básica, do ano de 2023, para identificar, dentro da região Centro-Oeste, o município que tinha o melhor resultado para os anos finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, selecionamos o município de Nova Andradina, localizado no Mato Grosso do Sul, que apresenta destaque regional nos anos finais do Ensino Fundamental, com 6,3 no Ideb 2023.

Em seguida, realizamos entrevista semiestruturada com a equipe da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Nova Andradina, com o objetivo de obter informações detalhadas sobre as políticas implementadas no município que poderiam estar associadas ao resultado do Ideb de 2023. O roteiro da entrevista foi composto por 26 questões que versavam sobre o perfil da rede de ensino – número de escolas, legislações; políticas públicas implementadas no ano de 2023 – beneficiários, implementadores, recursos etc.; e o papel da equipe da secretaria – atuação, parcerias, diálogo com as escolas. A entrevista foi realizada on-line, com a presença da gestora municipal de educação à frente da pasta em 2024 e mais dois colaboradores.

É importante ressaltar que a entrevista teve como objetivo conhecer o trabalho realizado pela gestão municipal e que, segundo a própria equipe, teria relação com os bons resultados alcançados pela rede municipal de ensino nas avaliações externas. Não foi objetivo do presente trabalho o conhecimento acerca das unidades escolares especificamente, mas, sim, como a secretaria atua de maneira ampla, com a organização de ações que podem impactar nos resultados.

Um fator que impactou de maneira negativa o levantamento das informações foi a demora em obter algumas respostas quanto às políticas imple-

mentadas pela secretaria. Dessa forma, utilizamos a gravação da entrevista com a equipe e os documentos disponibilizados, além de informações e notícias publicadas de maneira on-line.

PANORAMA DA REGIÃO CENTRO-OESTE E O ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

A região Centro-Oeste foi estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na primeira metade do século XX. Na ocasião, a região Centro-Oeste era formada pelos estados de Mato Grosso e Goiás, que possuíam uma estrutura fundiária concentrada – pequenos grupos de proprietários detinham a maioria das propriedades –, além de uma economia que se baseava, sobretudo, na agricultura e na pecuária (Visconti; Santos, 2014). No entanto, foi a partir dos anos 1960, que o processo de ocupação ganhou uma dimensão ainda maior, sendo a região Centro-Oeste um ponto de recepção de migrantes de distintas regiões brasileiras devido à expansão agrícola, à construção de rodovias, à transferência da capital do Brasil para a cidade de Brasília e à economia voltada para a agropecuária, intensificando a industrialização e a urbanização dessa região (Miragaya, 2014).

Entretanto, é possível observar padrões diferenciados na ocupação das diferentes áreas da região Centro-Oeste devido ao deslocamento para os centros urbanos, o que explica o aumento da taxa de urbanização local. Essa situação resultou no crescimento demográfico dos principais núcleos urbanos regionais e na oferta de empregos no setor terciário voltados ao atendimento das demandas da atividade agropecuária (Miragaya, 2014). Dessa forma, a região passa a apresentar características contrastantes, em que, em algumas áreas, a atividade agrária moderna e capitalista é predominante e, em outras, prevalece uma agricultura atrasada, de subsistência e de baixa produtividade, tais como o centro-norte goiano, o leste e o nordeste mato-grossense, o centro-norte e a zona pantaneira do Mato Grosso do Sul (Miragaya, 2014).

Atualmente, a região Centro-Oeste é composta pelos estados de Goiás (GO), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS) e Distrito Federal (DF), no qual está localizada a capital do país, Brasília. Com extensão de 1.606.371,505

km², correspondendo a 19% do território brasileiro, a região Centro-Oeste tem uma população estimada de 17.071.595 habitantes (BrasilL, 2024). O estado mais populoso é Goiás – 7,056 milhões de habitantes –, sendo que as cidades de Brasília e Goiânia são as duas maiores da região Centro-Oeste, ambas com mais de um milhão de habitantes. As capitais Cuiabá e Campo Grande possuem mais de meio milhão de habitantes.

No que concerne à educação, a região Centro-Oeste tem 11.750 escolas públicas e a segunda maior taxa de abandono no Ensino Fundamental e de reprovação no Ensino Médio no país. Isso pode indicar dificuldade na transição e a necessidade de compreender as políticas de permanência dos estudantes ou mesmo como são realizados os registros nas secretarias de educação (Cabral, 2023).

Ademais, Cabral (2023) apresenta os dados do Censo Escolar referentes a 2020, apontando a carência da infraestrutura das escolas localizadas na referida região. A autora compara as informações da região Centro-Oeste a um panorama brasileiro como seguinte cenário: na região Centro-Oeste, 7.285 escolas tiveram matrículas de Ensino Fundamental. O esgotamento sanitário não estava presente em 8.075 escolas do Brasil com matrículas de Ensino Fundamental em 2020, seja por rede pública, seja por fossa; na região Centro-Oeste, eram 151. Ainda de acordo com dados de 2020 do Censo Escolar, 49.979 escolas que ofertavam Ensino Fundamental no Brasil tinham biblioteca; na Região Centro-Oeste, havia 3.913 escolas com biblioteca na zona urbana. Os dados do Censo Escolar 2020 apontam que 78.959 escolas brasileiras que possuíam matrículas de Ensino Fundamental tinham acesso à internet banda larga e, entre as escolas da região Centro-Oeste, 6.075 possuíam acesso à internet banda larga.

Conforme o IBGE (2023), durante os anos de 2019 a 2022 o indicador relacionado à distinção idade-série mostra que o Brasil registrou evolução em todos os níveis, exceto para o grupo das crianças de 6 a 14 anos de idade no Ensino Fundamental cuja Taxa Ajustada de Frequência Escolar Líquida (Tafel)⁷ se reduziu de 97,1% para 95,2%. Nesse contexto, a região Centro-Oeste apresen-

⁷ Indicador utilizado para monitorar a universalização do acesso ao Ensino Fundamental de nove anos de estudo para toda a população de 6 a 14 anos de idade.

tou valor de Tafel de 94,5% em 2022; registro inferior ao do país e à Meta 2⁸ do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (PNE)⁹.

Ainda considerando a taxa de frequência escolar líquida, a região Centro-Oeste teve os seguintes indicadores por estado: Mato Grosso (93,3%), Goiás (94,3%), Distrito Federal (95,3%) e Mato Grosso do Sul (95,5%), sendo este o estado com o resultado mais alto da região (IBGE, 2023).

A seguir, iremos apresentar as informações referentes ao estado de Mato Grosso do Sul.

O ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Criado no ano de 1979, com a divisão do estado de Mato Grosso (MT), o Mato Grosso do Sul caracteriza-se como um dos expoentes nacionais do agronegócio. No cenário nacional, é o 6º maior estado em extensão territorial, com 357.145,534 km², correspondendo a 4,19% da área total do Brasil e a 22,23% da região Centro-Oeste. Faz divisa com os estados de Goiás a nordeste, Minas Gerais a leste, Mato Grosso ao norte, Paraná ao sul e São Paulo a sudeste. Também faz fronteira com a Bolívia a oeste e com o Paraguai a oeste e sul (Haufes, 2017).

Conforme o IBGE (2022), o estado de Mato Grosso do Sul tem população estimada de 2.757.013 habitantes, apresentando um aumento de 12,56% em um período de 12 anos (em 2010, o estado contava com população estimada de 2.449.024).

O estado de Mato Grosso do Sul está composto política e administrativamente por 79 municípios, sendo 71 deles de pequeno porte (até 50 mil habitantes), seis de médio porte (de 50 a 200 mil habitantes, entre eles o município de Nova Andradina, foco do presente estudo) e dois municípios de grande porte (com mais de 200 mil habitantes).

8 A Meta 2 consiste em universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

9 Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

No contexto educacional, o estado conta com 1.348 escolas nas diferentes dependências administrativas (públicas e privadas), sendo 341.908 matrículas do Ensino Fundamental, das quais 151.300 são dos anos finais (do 6º ao 9º anos, público-alvo do nosso estudo) (QEdu, 2023).

Fernandes e Fernandes (2023), ao analisar os dados de matrículas no referido estado no período de 2009 a 2020, constatam que houve um decréscimo de matrículas de maneira geral, nas redes públicas estaduais e municipais. De 2009 a 2020, foram registradas 36.261 matrículas a menos, cerca de 6%. Apesar de observarmos uma diminuição geral, foi possível verificar também uma transferência de matrículas entre as redes.

Tal fato, possivelmente, deve-se à transferência dos anos iniciais do Ensino Fundamental para as redes municipais de ensino. Conforme Oliveira e Goedert (2024), na primeira gestão do governo de Reinaldo Azambuja (2015 – 2018) fora veiculada a informação de que o Ensino Fundamental seria desativado gradativamente da rede estadual, sendo a rede municipal a responsável por ofertar educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme prevê a Lei nº 9.394/96 - LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

No entanto, no estado de Mato Grosso do Sul, conforme Oliveira e Goedert (2024), a transferência das etapas de ensino apresentou contradições, na medida em que não estava ocorrendo pelo regime de colaboração. Conforme as autoras, a única ação foi o compartilhamento de instalações físicas.

O MUNICÍPIO DE NOVA ANDRADINA

Localizado na região sudeste do estado de Mato Grosso do Sul, possui uma população estimada de 48.563 habitantes (IBGE, 2022), abrangendo uma extensão territorial de 4.770,685 km² (IBGE, 2023). A cidade é a 7ª com o maior número de habitantes no estado e a 45ª da região (IBGE, 2022).

O processo de formação dos municípios que compõem a região sudeste do estado de Mato Grosso do Sul, de maneira especial a microrregião de Nova Andradina, está pautado em políticas desenvolvimentistas, tal como a

Marcha para Oeste¹⁰, implementada a partir de 1940 pelo governo federal. O desenvolvimento de atividades agropecuárias e o agronegócio da região do entorno fizeram com que o setor de comércio e serviços contribuíssem para fomentar a economia local, suprindo, assim, as demandas regionais (Santana; Ferreira, 2021).

No contexto educacional, Nova Andradina destaca-se pela oferta de 16 cursos superiores ofertados em cinco instituições de ensino presenciais (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS; Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS; União das Instituições – UNIESP; Associação Novaandradinense de Educação e Cultura – ANAEC), o que é um número significativo para um município desse porte (Santana; Ferreira, 2021).

Além disso, o município tem os melhores índices da região no que concerne à oferta dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, conforme os resultados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). O município apresentou os melhores resultados do estado no ano de 2023, com um Ideb de 6,8 nos anos iniciais e 6,3 nos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino (Sulnews, 2024).

