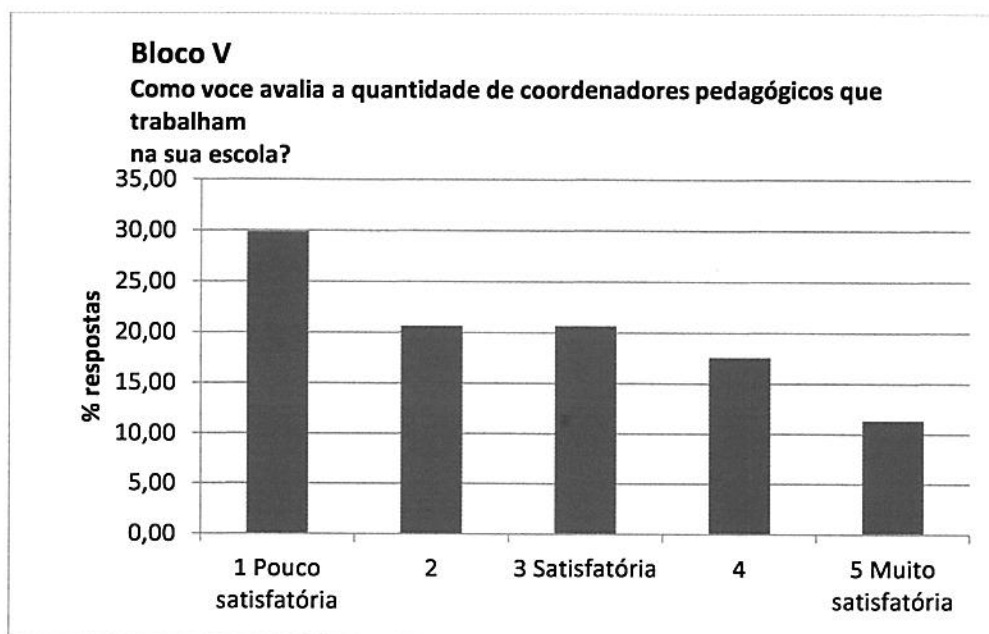




da reforma, especialmente por parte dos professores, apresentou significativas diferenças.

Compete citar ainda que, nos primeiros documentos referentes à reforma curricular<sup>8</sup> a chamada “parte diversificada” do currículo, a qual engloba as atividades de pesquisa, deveriam alcançar 25% da carga horária do primeiro ano, 50% do segundo e 75% do terceiro. Assim, necessariamente seria reduzida a carga horária exclusiva das disciplinas obrigatórias, importantes para fins de avaliação para ingresso no Ensino Superior. Essa proposta foi alterada ao longo da implantação da reforma.

Inicialmente, não se pode deixar de fazer a associação entre a reforma curricular e as coordenações pedagógicas nas escolas nesta etapa de transição do currículo, pelo importantíssimo papel que estas coordenações desempenham na orientação e supervisão dos professores. Os questionários de gestão respondidos pelas direções de escola apontam clara deficiência na quantidade de coordenadores pedagógicos. Em uma escala de 1 (pouco satisfatória) a 5 (muito satisfatória), houve 29% de respostas “1” e 20% de respostas “2” (vide Anexo 1).



Na amostra de escolas visitadas “in loco”, as entrevistas com as direções e a aplicação de questionários com professores revelaram algumas das dificuldades para a implantação da reforma curricular e adoção do Ensino Médio Politécnico. Destacaram-se a falta de formação para trabalhar<sup>9</sup> e avaliar o aluno por área, de modo interdisciplinar, e não por “sobreposição” de disciplinas, muito embora os conceitos teóricos e doutrinários sejam conhecidos e compreendidos. Também foi relatada a dificuldade para a seleção do “perfil” dos professores para ministrarem a disciplina de Seminário Integrado, haja vista não existir formação específica. Em ambos os casos a disponibilidade de carga horária foi relatada como limitador, posto que a reunião dos professores da área no Conselho de Classe é fundamental para esta avaliação, bem como um dos principais critérios para a seleção dos professores do Seminário. O grande número de professores com

<sup>8</sup> Caderno denominado Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014, p. 23. Disponível em [www.educacao.rs.gov.br](http://www.educacao.rs.gov.br). Acesso em 30nov2013.