Vale ressaltar que, embora consideremos os resultados do Ideb como ponto de partida, não significa que eles sejam significativos de forma absoluta na concepção de qualidade que se almeja para a educação básica brasileira. No entanto, tais resultados fundamentados em parâmetros quali-quantitativos podem demonstrar o potencial do município de instituir políticas e práticas próprias de gestão educacional voltadas para a qualificação de seu sistema educacional (Galvão; Real, 2021).

10 A primeira metade da década de 1940 ficou marcada pelo início da Campanha da Marcha para o Oeste, na qual Getúlio Vargas viajaria pelo Centro-Oeste, Norte e Nordeste do Brasil. Em 1941, foram criadas inúmeras colônias agrícolas pelo território brasileiro.

A ATUAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE NOVA ANDRADINA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

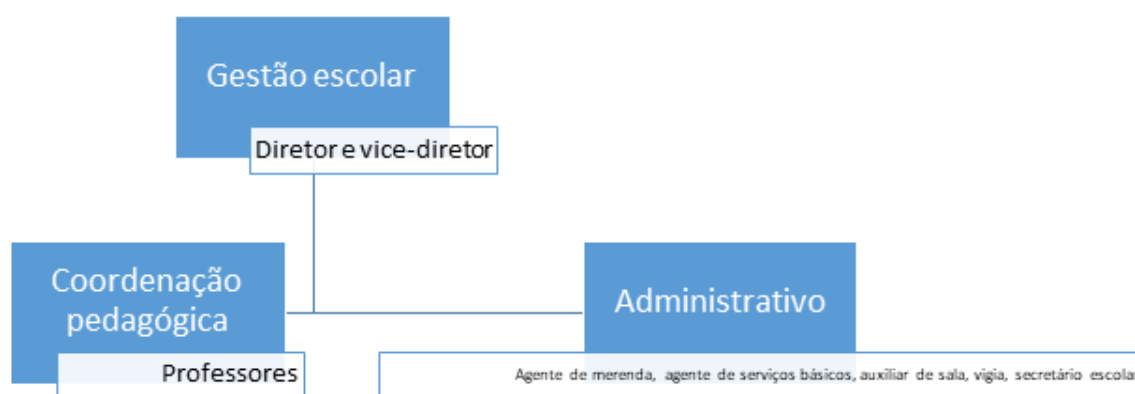
Nova Andradina tem um parque escolar municipal formado por 20 unidades de ensino, sendo a maioria delas instalada em prédios próprios (15) e distribuída em 10 Centros de Educação Infantil e em 10 de escolas regulares, para atenderem a 6.614 estudantes ao todo e a 1.157 matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental (2024).

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes é responsável pela implantação das políticas de educação, de cultura e de esportes do município de Nova Andradina. O magistério público municipal de Nova Andradina, especificamente, é formado por profissionais da Educação que exercem funções docente e técnico-pedagógicas (administração escolar, orientação educacional, planejamento, inspeção escolar, supervisão escolar e apoio técnico-pedagógico). Além disso, o quadro do magistério municipal poderá ser constituído por profissionais em caráter efetivo ou estável ou por convocados (Nova Andradina, 2002). Considerando que não há concurso específico para a atuação na secretaria de educação, os profissionais que compõem o magistério público municipal podem ser lotados tanto no órgão central quanto nas unidades de ensino.

De acordo com o Estatuto do Magistério Municipal de Nova Andradina (2002), a Inspeção Escolar funciona na sede da secretaria e está previsto que dois coordenadores pedagógicos também permaneçam lotados no órgão central, para o acompanhamento de escolas com menos de 200 estudantes.

As instituições de ensino da rede municipal de ensino possuem uma estrutura própria, conforme o organograma a seguir:

Quadro 1 – Organograma das escolas municipais de Nova Andradina, 2024



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os diretores e os vice-diretores escolares são profissionais do magistério público municipal que assumem a função gratificada mediante um processo que combina formação, avaliação e posteriormente eleição. Desse pleito, participam toda a comunidade escolar: pais, alunos e funcionários das unidades de ensino. O mandato tem duração de quatro anos e não há nenhum impedimento para reeleição (Nova Andradina, 2024). A gestão escolar deve exercer jornada semanal em regime de dedicação exclusiva (Nova Andradina, 2009).

Os coordenadores pedagógicos são profissionais da Educação com habilitação específica para o cargo, que exercem sua função em articulação com a direção-geral e adjunta das unidades de ensino. Na proposta educacional da rede de ensino, são os responsáveis pelo acompanhamento das escolas, com destaque para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, organizando as turmas regulares e as de reforço/recomposição das aprendizagens. Cabe a esses profissionais a condução da hora-atividade do corpo docente nas unidades de ensino.

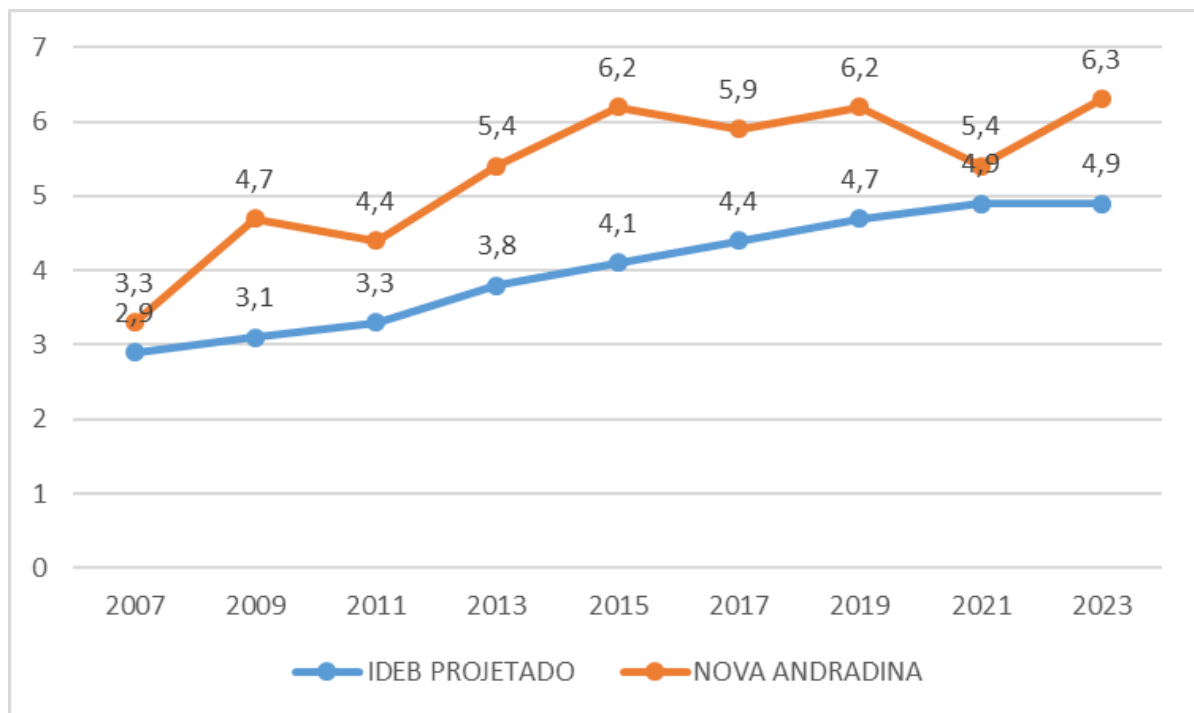
Os professores podem exercer as funções de regência de turma e, na ausência do coordenador pedagógico, de professor coordenador. A jornada semanal do corpo docente que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 20 horas/aula semanais, e do professor dos anos finais do Ensino Fundamental é de 22h30min/aula; sendo que, até 2015, 20% do total deveria ser dedicada à hora-atividade. Em Nova Andradina, essa(s) hora(s)-atividade

[...] destina(m)-se à programação e ao preparo do trabalho didático, à colaboração nas atividades desempenhadas pela unidade escolar, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada unidade de lotação (Nova Andradina, 2015b, art. 23, §. 2º).

A partir de 2015, com o período de implantação de três anos, a rede pública municipal de ensino começou a aplicar a proporção de $\frac{1}{3}$ da carga horária semanal docente para a hora-atividade. Na rede pública municipal de Nova Andradina, as equipes escolares são constituídas, em sua maioria, por profissionais concursados.

Essas equipes são responsáveis pela implementação das políticas e dos programas, descritos no próximo item, promotores da qualidade da educação da rede municipal de Nova Andradina, verificados pela evolução do Ideb.

Gráfico 1 – Evolução do Ideb. Rede Municipal de Nova Andradina, 2007-2023.



Fonte: Ideb 2023 (INEP, 2024).

Assim, mostraremos na sequência, as estratégias utilizadas pelo município e que, de acordo com a equipe da secretaria, impactam os resultados apresentados.

PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com base na entrevista com a então Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esporte e sua equipe, complementada pelos documentos da rede municipal de ensino, verificamos algumas políticas e alguns programas implementados que podem contribuir para os bons resultados da rede de ensino, promovendo a qualidade da educação. Em Nova Andradina, há uma cultura de utilização de dados educacionais como norteadores para as políticas, mais precisamente do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

O Saeb tem por objetivo monitorar a qualidade da educação no país, aplicando testes de conhecimento de Língua Portuguesa e de Matemática, questionários socioeconômicos respondidos por alunos, professores, diretores e pelo responsável pela coleta de dados (Chirinéa; Brandão, 2015).

Dessa forma, a secretaria, por meio de sua coordenação pedagógica, elabora provas para realização de um simulado com foco nos descritores do Saeb, aplicadas aos estudantes com o objetivo de prepará-los para a avaliação, além de verificar o nível de conhecimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Trata-se de um sistema de avaliação próprio da rede de ensino, organizado com base nas questões do CAEd e da Editora Moderna. Tal avaliação também serve para verificar a necessidade de participação dos alunos em grupos de reforço escolar.

O Reforço Escolar de Recomposição da Aprendizagem surgiu por conta das demandas do retorno das atividades presenciais pós-pandemia da Covid 19, com o objetivo de minimizar os prejuízos observados nesse período. O reforço consiste, inicialmente, na avaliação diagnóstica dos estudantes para composição de grupos de, no máximo, dez alunos com demandas semelhantes. Atendidos no período do contraturno escolar, esses estudantes participam de atividades personalizadas, conforme as necessidades, por meio de jogos educativos, atividades lúdicas que estimulem a consciência fonológica, leitura e escrita, números, operações, situações-problema, entre outras ações que contribuem para o resgate de conteúdos, nas situações de estudantes com distorção entre idade e

série e na diminuição da evasão escolar. Nos anos finais do Ensino Fundamental, são professores de Língua Portuguesa e de Matemática que ministram as aulas do Reforço Escolar e de Recomposição das Aprendizagens.