<sup>9</sup> O CEEed no item 12.6 do Parecer 652/2013 aponta que muitas instituições formadoras de professores trabalham os conhecimentos de forma fragmentada.



atividades em mais de uma escola da rede pública estadual também foi mencionada por significativo número de diretores e equipes entrevistadas, dificultando a montagem da grade curricular, a própria reunião do corpo docente e, inclusive, a assimilação do projeto pedagógico e das particularidades de cada escola. Outra dificuldade relatada para a avaliação dos alunos foi a troca, ou mesmo ausência de professores de determinada disciplina durante o ano letivo.

Em relação à infraestrutura necessária para a realização de pesquisa, a disponibilização de acesso à internet nas escolas foi mencionada como limitador, bem como espaços para reunião de um maior número de alunos. Da mesma forma, a realização de pesquisas em campo, fora do ambiente da escola, levanta questões quanto ao transporte e responsabilidade pela segurança desses alunos.

Em relação ao acompanhamento dos alunos com deficiência de aprendizagem, a principal carência relatada à Equipe nas visitas “*in loco*” é a falta de estrutura, especialmente recursos humanos, para as atividades de reforço necessárias a “recuperação” desses alunos<sup>10</sup>. Atenção maior deve ser dispensada a forma dessas atividades de apoio pedagógico: ainda que a avaliação seja da área, muitas escolas optam por recuperar apenas a, ou as, disciplinas em que o aluno apresenta maior deficiência — o que não é aqui alvo de crítica, mas da necessidade de que esta discussão seja aprofundada. A diminuição das taxas de repetência no Estado, sem que isso signifique que o aluno avance para o ano seguinte sem os conhecimentos necessários, implica em criar condições para sua recuperação ao longo do ano.

Dessa forma, a reforma curricular em curso implica em significativas mudanças de paradigma no Ensino Médio, com as dificuldades que mudanças desse porte acarretam. Nas visitas “*in loco*” a Equipe ouviu diversas críticas que ratificaram a necessidade de mudança do sistema de ensino, adaptando-o aos tempos atuais. As maiores ressalvas em relação à reforma em curso ocorrem em relação à forma e condições de sua implementação. Dentro das limitações desse trabalho, importa dizer que, em linhas gerais, a reforma curricular em curso harmoniza-se com as propostas do Governo Federal.

Concluindo, identificou-se que a SEDUC e CREs já vem promovendo oficinas para divulgação dos casos de sucesso identificados na implantação da reforma, notadamente para divulgação dos trabalhos de pesquisa realizados no Seminário Integrado.

Uma boa prática identificada foi o projeto Cirandar – Encontros Riograndinos sobre Investigação na Escola, uma parceria da 18ª CRE com a Fundação Universidade de Rio Grande – FURG. O projeto visa oportunizar a formação acadêmico-profissional de professores com foco na compreensão da reestruturação curricular do Ensino Médio. Os relatos do projeto, publicados na internet identificam claramente tanto os desafios como as oportunidades que a reforma curricular vem trazendo:

*A responsabilidade de pôr em prática uma proposta que ainda não foi minimamente absorvida dificulta, inclusive, a formulação de um posicionamento mais claro a respeito desse processo.*

<sup>10</sup> O PPDA – Plano Pedagógico Didático de Apoio se constitui em um conjunto de atividades pedagógicas específicas para o aluno, planejadas, executadas e acompanhadas pelos professores, tendo por objetivo a superação das dificuldades.



[...]

*As experiências anteriores precisam ser consideradas, ponderando suas lacunas, contradições e potencialidades, pois o sentimento de descontinuidade em relação às políticas educacionais talvez seja uma das maiores causas de resistência às novas proposições.*

[...]

*Na experiência acumulada até agora, destaca-se a dificuldade em estabelecer um elo com as demais disciplinas, ou seja, a abordagem interdisciplinar tem ficado a cargo somente do professor de Seminário Integrado responsável pela turma. As discussões sobre as mudanças curriculares ainda não estão atingindo os demais professores, o que certamente dificulta a construção de uma proposta da escola.*

[...]

*A problematização em torno de temáticas diretamente relacionadas às suas vivências parece ter despertado o interesse das turmas na busca pelo conhecimento que possa contribuir para a resolução de problemas concretos. A articulação com os demais componentes curriculares ainda não é uma realidade, pela dificuldade em realizar um planejamento conjunto. A abordagem interdisciplinar, porém, têm se destacado nas atividades realizadas.*

*Acredito que, independente do produto/resultado final, o processo em si já torna o trabalho bem sucedido, pois os constantes desafios têm sido encarados como motivação para a construção de outros caminhos na relação ensino-aprendizagem.*

Seminário Integrado: dificuldades e expectativas. Ticiania Cougo Cardoso,  
Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas. Disponível em  
<http://www.investigacaonaescola.furg.br>.

Entende-se como de fundamental importância a identificação dessas boas práticas nesse momento de transição, como forma de disseminação do conhecimento, entre as diversas escolas e especialmente entre as diversas CREs. Essa discussão não pode limitar-se apenas a apresentação dos resultados das oficinas, mas também quanto à forma de avaliação por conceito, as práticas de recuperação dos alunos com dificuldade de aprendizado e a forma e meios de realização de pesquisa nos Seminários Integrados.

Assim, recomenda-se a ampliação dessa discussão, de modo a consolidar as práticas de sucesso, suprimindo as deficientes, para, posteriormente, orientar sua adoção na Rede Pública Estadual de Ensino Médio. O aperfeiçoamento da reforma é possível a partir de repetidos ciclos de planejamento, teste e redesenho, como o conhecido Ciclo PDCA (Planejar-Executar-Verificar-Ajustar, do inglês Plan-Do-Check-Act) da ciência da administração bem ilustra. Recomenda-se ainda a SEDUC apoiar as coordenações pedagógicas de cada escola, tanto na disponibilização de horas dos profissionais quanto em sua preparação, pela importância desse quadro nas escolas, especialmente nas fases de mudança curricular como atualmente acontece.

Finalmente, o Sistema Estadual de Avaliação Participativa – SEAP-RS, na fase local, por meio dos indicadores 39-práticas pedagógicas interdisciplinares, 44-planos de trabalho específicos para recuperação, 45-práticas voltadas à iniciativa e pesquisa e 49-prevalência dos



aspectos qualitativos sobre os quantitativos na avaliação, quando consolidado, deverá fornecer subsídios para o aperfeiçoamento da reforma curricular. Esta evolução poderá ser acompanhada quando dos monitoramentos desta auditoria.

Ainda, importante fazer duas ressalvas nesta auditoria, que encontra duas limitações. Em primeiro lugar, quanto à avaliação da reforma curricular em curso e estratégia pedagógica da SEDUC em face de falta de especialista ou profissional com formação compatível integrante da Equipe. Em segundo lugar, uma melhor avaliação dos resultados da reforma somente será efetiva após o término de todo o ciclo, compreendendo os 3 anos do ensino médio, o que poderá ser realizado quando do monitoramento ou em outra auditoria específica.