Ressalta-se a influência das avaliações externas na gestão escolar, em especial nos aspectos pedagógicos, como organização do currículo, práticas pedagógicas dos docentes e práticas avaliativas (Figueira, 2024). No que concerne à secretaria municipal de educação de Nova Andradina, as ações são pensadas de acordo com as necessidades observadas, a exemplo da organização das turmas de reforço escolar para amenizar as lacunas deixadas pelo período de isolamento social proporcionado pela Covid 19.

A rede de ensino municipal tem currículo próprio, elaborado com base nos descritores do Saeb e na atual Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Assim, há alinhamento entre os objetivos de aprendizagens desenvolvidos em salas de aula pelos professores e as avaliações externas: diagnósticas, elaboradas pela rede de ensino; e do Saeb.

O acompanhamento escolar realizado pelos coordenadores pedagógicos nas escolas é uma ação destacada pela equipe da secretaria como importante para a melhoria da qualidade do ensino na rede de ensino. Trata-se de uma ação contínua e que visa colaborar para que os resultados das avaliações sejam referências para as intervenções pedagógicas, tanto nas turmas regulares quanto nas de reforço e recomposição das aprendizagens.

Conforme a equipe entrevistada, a gestão das escolas não apresenta resistência quanto à realização das atividades, uma vez que existe abertura para o diálogo, e as ações são construídas de maneira coletiva, o que, segundo eles, auxilia na participação.

Além disso, outras ações são realizadas e, conforme os gestores, impactam nos resultados da avaliação, a exemplo da formação dos professores. Quanto às ações de formação docente, a Secretaria organiza mensalmente a hora-atividade integrada a partir da reunião de professores da mesma área para realização de formação. As formações são feitas em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e com instituições de ensino superior existentes no município, por exemplo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de

Mato Grosso do Sul (IFMS), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Tais formações ocorrem por meio de convites a essas instituições para contribuir em determinados temas.

A respeito das formações, a equipe gestora informou que realiza, de maneira contínua, um calendário com todas as formações previstas para o período letivo, organizando os horários dos professores para que eles tenham disponibilidade para participar das formações dentro da carga horária de trabalho, utilizando sua hora-atividade.

De acordo com a equipe da secretaria de educação, essa ação surgiu devido às demandas relacionadas à saúde mental de docentes, sobretudo após a pandemia de Covid-19. Assim, a secretaria passou a organizar encontros de professores e professoras com profissionais de saúde e, posteriormente, esses momentos passaram a ser voltados à formação continuada. As formações reúnem professores de uma mesma área que atuam em diferentes unidades escolares, o que proporciona, além da formação, a troca de experiências entre eles.

Tais formações ocorrem com o regime de colaboração e estão previstas no Plano Municipal de Educação de Nova Andradina em sua Meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Nova Andradina, 2015a).

Além das formações, as parcerias também preveem ações de pesquisa e extensão, como a participação em Feiras de Ciências em outras instituições, projetos voltados à educação ambiental (Programa Agrinho¹¹), concurso de redação organizado pela Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, Clube de Robótica, entre outras ações.

¹¹ Organizado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR/MS), o programa Agrinho tem como objetivo conscientizar crianças e jovens sobre a sustentabilidade, incentivando a preservação dos recursos naturais e o equilíbrio entre produção agropecuária e conservação ambiental.

Quanto aos desafios encontrados no trabalho com os anos finais do Ensino Fundamental, a equipe reitera que o maior deles tem sido a aprendizagem no período pós-pandemia; período considerado devastador e difícil no sentido de sanar as lacunas deixadas. Outro ponto considerado dificultoso foi a pouca presença da família na escola. A equipe enfatiza que, na experiência vivenciada nessa etapa de ensino, a presença dos/das responsáveis na escola não é tão frequente quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como podemos verificar, em Nova Andradina a política educacional tem sido relacionada aos bons resultados educacionais, possivelmente mostrando-se eficaz, em larga medida, devido ao bom uso dos dados educacionais produzidos pela rede de ensino e da apropriação dos resultados do Saeb. Ademais, conforme a equipe da secretaria, as avaliações estão organizadas de maneira alinhada entre o currículo da rede, as práticas pedagógicas das escolas, o acompanhamento escolar, a recuperação e a recomposição das aprendizagens, e a formação continuada dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Fundamental, de acesso universalizado em nosso país, é a etapa de ensino mais extensa na trajetória escolar dos estudantes. Trata-se de um longo período escolar complexo, tendo em vista que os anos iniciais e os anos finais demandam ações pedagógicas e de infraestrutura distintas.

Neste artigo, a proposta consistiu em apresentar políticas e ações da rede municipal de ensino de Nova Andradina (MS) relacionando-as aos bons resultados educacionais, aferidos por meio de testes padronizados em larga escala, como indicadores de qualidade na educação.

Em que pese a interferência das condições sociais dos estudantes dessa rede de ensino, com base no estudo ora apresentado, observou-se que algumas estratégias promovidas pelas equipes gestoras municipais e das escolas, ao longo do tempo, têm se mostrado eficazes. Nessa perspectiva, destacamos a cultura no uso e na análise dos dados educacionais, externos ou construídos na própria rede de ensino, como diagnóstico, subsidiando as políticas de avalia-

ção, do currículo e da formação docente na rede de ensino municipal de Nova Andradina.

De forma alinhada ao diagnóstico, observou-se que o acompanhamento sistemático das aprendizagens dos alunos, com indicações de estratégias para a recuperação/recomposição das aprendizagens, tem potencial relação com a melhoria do Ideb, conforme observado nas edições de 2021 e 2023.

Outro destaque em Nova Andradina é a relação interinstitucional estabelecida com as instituições de ensino superior, garantindo formação continuada e permanente aos professores da rede de ensino, em regime de colaboração.

Um limite deste trabalho, e que pode ser ampliado em futuros estudos, deve-se à pesquisa de campo realizada exclusivamente no órgão gestor central da educação municipal, com os gestores da pasta. A “tradução” das políticas e das ações pelos diferentes agentes escolares ampliaria a sua compreensão, destacando as resistências e as adaptações às realidades das escolas da rede de ensino e suas culturas institucionais.

Apesar das distintas realidades e das dificuldades enfrentadas em redes de ensino que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental, o conjunto de políticas adotadas pela rede municipal de ensino de Nova Andradina pode contribuir para os estudos de implementação das políticas, tendo em vista que podem estar relacionadas à promoção da qualidade da educação.

AGRADECIMENTO

Agradecemos a Anderson Martinez Lima Silva, a Euzébio de Souza e a Ana Cláudia Cordeiro Pelegrini pela importante contribuição na pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. F. de. Um Brasil em movimento: a Marcha para o Oeste. **Epígrafe**, São Paulo, v. 6, n. 6, p. 337–345, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8855.v6i6p337-345>. Acesso em: 7 ago. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 ago. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.304, de 20 de novembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CABRAL, E. A.. **Pobreza, infraestrutura e rendimento escolar: aspectos da segregação socioeducacional na região Centro-Oeste**. 2023. 219 f., il. Tese (Doutorado em Política Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, [s. l.], v. 23, p. 461–484, 2015.

FIGUEIRA, L. S. B. O olhar dos gestores sobre as avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas numa rede municipal. 2024. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso(Especialização em Gestão Educacional) – Santa Maria, Universidade de Santa Maria, 2024.

GALVÃO, D. F.; REAL, G. C. M. Qualidade e equanimidade: a gestão educacional na rede municipal de educação de Nova Andradina - MS. In: BIGARELLA, N.; MACIEL, C. E.; BRITO, V. M. de. (org.). **Políticas, Práticas, Gestão e Planejamento Educacional**. Brasília, DF: ANPAE, 2021. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/POLITICAS-PRATICAS-GESTAO-MS-26_08_2021-v3.pdf

HAUFES, R. E. F. Qualidade do gasto público em educação nos municípios do Mato Grosso do Sul (2015). Dissertação (e Mestrado Profissional em Administração Pública) –Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. De 2010 a 2022, população brasileira cresce 6,5% e chega a 203,1 milhões. Agência IBGE Notícias, Rio de Janeiro, 27 out. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37237-de-2010-a-2022-populacao-brasileira-cresce-6-5-e-chega-a-203-1-milhoes>. Acesso em: 7 ago. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Apresentação**, Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 7 ago. 2025.

LEME, M. C.; PAREDES, R.; SOUZA, A. P. Municipalização do ensino fundamental e seu impacto sobre a proficiência no Brasil. *In: VELOSO F. et al. (org.) Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 261-280.

MIRAGAYA, J. F. G. O desempenho da economia na Região Centro-Oeste. *In: CAVALCANTI, I. M. et al. (org.). Um olhar territorial para o desenvolvimento: Centro-Oeste*. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, 2014. p. 424-452.

NOGUEIRA, M. A. Entre o local e o global. *In: MARTINS, A. M; OLIVEIRA, C. de; BUENO, M. S. S. (org.). Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 13-28.

NOVA ANDRADINA. Lei Complementar nº 47, de 25 de outubro de 2002. Institui o Estatuto do Magistério Público Municipal de Nova Andradina, dispõe sobre direitos, vantagens e obrigações inerentes à carreira, e dá outras providências. **Jornal Diário MS**, Nova Andradina ed. 2401, 2002.

NOVA ANDRADINA. Lei Complementar nº 107, de 29 de abril de 2009. Altera disposições das Leis Complementares nº 41, de 26 de junho de 2002, e nº 47, de 25 de outubro de 2002, reajusta vencimentos dos Quadro de Pessoal da Prefeitura Municipal, e dá outras providências. **Jornal Diário MS**, Nova Andradina, ed. 4099, 2009.

NOVA ANDRADINA. Lei nº 1.260, de 16 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Nova Andradina – MS e dá outras providências. **Jornal Diário MS**, Nova Andradina, 2015a.

NOVA ANDRADINA. Lei Complementar nº 191, de 09 de dezembro de 2015. Altera o parágrafo 1º do artigo 23 da Lei Complementar nº 47/2002 referente à jornada de trabalho do professor, e dá outras providências. **Jornal Diário MS**, Nova Andradina, ed. 5726, 2015b.

NOVA ANDRADINA. **Semec organiza eleição para escolha de diretores escolares em Nova Andradina**. Nova Andradina: SEMEC, 2024.