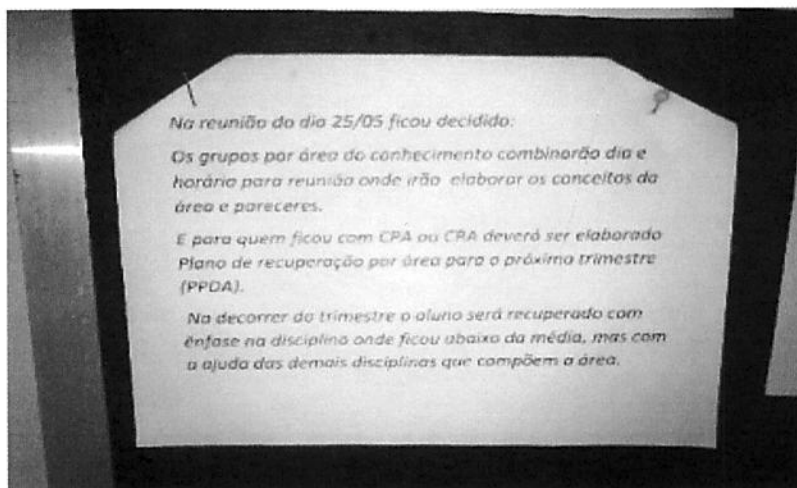
As fotos a seguir exemplificam uma aula de seminário integrado presenciada pela Equipe na CE Afonso Emílio Massot em Porto Alegre.



A foto a seguir demonstra a orientação passada aos professores pela coordenação pedagógica da EEEM Pe. Benjamin Copetti a respeito de como proceder a avaliação dos alunos em



função da reforma do ensino médio, incluindo como realizar a recuperação, quando da presença da Equipe na Escola no dia 12 de setembro de 2013:



## 6 GESTÃO

### 6.1 Dos Planos Estratégicos

A Constituição Federal determina, em seu artigo 214, que a lei estabelecerá um Plano Nacional de Educação de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração. Este deve definir as diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. Desse modo, o Plano deve conduzir a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do País, estabelecendo metas de aplicação de recursos como proporção do PIB. O atual Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei Nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, com vigência por 10 anos a constar da sua publicação.

No Estado do Rio Grande do Sul, a Constituição Estadual, a semelhança da Federal, determina a elaboração do Plano Estadual de Educação em seu artigo 208, em consonância com o Plano Nacional, devendo ser o sistema de ensino organizado em regime de colaboração com os sistemas municipais e federal. O Estado do Rio Grande do Sul não possui Plano Estadual aprovado, devendo ser mencionado que o Projeto de Lei 259/2005 que o instituiu o PEE para o decênio 2001-2010 — visava, na época, atender a Lei Federal nº 10.172/2001 que instituiu o PNE — foi arquivado sem aprovação. Da mesma forma, o Poder Executivo encaminhou à Assembleia Legislativa, em 22 de dezembro de 2014, o Projeto de Lei nº 287/2014, que instituiu o Plano Estadual de Educação —



PEE, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE. Entretanto, o este Projeto também foi arquivado sem aprovação.

Nas escolas, a Lei Estadual nº 10.576/1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público, exige a elaboração do Plano Integrado de Escola, consubstanciando-se em um projeto administrativo-financeiro-pedagógico. Esta Lei tem como preceito a autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica, garantindo a descentralização do processo educacional. A LDB, por sua vez, exige a adoção de um projeto pedagógico em cada escola, projeto este normalmente denominado de Projeto Político-Pedagógico (PPP), que deve ser elaborado com a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar, observando-se a gestão democrática do sistema e a progressiva autonomia pedagógica, administrativa e financeira. A elaboração de um PPP representa a vontade coletiva do momento, envolvendo equipe diretiva, professores, funcionários, pais e alunos. Por sua vez, a adoção do Ensino Médio Politécnico foi precedida da adoção dos denominados “regimentos escolares de referência” para as escolas, de modo a orientar a ação pedagógica na perspectiva da reestruturação curricular. Este regimento de referência foi referendado pelos Pareceres nºs 156/2012 e 652/2013 do Conselho Estadual de Educação - CEEEd.

Os três instrumentos de planejamento — Plano Integrado, PPP e Regimento — apresentam muitos temas comuns, tratando de questões como currículo e formas de avaliação.