OLIVEIRA, T. T. C.; GOEDERT, D. Relações intergovernamentais na educação básica: estado e municípios de Mato Grosso do Sul. *Sér.-Estud.*, Campo Grande, v. 28, n. 64, p. 69-88, set. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822023000300069&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 fev. 2025. Epub 5 an. 2024.

QEDU. **Censo escolar 2023**. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/50-mato-grosso-do-sul/censo-escolar>. Acesso em: 7 ago. 2025.

RODRIGUES, T. T.; KEPPEL, M. F.; CASSOL, R. O método indutivo e as abordagens quantitativa e qualitativa na investigação sobre a aprendizagem cartográfica de alunos surdos. **PESQUISAR: Revista de estudos e pesquisas em ensino de geografia**, [Florianópolis], v. 6, n. 9, maio 2019.

SANTANA, E. B.; FERREIRA, A. S. O papel de Nova Andradina na rede urbana sul-mato-grossense: análise a partir da oferta dos serviços de ensino superior e de saúde. **Geomae**, Campo Mourão, v. 12, n. especial Sinapeq, p. 348–367, 2021.

SANTO, A. M. O. O processo de municipalização do ensino fundamental no estado do Rio de Janeiro e os desafios da gestão educacional em três municípios: Angra dos Reis, Itaboraí e Teresópolis. 2016. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SULNEWS. **No IDEB a educação de Nova Andradina alcança a maior nota do MS**, 15 ago. 2024. Disponível em: <https://www.sulnews.com.br/noticia/4026/navirai-ms/educacao/no-ideb-a-educacao-de-nova-andradina-alcanca-a-maior-nota-do-ms.html>. Acesso em: 7 ago. 2025.

VIEIRA, S. L. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 123-133, jan./abr. 2011.

VISCONTI, G. R.; SANTOS, M. C. Região Centro-Oeste: desafios e perspectivas para o desenvolvimento sustentável. In: CAVALCANTI, I. M.; LASTRES, H. M. M. *et al.* (org.). **Um olhar territorial para o desenvolvimento: Centro-Oeste**. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, 2014. p. 228-244.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração da UFSC; Brasília, DF: CAPES:UAB, 2009.

CAPÍTULO 10

ENVOLVIMENTO FAMILIAR E COMUNICAÇÃO EFICAZ NO DESEMPENHO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE PEDRA BRANCA, CEARÁ

Eloisa Maia Vidal
Anderson Gonçalves Costa
Maria Janete Braga de Souza
Doi: 10.48209/978-65-5417-618-A

INTRODUÇÃO

Este capítulo procura descrever uma iniciativa bem-sucedida de melhoria do desempenho escolar dos alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental na rede municipal de Pedra Branca, uma cidade localizada no sertão semiárido do estado do Ceará. A escolha do referido município se deu em decorrência dos dados de desempenho obtidos no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE); avaliação externa em larga escala aplicada anualmente, de forma censitária, nas escolas públicas – estadual e municipais – do Ceará.

Em 2015, no escopo de ampliação do regime de colaboração estado-municípios, o Ceará ampliou o Prêmio Escola Nota 10 para o 9º ano do Ensino Fundamental, por meio da Lei nº 15.923/2015, e incluiu os resultados obtidos naquele ano escolar na avaliação estadual do cálculo dos 18% do ICMS, pela Lei nº 15.922/2015. Dados e estudos referentes a essas duas políticas de indução mostram que as proficiências dos alunos nos 2º e 5º anos melhoraram de forma substantiva desde a implantação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) em 2007, o que contribuiu, inclusive, para que tal política fosse expandida para os anos finais do Ensino Fundamental (Carneiro; Irffi, 2021; Correa, 2018; Duque, 2020).

Para o presente texto, adotaram-se como critérios de escolha do município: a) dados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE

9º ano, nos anos 2015 (ano de publicação das duas leis) e 2023 (último ano de aplicação do exame); b) cálculo da evolução obtida em cada uma das disciplinas na série histórica 2015 – 2023; c) seleção dos municípios que tiveram evolução superior a 25% em cada disciplina no período; e d) seleção dos municípios cujos resultados evoluíram do estágio crítico para o estágio adequado em cada disciplina avaliada, no período considerado. Com base nesses quatro critérios, o município selecionado foi Pedra Branca, que apresenta uma evolução da proficiência em Língua Portuguesa de 40%, e de Matemática 50%, e que passou do estágio crítico para o adequado nas duas disciplinas no período estudado.

Considerando a performance dos resultados, procurou-se analisar o contexto educacional do município por meio de um conjunto de indicadores educacionais obtidos no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), assim como foi aplicada uma entrevista semiestruturada¹ com a gestora educacional do município, visando investigar as estratégias educacionais implementadas para a melhoria dos resultados de proficiência dos alunos.

O artigo está dividido em três tópicos, sendo o primeiro dedicado a contextualizar a oferta educacional do Ensino Fundamental público no estado do Ceará; o segundo apresenta os indicadores educacionais do município pesquisado; e o terceiro dedica-se a descrever as estratégias implementadas no âmbito da rede municipal para o alcance dos resultados. Nas considerações finais, são explicitadas algumas questões que podem vir a servir de ponto de partida para novos estudos.

ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NO ESTADO DO CEARÁ: OS MUNICÍPIOS ASSUMEM A OFERTA

O regime de colaboração entre as unidades que constituem a federação brasileira está previsto desde a Constituição Federal de 1998, bem como na

¹ O roteiro da entrevista semiestruturada foi previamente fornecido pela equipe REIPPE, seguindo a intencionalidade do registro, que consistia em descrever e analisar, com metodologia inovadora, políticas educacionais voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental que obtiveram êxito em seus propósitos.

legislação infraconstitucional, caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996). É um princípio constitucional que pretende sanar as desigualdades entre os locais, buscando reduzir seus efeitos, cuja implementação apresenta alto grau de complexidade, especialmente pelo pressuposto de compartilhamento de poder, construção de consensos e capacidades institucionais.

No Ceará, a oferta dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental público são, em sua quase totalidade, responsabilidade dos municípios, chegando, em 2023, a 99% e 98%, respectivamente (Inep, 2023). Dessa forma, nos sistemas de avaliação externa e em larga escala, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a responsabilidade pelos resultados do Ensino Fundamental é dos entes municipais. Se, por um lado, na estruturação do regime de colaboração, foi suprimida a disputa por matrículas, fazendo com que tal colaboração se estabelecesse no âmbito da concepção de políticas de gestão das redes de ensino, por outro, isenta a rede estadual de esforços no sentido de melhoria dos resultados da maior etapa da Educação Básica.

Tendo adotado, no âmbito da gestão pública, os pressupostos advindos do neoliberalismo no fim dos anos 1980, seguindo de perto o modelo da Nova Gestão Pública (NGP), o governo do estado passa a atuar como avaliador-regulador da qualidade da educação municipal e, para tanto, a partir de 2004, utiliza-se do SPAECEe, criado em 1992, para desenvolver seu controle sobre uma complexa teia de redes municipais cujos tamanhos situam-se entre uma dezena e mais de duas centenas.

No afã de alcançar melhorias no desempenho escolar, o estado cria processos de *accountability*², a partir de 2007, sendo os mais destacados o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), o Prêmio Escola 10 e o Índice Municipal de Qualidade da Educação (IQE). O SPAECE assumiu o protagonismo no desenho de uma política educacional cujo monitoramento é feito pelos resultados alcançados pelos alunos, embora tenha ampla repercussão nos gestores escolares e nos professores. Aplicado de forma censitária nas redes estadual e

2 Iniciativas envolvendo mecanismos de premiação e bônus com uso do SPAECE já aconteciam desde 2001, mas a avaliação era aplicada exclusivamente na rede estadual. A ampliação do SPAECE para as redes municipais, em 2004 e depois em 2006, possibilitou, em 2007, a criação de outras estratégias de regulação, que mais tarde vieram a constituir um sistema de *accountability*, como descreve Costa (2020) na sua dissertação de mestrado.

municipais, o SPAECE passou a ser o vórtice sobre o qual se aglutina parcela expressiva das iniciativas de políticas educacionais para a rede estadual e orienta a pauta do pacto federativo com os municípios no chamado regime de colaboração.

Criado pela Lei estadual nº 14.026/2007, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) torna-se política pública para prestar cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem. Inicialmente, essa política atendia aos anos iniciais do Ensino Fundamental (até o 2º ano). Em seguida, o programa passou por dois momentos de expansão: em 2011, quando passa a atender até o 5º ano (intitulando-se PAIC+5) e, em 2016, quando é estendido ao 9º ano do Ensino Fundamental II (MAIS PAIC. Inclusive, a sigla passa a significar Programa de Aprendizagem na Idade Certa.

O PAIC é articulado, em regime de colaboração, pela Secretaria Estadual de Educação, pelas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede) e pelas gerências municipais dos 184 municípios signatários do programa. Desde o início, foi estruturado em torno de cinco eixos que compreendem, por um lado, a relação ensino-aprendizagem e, por outro, o gerenciamento das redes de ensino municipais, sendo eles I - Educação Infantil; II - Gestão Pedagógica – Alfabetização e Formação de Professores; III - Gestão da Educação Municipal; IV - Formação do Leitor; e V - Avaliação Externa de Aprendizagem (Ceará, 2012). O programa recomenda a difusão de uma cultura de gestão eficaz por meio do eixo da Gestão da Educação Municipal e o eixo da Avaliação Externa, que incide, sobretudo, na concepção da avaliação como um instrumento de intervenção pedagógica.

A leitura do Quadro 1 permite observar que, desde o ano de 2007, quando um novo grupo político assumiu a administração do estado, as regras e as normas criadas tiveram por finalidade fortalecer a organização do Programa Alfabetização na Idade Certa ou servir como políticas de indução para os municípios, uma vez que afirmam a centralidade dos eixos de gestão municipal e à avaliação da aprendizagem já elencados no programa, mas associados ao rateio da cota-parte do ICMS e ao Prêmio Escola Nota Dez.

Quadro 1 – Histórico da legislação da *accountability* no Ceará

Instrumento	Data	Conteúdo
Lei nº 13.875	7 de fevereiro de 2007	Apresenta a gestão por resultados como modelo administrativo do governo estadual.
Protocolo de intenções firmado entre o governo estadual e os municípios	24 de maio de 2007	Estado e municípios firmam compromisso para execução do Programa Alfabetização na Idade Certa, com contrapartida de cada um.
Lei Complementar nº 63	4 de setembro de 2007	Altera a regra que impossibilitava concessão de bolsa para servidores públicos, com recursos do FECOP, por período superior a três anos.
Lei nº 14.023	17 de dezembro de 2007	Altera os critérios para distribuição da parcela do ICMS, associando 18% aos resultados do 2º ano do Ensino Fundamental.
Lei nº 14.026	17 de dezembro de 2007	Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa para prestar cooperação técnica e pedagógica aos municípios.
Decreto nº 29.139	26 de dezembro de 2007	Altera a estrutura organizacional da Secretaria Estadual de Educação, criando a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios e os Núcleos Regionais de Cooperação com os Municípios.
Lei nº 14.371	19 de junho de 2009	Cria o Prêmio Escola Nota Dez para turmas do 2º ano do Ensino Fundamental.
Decreto nº 30.796	29 de dezembro de 2011	Altera os critérios para distribuição da parcela do ICMS, associando 18% aos resultados dos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental.
Decreto nº 30.797	29 de dezembro de 2011	Amplia o Prêmio Escola Nota Dez para turmas do 5º ano do Ensino Fundamental.
Lei nº 15.922	15 de dezembro de 2015	Altera os critérios para distribuição da parcela do ICMS, associando 18% aos resultados dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.
Lei nº 15.923	15 de dezembro de 2015	Amplia o Prêmio Escola Nota Dez para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, retirando a possibilidade de apoio às turmas do 2º ano.
Lei nº 17.130	12 de dezembro de 2019	Altera os critérios para distribuição da parcela do ICMS.

Fonte: Elaboração dos autores.

De fato, o interesse do governo estadual na proposição dessas regras era o de privilegiar “[...] um modelo de gestão pública por resultados e [induzir] os municípios a agir pela melhoria dos indicadores sociais” (Ceará, 2012, p. 86). Embora a gestão por resultados, regulamentada pela Lei nº 13.875/2007, tenha sido adotada como modelo administrativo do estado desde o ano de 2004, a pretensão de que os municípios também aderissem à iniciativa similar é reflexo de como o governo estadual queria expandir esse tipo de gestão, para o que foi preciso criar as políticas de indução citadas com o discurso de que era preciso “fortalecer, valorizar e ampliar” os trabalhos de municípios e escolas.

Esse aspecto é importante de ser observado, pois confirma que, diferentemente de outros entes da Federação, nesta unidade subnacional não houve o esvaziamento do papel estadual na coordenação de uma política educacional no território sobre o qual tem jurisdição, aspecto também notado por Vieira, Plank e Vidal (2019, p. 5) quando concordam que “[...] o governo estadual [...] exerceu protagonismo central na formulação e implementação de políticas, estimulando a participação de outros agentes e atores”. Por outro lado, essa condição confirma a criação de elementos para a regulação institucional, ao revelar um conjunto de mecanismos que tendem a orientar, coordenar e controlar as ações dos estabelecimentos e dos profissionais no âmbito do sistema educativo, tal qual definiu Maroy (2011).

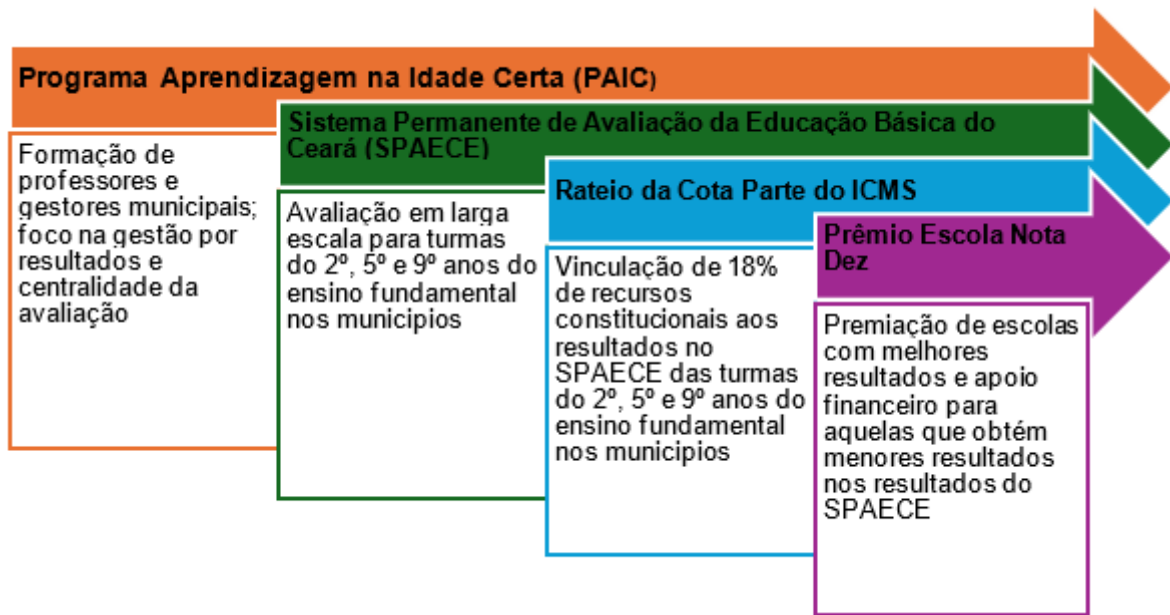
Dessa forma, a captura dos instrumentos mobilizados pelo estado do Ceará em torno da política educacional revela seu controle político sobre as municipalidades, como também a implementação de um sistema de *accountability* que introduz regras e constrangimentos. De maneira direta, esse conjunto de normas institucionaliza a colaboração entre os entes governamentais, a regulação e os componentes da *accountability*. A concepção de institucionalização tratada por Lascoumes e Le Galès (2012, p. 190) ajuda a compreender que as normativas criadas no Ceará privilegiam interesses na condução da política estadual, uma vez que, para estes autores

[...] o processo de institucionalização repousa sobre as dinâmicas para as quais as regras e os procedimentos aparecem, se desenvolvem ao ponto de constituir um espaço social e produzem em definitivo comportamentos dos atores que os gerou ou os integrou. De maneira mais precisa, o processo

de institucionalização pode ser observado logo que as regras e os procedimentos sejam cada vez mais números, ganham em precisão e tornam-se realmente prescritivos.

Na Figura 1, são ilustrados os principais elementos mobilizados no sistema de *accountability* do Ceará.

Figura 1 – Elementos do sistema de *accountability* no Ceará



Fonte: Elaboração dos autores.

Nesse ordenamento legal, o fortalecimento do regime de colaboração passou a figurar entre os principais objetivos do governo estadual. Entre essas novas regras, a vinculação da distribuição da cota-parte do ICMS a indicadores educacionais tratou de afirmar o papel estratégico do setor em relação às políticas do estado e garantir o comprometimento de gestores municipais. É criado o Índice Municipal de Qualidade Educacional (IQE), que agrega vários indicadores relacionados aos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental em mais de uma edição do exame. O ICMS é um imposto cobrado pelo estado que corresponde à circulação de bens e serviços no território. A distribuição do ICMS aos municípios é um preceito presente no art. 158 da Constituição Federal de 1988, sendo que, do total arrecadado pelo estado, três quartos, no mínimo, retornarão de forma proporcional às operações realizadas no município, e, até um quarto, de acordo com o que dispuser lei estadual. Esse último repasse é conhecido como cota-parte.

A legislação estadual, pela Lei nº 12.612/1996, dispunha que a parcela de 25% oriunda de receita do ICMS teria 12,5% vinculados ao somatório das despesas realizadas pelo município na manutenção e no desenvolvimento do ensino. Esse mecanismo foi alterado pela Lei nº 14.023/2007³, que vinculou o percentual da cota-parte do ICMS a dois novos critérios:

II - 18% (dezoito por cento) em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional [IQE] de cada município, formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º ano da rede municipal em avaliações de aprendizagem.

Em tese, as alterações na divisão da cota-parte do ICMS entre os municípios cearenses acompanham as mudanças na concepção de qualidade da educação. Se, antes, o quanto “gasta” e “quantos alunos” dizia muito sobre as redes de ensino; com a centralidade das avaliações externas, os indicadores dos exames passaram a nortear a definição de qualidade. Avaliação de desempenho e qualidade da educação, tratadas como sinônimos, passaram a habitar o imaginário social e a orientar as políticas municipais de educação.

Considerando que a cota-parte do ICMS a ser rateado entre os municípios passa a ter 72% de seu valor indexado a resultados educacionais, calculados pela taxa de aprovação e pela proficiência em avaliação de larga escala, o estado estimula uma “corrida” de obstáculos entre redes municipais distintas em tamanho, problemas e características. Coloca sob os mesmos critérios redes que possuem entre 2 e 190 escolas, com matrículas que variam de 100 a 100.000 alunos, escolas com infraestruturas muito diversas etc. Se, por um lado, as mudanças na legislação do ICMS criam uma ambiência favorável à responsabilização educacional, por outro lado, ao estabelecer os mesmos critérios para todos os municípios, independentemente da complexidade e do tamanho das redes escolares, cria uma “competição desigual” entre os municípios, o que acaba gerando situações de iniquidade entre eles.

Como não há dinheiro novo, os municípios que avançam nos seus resultados e aumentam o Índice Municipal de Qualidade Educacional (IQE) são premiados com recursos que provêm daqueles que não conseguiram alcançar

3 Além dos 18% vinculados aos índices educacionais, 5% foram vinculados aos resultados na área da saúde (IQS) e 2% em função dos resultados do meio ambiente (IQM).

melhorias de modo a aumentar o IQE. Desde a criação da lei, a capital do estado, Fortaleza, é quem tem perdido mais recursos em benefício, especialmente, dos municípios de pequeno porte, com redes escolares pequenas, nas quais a focalização de iniciativas em torno da melhoria das taxas de aprovação e de aumento da proficiência dos alunos surte efeitos mais rapidamente do que em redes constituídas de muitas escolas e com alta complexidade de gestão do sistema. Pedra Branca é um desses municípios, que vem usufruindo dos critérios estabelecidos pelos normativos que orientam as políticas de *accountability* no estado do Ceará.

Neste ambiente com forte presença de mecanismos de *accountability*, os municípios passam a construir sua agenda educacional em função das possibilidades postas pelos regramentos construídos pelo governo estadual e vinculados a benefícios financeiros. Embora a “competição” não seja igualitária entre as redes, muitas vezes incomparáveis, políticas educacionais em nível local são concebidas e implementadas com vistas à melhoria de resultados.

PEDRA BRANCA E A MELHORIA DOS INDICADORES DE DESEMPENHO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

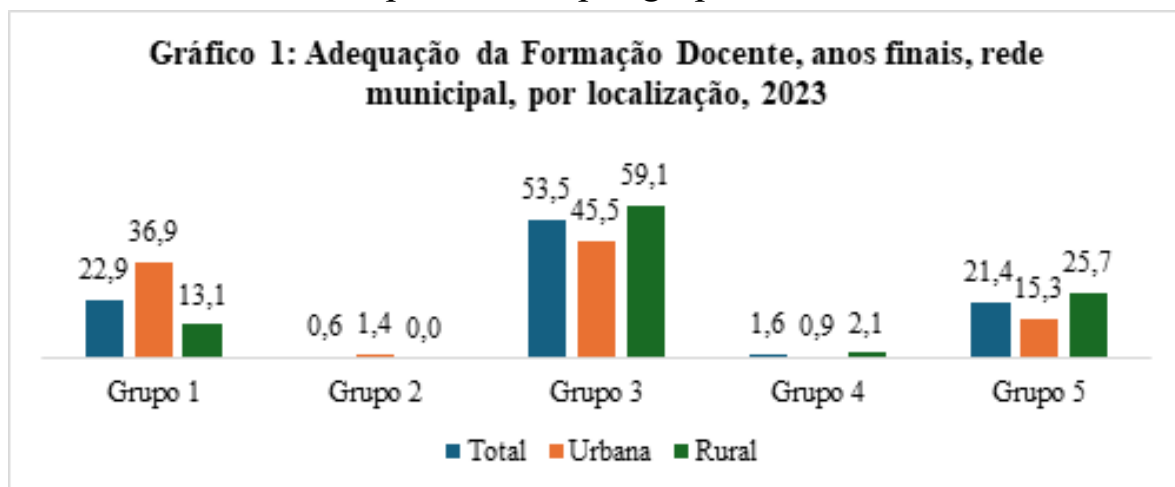
O município de Pedra Branca fica localizado a 263 km da capital, Fortaleza, com uma população de 40.187 pessoas, e uma densidade demográfica de 30,86 hab/km² (IBGE, 2022). Ocupa uma área de 1.302,081 km², sendo o 30º município do estado do Ceará em território. Segundo dados do Censo do IBGE 2022, apenas 10,84% da população estava ocupada neste ano, o que corresponde a 4.366 pessoas, sendo o salário médio dos trabalhadores formais de 1,4 salário-mínimo. Com um PIB per capita de R\$ 8.992,69 em 2021, está na 5.223ª posição no país e na 153ª no Ceará. É um município em que 91,37% das receitas correntes brutas provêm de transferências constitucionais, o que evidencia a baixa capacidade de geração de receitas próprias.

No que diz respeito à oferta dos anos finais do Ensino Fundamental, a rede pública municipal possui 1.977 alunos e a rede privada detém 302 matrículas (Inep, 2023). Os alunos da rede pública são atendidos em 20 escolas, das quais 14 estão situadas em localidades rurais. Das matrículas dos anos finais do

Ensino Fundamental, apenas 143 não se encontram na faixa etária de 10 a 14 anos, e 44% (63) são de crianças com até 10 anos, ou seja, estão em adiantamento de ano escolar. Do total de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, 1.952 (99%) frequentam escolas de tempo integral.

A rede municipal possui 214 professores atuando nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo que apenas 36% são concursados/efetivos/estáveis, prevalecendo professores com contratos temporários (64%). No que se refere à adequação da formação docente atuando nos anos finais, o

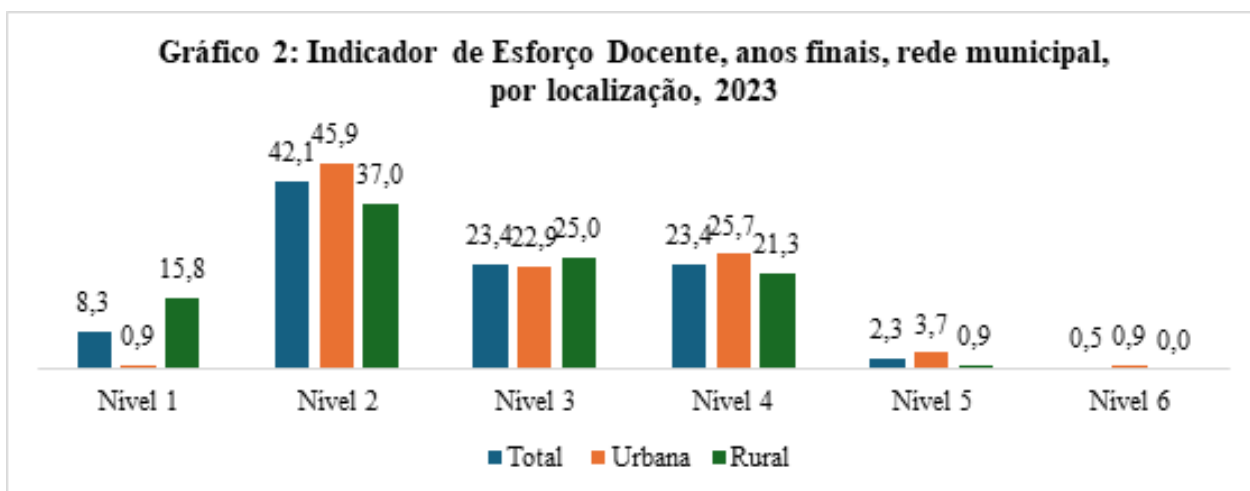
Gráfico 1 mostra os percentuais por grupo.



Fonte: Inep, Indicadores Educacionais, 2023.

Os dados mostram que apenas 22,9% dos docentes encontram-se no Grupo 1, que são os que possuem “formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona”; situação considerada ideal de acordo com a legislação vigente. Já 53,5% encontram-se no Grupo 3, que são “docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona” e 21,4% pertencem ao Grupo 5, que são “docentes sem formação superior” (INEP, 2014a, p. 5. Quando se observam os dados por localização, é ainda menor o percentual de docentes no Grupo 1 (13,1%).

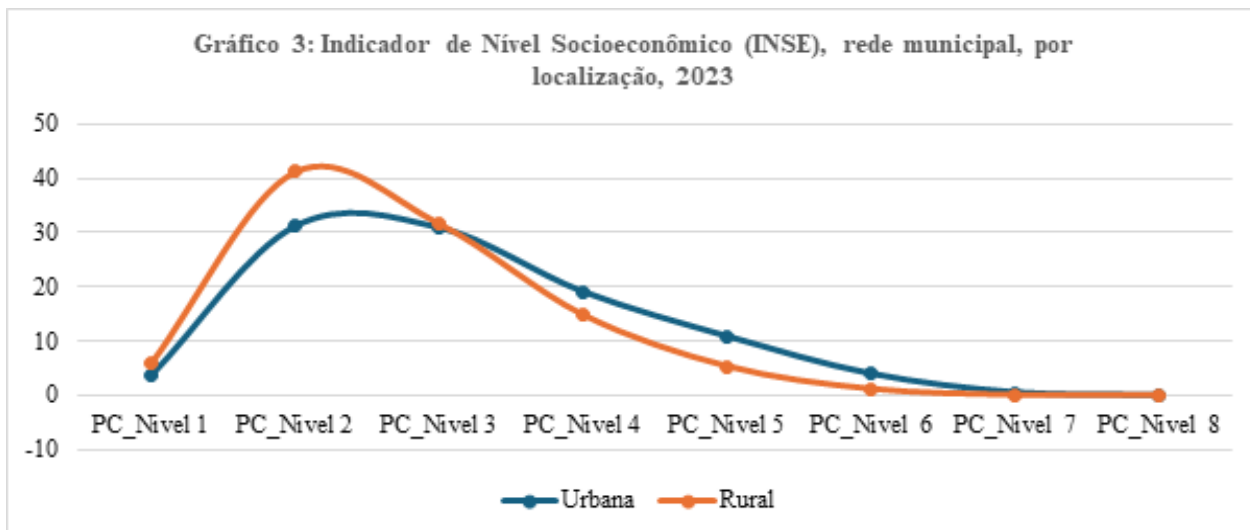
No que diz respeito ao esforço docente dos professores da rede municipal que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, o Gráfico 2 mostra os percentuais por nível e localização.



Fonte: Inep, Indicadores Educacionais, 2023.

Prevalece entre os docentes o esforço correspondente ao nível 2 (42,1%), que são aqueles que “em geral, têm entre 25 e 150 alunos e atuam em um único turno, escola e etapa”, sucedido pelos níveis 3 (23,4%) que são os “que, em geral, têm entre 25 e 300 alunos e atuam em um ou dois turnos em uma única escola e etapa”, e 4 (23,4%) que “em geral, têm entre 50 e 400 alunos e atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas” (INEP, 2014b, p. 6).

O Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) dos estudantes da rede pública de Pedra Branca (Inep, 2021) está apresentado no Gráfico 3.



Fonte: Inep, Indicadores Educacionais, 2021.

Os dados mostram que 62,05% dos estudantes urbanos e 72,95% rurais, nos níveis 1 e 2, são aqueles que, no máximo, têm em suas residências

[...] uma geladeira, uma televisão, um banheiro, sendo que eles não possuem muitos dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir máquina de lavar roupa, um ou dois celulares com internet, um ou dois quartos para dormir, *wi-fi*, mesa para estudar e escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre até 5º ano do ensino fundamental incompleto e ensino médio completo (Brasil, 2021, p. 13).

Esses dados são mais bem compreendidos quando se constata que, em março de 2025, o município possuía 3.929 crianças e adolescentes de 6 a 15 anos em famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF). Se tomar como referência a matrícula pública da rede municipal em 2024 de 3.935 alunos, é possível inferir que praticamente todas as crianças matriculadas no Ensino Fundamental nas escolas municipais são beneficiárias do PBF.

UMA POLÍTICA BEM-SUCEDIDA DE MELHORIA DO DESEMPENHO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

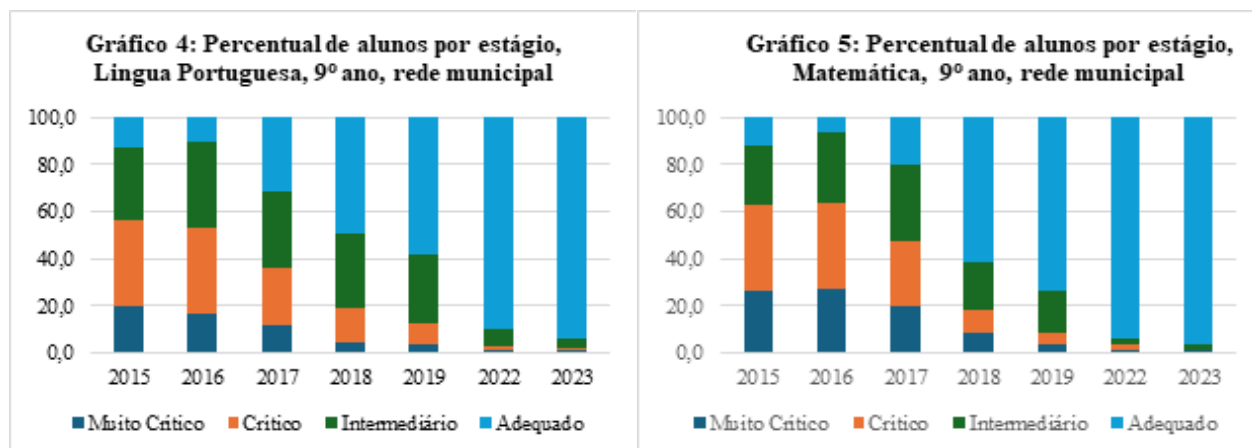
É nesse contexto de altas vulnerabilidades sociais das crianças e de suas famílias, de precariedade da formação docente dos professores, e de maioria de escolas rurais, que se desenvolve uma iniciativa na rede municipal que resulta na melhoria do desempenho dos alunos no 9º ano do Ensino Fundamental. A experiência teve início em 2016 e vem perdurando independentemente das mudanças políticas registradas nos últimos dez anos, o que corresponde a três mandatos distintos. Para efeitos de análise, tomaram-se os dados do SPAECE de 2015; ano de criação das legislações que passam a vincular os resultados de desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental a recursos financeiros, com a inclusão daquele ano escolar no IQE e o último ano de aplicação do SPAECE disponível (2023), cujos dados são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Pedra Branca, SPAECE por proficiência média, padrão de desempenho e percentual por estágio, 9º ano, 2015 e 2023

Disciplina	Edição	Proficiência Média	Indicação do Padrão de Desempenho	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
Língua Portuguesa	2015	242,3	Crítico	20,2	35,9	31,3	12,5
	2023	342,4	Adequado	1,0	0,8	4,4	93,9
Matemática	2015	260,9	Crítico	26,5	36,2	25,4	11,9
	2023	381,7	Adequado	1,0	0,6	1,7	96,8

Fonte: Seduc/Coave/Ceade, 2024.

Analisando como se deu a evolução do desempenho dos estudantes no período 2015 – 2023, constata-se que, em 2015, 638 alunos participaram da avaliação e, em 2023, 525 estudantes. Quando se analisa a proficiência dos alunos nos estágios constituintes do SPAECE, observa-se que eles migram sucessivamente do estágio muito crítico para o adequado, nas duas disciplinas, chegando, em 2023, a 93,9% em Língua Portuguesa e 96,8% em Matemática, sendo um processo contínuo, que pode ser captado ano a ano, pelos dados do SPAECE apresentados nos Gráficos 4 e 5.



Fonte: Seduc/Coave/Ceade, 2024.

Quando indagada sobre as estratégias de política educacional implementadas que podem explicar as melhorias de desempenho alcançadas, a secretária municipal de Educação argumenta que “[...] a aproximação da família com a comunidade escolar traz efeitos muito importantes, os alunos ficam motivados quando os pais estão inseridos nesse contexto” e que envolvê-los no processo de ensino e aprendizagem leva a uma “[...] maior interação e mais envolvimen-

to dos alunos”. Tal perspectiva há muito tem sido anunciada como importante estratégia na implementação de políticas educacionais e reforça uma interação entre a burocracia de nível de rua e a comunidade escolar, com o objetivo de garantir a aprendizagem discente.

O envolvimento da família é acompanhado por outras iniciativas locais, como o de estimular o compromisso docente na política educacional municipal. A secretária de Educação afirma que as escolas e os seus profissionais tiveram de assumir novas posturas para que a iniciativa fosse bem-sucedida e que o “acolhimento, diálogo, empatia”, assim como o esforço para “entender os diversos contextos familiares” representaram um diferencial positivo para engajar os alunos no processo de ensino-aprendizagem e conseguirem melhorar o desempenho nas avaliações em larga escala.

A cadeia organizacional da implementação da política envolve a gestão escolar, professores, coordenadores pedagógicos e representantes da comunidade, sendo que o diretor e os coordenadores têm um papel estratégico na supervisão, enquanto os professores são responsáveis por estimular a participação dos pais. Depreende-se que a implementação das iniciativas citadas muda as rotinas escolares, que passam a incluir, no cotidiano, estratégias que procuram aproximar a escola da comunidade de forma sistemática e contínua.

Dessa maneira, Pedra Branca institui um modelo de política educacional que toma a escola e a comunidade como ponto de partida das mudanças pretendidas, o que tem conseguido assegurar melhorias nos indicadores de desempenho dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, etapa com desafios históricos na educação brasileira. Essas transformações, embora impulsionadas pela política educacional do governo do estado que implementa o PAIC em todos os municípios, são fortalecidas pela construção local de um projeto de aprendizagem e evidenciam o papel dos governos municipais em um projeto de educação que se identifica como de qualidade.

No que se refere aos recursos disponíveis para assegurar a implementação da política, o espaço físico da escola é, por excelência, o local em que acontecem as reuniões e eventos, assim como a disponibilização de materiais didáticos e informativos.

Um programa de formação continuada para professores e gestores abordando estratégias de envolvimento familiar e comunicação eficaz foi realizado pela Secretaria Municipal de Educação, e oficinas e palestras são promovidas para orientar a comunidade escolar sobre a importância da participação dos pais no desenvolvimento educacional dos alunos. Iniciativas que assegurem o engajamento de pais e familiares são realizadas com frequência, como visitas domiciliares, horários flexíveis para reuniões e eventos comunitários abertos, cabendo à gestão escolar organizar e implementar tais iniciativas.

Nas palavras da secretária, não há unanimidade na participação dos pais e familiares, e, no caso de haver resistência por parte de algumas famílias devido à falta de tempo ou desconhecimento sobre a importância do envolvimento familiar na educação dos filhos, são adotadas novas estratégias de engajamento de modo que todos possam realmente se aproximar da escola. Para a secretária, entre os principais desafios e aprendizados com a implementação da política é que, além da mobilização dos pais, é necessário superar barreiras culturais e adaptar a escola para receber melhor a comunidade. Como foi apresentado no perfil socioeconômico dos alunos, a maioria deles é de filhos de pais com ensino Fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino, o que os coloca em pé de igualdade de escolaridade com os próprios filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática no SPACE no período 2015 – 2023, há de se perguntar se as variáveis relacionadas aos docentes tanto no que diz respeito ao vínculo de trabalho quanto à adequação da formação não seriam fatores que dificultariam o trabalho desses profissionais. Ao que parece, o engajamento dos docentes nas estratégias definidas e implementadas pela gestão municipal não é afetado pela precariedade do vínculo empregatício dos quase 2/3 de docentes que se encontram em situação de contratos temporários. De igual modo, as possibilidades de aprendizagem não são prejudicadas pela inadequação da formação docente ou pelo fato de alguns não terem formação de nível superior.

O fato de Pedra Branca possuir uma rede escolar pequena com apenas 17 unidades escolares ofertando o 9º ano permite que a SME estabeleça estratégias de acompanhamento e monitoramento contínuas e focalizadas, e, como apontam estudos realizados por Fernandes, Vieira e Nogueira (2024), tais iniciativas têm efeito significativo sobre as escolas.

A realidade social e econômica de Pedra Branca, assim como seu tamanho populacional, tem muitas semelhanças com uma parcela expressiva dos municípios brasileiros e pode servir de exemplo para que outras redes de ensino adotem, a partir de seus contextos locais, estratégias que possam produzir engajamento similar em torno de um pacto pela aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, D.; IRFFI, G. Apoio à cooperação técnica entre escolas na educação fundamental: uma análise do Prêmio Escola Nota Dez. *In: ENCONTRO ECONOMIA DO CEARÁ EM DEBATE*, 17., 2021, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE, 2021.

CEARÁ. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2012.

CORREA, E. V. **Accountability na educação**: impactos do Prêmio Escola Nota Dez no sistema público de ensino do Ceará. 2018. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

COSTA, A. G. **A política educacional cearense no (des)compasso da accountability**. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

FERNANDES, J. H. P.; VIEIRA, S. L.; NOGUEIRA, J. F. F. (org.). **Municípios eficazes na gestão da aprendizagem**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. Saeb 2021: Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021 – Nota Técnica. Brasília, DF: Inep, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Nota Técnica nº 020/2014. DF: Inep, 2014a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. Indicador de Esforço Docente. Nota Técnica nº
039/2014. DF: Inep, 2014b

LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. **Sociologia da ação pública**. Maceió: Edu-
fal, 2012.

MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensi-
no na Europa. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (coord.), **Políticas públicas
e educação: regulação e conhecimento**.). Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.
p. 19-46.

SILVA, Y. D. **Incentivos educacionais a nível governamental funcionam?**
Uma análise dos efeitos da Lei da Cota Parte cearense. 2021. 73 f. Dissertação
(Mestrado em Formulação e Avaliação de Políticas Públicas) – Insper, São Pau-
lo, 2021.

SOUSA. M. J. B. Entrevista realizada em dezembro de 2024. Pedra Branca,
Ceará.

VIEIRA, S. L.; PLANK, D. N.; VIDAL, E. M. Política educacional no Ceará:
processos estratégicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, nov.,
2019.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Karina Carrasqueira Lopes

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduação com licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é Professora no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Universidade São Francisco (USF), vice-líder do grupo de pesquisa de Gestão e Qualidade da Educação (GESQ/PUC-Rio), membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ética, Política e História da Educação Brasileira (GEPHEB/USF), editora associada da revista Horizontes (USF) e membro da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (Reippe), atuando na equipe de coordenação na gestão 2023-2025.

Rodnei Pereira

Doutor em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, com estágio pós-doutoral em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP). Atualmente é pesquisador na Fundação Carlos Chagas e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa Profissional em Formação de Gestores Educacionais, na Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Membro da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (Reippe), atuando na equipe de coordenação na gestão 2023-2025.

Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

Antropólogo especializado em temas educacionais. Doutor em Ciências Humanas (antropologia), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE e do Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação da UFRJ, bolsista em produtividade de pesquisa pelo CNPq. Entre 2023 e 2025 compôs o grupo de coordenadores da REIPPE – Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais.

Thamara Caroline

Doutora em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas com estágio doutoral no Instituto de Gobierno y Políticas Públicas na Universidad Autònoma de Barcelona, Mestre em Administração Pública e Governo pela Escola Brasileira de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas com Bacharelado em Comunicação Social, com experiência em docência em instituições de ensino superior. É Diretora executiva da Tríade Conhecimento em Políticas Públicas. Membro da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (Reippe), atuando na equipe de coordenação na gestão 2023-2025.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Anderson Madson Oliveira Maia

Docente e Pesquisador da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculado ao Departamento de Educação Especializada (DEES/ UEPA) e ao Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEE-CA/UEPA). Doutorado em Educação em Ciências e Matemática (UFMT/UFPA/UEA/REAMEC), Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), Especialização em Gestão Escolar (UEPA); Licenciatura em Pedagogia (UEPA); Bacharelado em Direito (UNAMA/2014). Atualmente é Advogado, Professor Adjunto II do Departamento de Educação Especializada do Centro de Ciências Sociais e Educação (DEES/CCSE/UEPA) e docente da Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEECA) Membro da REIPPE – Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais. Tem experiências na área de Educação de Jovens e Adultos, Juventude, Ensino Médio e Políticas Públicas.

Andrio Alves Gatinho

Professor Associado 2 da Universidade Federal do Pará. Atua como professor no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica – PPEB. Doutor em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Pesquisador de Políticas Educacionais, Curriculares e de Ações Afirmativas (Relações Étnico-Raciais e Educação). Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Desigualdades – LEPED. Tem experiência na coordenação, elaboração e assessoramento de projetos pedagógicos de educação dos diversos níveis e modalidades da educação. Avaliador de Cursos de Graduação (INEP/MEC). Desenvolve atividades de pesquisa, ensino, orientação e assessoria/consultoria nos seguintes temas: Educação e Desigualdades; Políticas Educacionais; Currículo; Políticas e Práticas Curriculares; Formação de Professores para a Educação Básica; Educação das Relações Étnico-raciais. Sócio individual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Membro da REIPPE – Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais.

Anderson Gonçalves Costa

Doutorando em Educação na Universidade Federal de Pernambuco, professor do Instituto Federal de Educação do Ceará, pesquisador da área de política educacional.

Ana Lorena Bruel

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1995), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2003), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014) e pós-doutorado na Université de Bordeaux (France). Atualmente é professora do magistério superior na Universidade Federal do Paraná, no Departamento de Planejamento e Administração Escolar. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas para a educação, educação e desigualdades, distribuição de oportunidades educacionais.

Alan Furman

Possui graduação em Ciências Sociais - Ciência Política pela Universidade Federal do Paraná (2013). Atualmente é Diretor no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pílotto. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Gestão Escolar com atuação na Secretaria de Estado da Educação e instituições públicas de ensino. Possui Especialização em Ensino de Sociologia e é Mestre em Sociologia no programa de pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná com pesquisa no tema da educação de crianças e jovens migrantes. Doutorando no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Andrea Paula de Souza Waldhelm

Doutora em Ciências Humanas/Educação pela PUC-Rio. Membro do grupo de pesquisa Gestão e Qualidade da Educação (GESQ/PUC -Rio) e da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE) e orientadora educacional da Prefeitura Municipal de Macaé (RJ). Atua em pesquisas nas áreas de gestão educacional, gestão escolar, qualidade de ensino e escolha de escola.

Angela Scalabrin Coutinho

Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (UMinho - PT). Pós-doutora em Gestão da Política Pública pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), atuando na graduação e na pós-graduação em Educação da UFPR, na linha Diversidade, diferença e desigualdade social em Educação, nos seguintes temas: Educação Infantil, desigualdades educacional e social, avaliação.

E-mail: angelacoutinho@ufpr.br.

Bárbara Cristina Coimbra Bergantin

Mestranda em Políticas Educacionais na Universidade Federal do Paraná (2024-atual). Pós-graduada em Liderança e gestão de pessoas no espaço escolar pela Universidade Tuiuti do Paraná (2023). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2018 - 2022). Realizou Mobilidade Acadêmica Internacional na University of Alberta em Edmonton, Canadá (08/2021 - 12/2021). Interesses de pesquisa: políticas educacionais; migração e desigualdades; direitos humanos.

Carla da Conceição de Lima

Doutora em Ciências Humanas - Educação pela PUC-Rio. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Laboratório de Tecnologias e Políticas Educacionais (LATEPE/UFVJM) e membro da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Pesquisa sobre políticas públicas educacionais, gestão escolar, desigualdades educacionais e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Danúbia Roberta Pereira Reginaldo

Mestra em Educação. Licenciada em Pedagogia e especialista (pós-graduada) em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora efetiva na rede pública de Educação no Município da Serra (ES) onde atua como regente de classe no Ensino Fundamental - Anos Iniciais - desde 2007 e, na mesma rede, como professora em Assessoramento Pedagógico nos Anos Finais do Ensino Fundamental desde 2010. Atualmente, encontra-se afastada desses cargos para atuar como diretora escolar eleita na rede municipal de ensino da Serra (ES).

E-mail: danubiarpereira2025@gmail.com

Dora Irene Alves Valente

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2001), graduação em Letras - Português pela Universidade Federal do Pará (2014) e especialização em Educação em Ciências e Matemática com Ênfase na Educação Infantil pela Universidade Federal do Pará (2007). Professora efetiva da rede municipal de educação de Moju há 30 anos. Desde o ano 2018 é assessora pedagógica geral da Secretaria Municipal de Educação de Moju.

Eloisa Maia Vidal

Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, pesquisadora da área de política educacional.

Fabiana Silva Fernandes

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999) e doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2006). É pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais, da Fundação Carlos Chagas, integrando o grupo de pesquisas Educação e Infância: políticas e práticas, na linha de pesquisa Infância, História e Sociedade. Atua nas áreas de Política Educacional, Planejamento e Gestão Educacional e Políticas para a Infância. É membro do Comitê Editorial da Revista Estudos em Avaliação Educacional e da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE).

Flávia Camargo Busatte

Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. (2024) Pedagoga pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2007); Especialização em Práticas de Letramento e Alfabetização pela Universidade Federal de São João Del-Rei (2010). Coordenadora do Centro de Referência do Professor - CERPRO de Poços de Caldas, onde atua na formação de professores da Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas.

Flávia Pedrosa de Camargo

Doutora em Educação pela PUC-Rio, mestre em Educação pela UFMS, graduada em Psicologia pela mesma universidade. Psicóloga organizacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul - Campus Corumbá e membro da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE). Tem experiência na área de Educação Especial com ênfase nas pesquisas sobre Políticas Públicas.

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Doutora em Educação, professora titular do PPGE/UDESC, bolsista produtividade em pesquisa do CNPq, vice-presidente da World Education Research Association - WERA.

Giuliana Masculi Pokrywiecki

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS e pós-graduada em Metodologia de Ensino e Pesquisa pela Universidade Claretiano de Batatais (SP). Coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, onde coordena o Programa de Educação em Tempo Integral, a Educação de Jovens e Adultos, e os professores da Recomposição da Aprendizagem.

Gloria Christina de Souza Cardozo

Mestra em Educação pela UEM-PR. Agente profissional: pedagoga da Secretaria de Justiça e Cidadania do Governo do Paraná, atuando na Coordenação de Gestão do Sistema Socioeducativo. É docente em programas de pós-graduação lato sensu e formações destinadas à qualificação de profissionais que compõem o sistema socioeducativo, bem como na área de educação, nos seguintes temas: Socioeducação, Educação de Jovens e Adultos, Educação Não Formal, Educação Social e Gestão da Educação não Escolar. E-mail: gloria-cardozo@seju.pr.gov.br/ gloriaccardoza@gmail.com.

Itamar Mendes da Silva

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-doutor em Políticas, Educação, Formação e Sociedade pela Universidade Federal Fluminense. Professor associado aposentado pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente, é professor no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. E-mail itamarmendes62@gmail.com

Isa Daniele Mariano de Souza Sá

Doutoranda em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Bolsista Capes. Trabalha com os seguintes temas: Políticas educacionais e desigualdades e educação das relações étnico-raciais. E-mail: isadanieleee@gmail.com.

João Augusto Gentilini

Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ensino de Poços de Caldas (1978), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993) e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999). É professor assistente doutor (aposentado) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Gestão Educacional e Política Educacional Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão educacional e escolar, planejamento educacional, sistemas de ensino, poder local, autonomia, inovações em gestão educacional e escolar. Atualmente, é orientador de TCC (Trabalho de Final de Curso) do MBA em Gestão da Escolar, do PECEGE/ESALQ (Piracicaba, SP).

Larisse Lorrane Monteiro Moraes

Graduada em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (2019; Mestra em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA -2023). Articuladora da Rede Nacional de Articuladores do Programa Escola em Tempo Integral – Renapeti e assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do Município de Moju-PA.

Lurdes Regina Borges Lima

Mestranda em Educação no PPGE/UDESC, professora da EBM Intendente Ari-comedes da Silva/Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Maria Janete Braga de Souza

Especialista em gestão escolar, secretária municipal de Educação de Pedra Branca, Ceará.

Sandra Helena Ataíde de Lima

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2012). Possui graduação em Licenciatura Plena em Língua Espanhola pela Universidade da Amazônia (1999) e graduação em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (1980). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. Foi Secretária Municipal de Educação de Moju/PA de 2005 a 2012; Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais-UNDIME, Seccional Pará, 2009-2013; Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais-UNDIME Região Norte, 2009-2011.

Vânio César Seemann

Doutor em Educação pelo PPGE/UDESC, orientador educacional na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e presidente do Conselho Municipal de Previdência Social de Florianópolis.

Vanessa Medianeira da Silva Flôres

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR). Professora da rede pública, atuando na Divisão de Políticas Públicas de Inclusão Social do Município de Piraquara/PR. E-mail: vanessaf.educ@gmail.com.

Vânia de Fátima Flores

Licenciada em Pedagogia (Supervisão e Administração Escolar) pelo Instituto Superior de Ciências, Artes e Humanidades de Lavras/MG (1989). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras/MG (2014). É funcionária pública aposentada da Prefeitura de Varginha, onde atuou como professora dos anos iniciais, diretora escolar e supervisora pedagógica. Na Secretaria Municipal de Educação, ocupou o cargo de diretora do Departamento de Ensino e a função de coordenadora pedagógica. É membro da Academia Varginhense de Letras, Artes e Ciências (AVLAC). Educadora STEAM certificada pela Tríade Educacional. Atualmente, é docente em cursos de graduação presencial no Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS/MG e realiza capacitações para redes de ensino com foco no uso pedagógico dos recursos tecnológicos.

**www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952**