Nas escolas visitadas, todas apresentaram o Regimento Interno, os quais, com mínimas variações, constituem-se no regimento padrão proposto pela SEDUC. Todavia, apenas a EEEM Elisa Tramontina apresentou o Plano Integrado, conjugando questões pedagógicas e administrativas. Os PPPs identificados em sua maioria apresentavam-se desatualizados, não apenas em relação ao tempo decorrido desde sua elaboração, em média mais de 5 anos, mas também porque o regimento interno de referência ou “padrão”, adotado em 2012, acabou por sobrepor-se a eles em diversos aspectos. Ressalta-se, entretanto, que os documentos analisados das escolas visitadas não apresentam metas e indicadores que permitam seu monitoramento. A única escola visitada pela Equipe que possui um Plano utilizando-se da ferramenta do PDE Interativo, disponibilizada pelo MEC, com metas e indicadores definidos, é a EEEF Cap. Luiz da Silva Ferreira, em São José do Norte. Todavia, não se verificou o monitoramento destes.

Destaca-se aqui, a partir da LDB e da Lei Estadual nº 10.576/1995, um questionamento quanto à autonomia das escolas para elaboração de sua proposta pedagógica, uma vez que o “*regimento de referência*” a ela se impôs, posto que trata tanto de questões administrativas como pedagógicas. Essa questão foi enfrentada no Parecer nº 652 do CEEEd já referido, aprovado por maioria. O CEEEd entendeu que as escolas possuem “*autonomia relativa*”, de modo que elas “*devem seguir a orientação da Mantenedora, em relação à concepção pedagógica instituída pela mesma, e devem, em consonância com ela, organizar sua proposta pedagógica*”.

Sobre a autonomia escolar, vale citar o trabalho de Ângelo Ricardo de Souza: A Escola, por dentro e por fora: a Cultura da Escola e o Programa de Descentralização Financeira em Curitiba - PR. PUC/SP, 2001:

*O autor português João Barroso, analisa como as escolas públicas, em modelos como o School Based Management, na prática recebem um determinado grau de autonomia do poder público, juntamente com as novas tarefas que se lhes apresentam. A isto o autor denomina “autonomia decretada” (Barroso, 1996, p. 173). (p. 55)*



[...]

*Quando as ações provenientes das políticas de descentralização chegam às escolas, anunciando o incremento da autonomia dos estabelecimentos de ensino, não apresentam esta possível autonomia como um fenômeno político, relacional. Apresenta-se a autonomia vinculada ao aumento das tarefas/atribuições das escolas, afirmando-se ser a escola livre e autônoma o suficiente para organizar essas tarefas conforme melhor lhe aprouver, desde que cumprindo com o disposto nas regulamentações feitas pelo órgão que transfere as responsabilidades (Casassus, 1995). (p. 57)*

Entendida pelo CEEed que a autonomia é relativa<sup>11</sup> — não há, evidentemente, como falar-se em autonomia absoluta, posto que as escolas integram o Estado e seus professores e funcionários são servidores estaduais — é necessário ampliar-se a discussão sobre tema. Ao exercício da autonomia da gestão escolar, especialmente da gestão pedagógica, contrapõe-se a definição das políticas públicas, de competência da Secretaria da Educação. Assim, necessária a maior clareza na definição dos limites desta autonomia, condição necessária ao seu pleno exercício e a maior eficiência de gestão.

Cita ainda que o “regimento de referência” teve sua aplicação aprovada de forma “*emergencial e transitória*” nos termos do Parecer CEEed 156/2012, que enfrenta a questão:

*16. Quanto aos, assim denominados, “regimentos referência”, cumpre ressaltar que não substituirão de pleno os Regimentos Escolares aprovados e em vigor. Conforme projeto, servirão de complemento, durante 2012, aos Regimentos Escolares e referencial para a elaboração, durante este mesmo ano, dos novos textos regimentais das escolas. Sendo provisórios e passageiros – aplicáveis somente durante o ano de 2012 – não se caracterizam como regimentos padrão stricto sensu. Assim, é de permitir sua utilização em caráter emergencial e transitório, sem fornecer-lhes status definitivo, como regimentos.*

*O mérito dos “regimentos referência” consiste em explicitar a linha pedagógica a ser seguida pelas escolas estaduais. Nesse sentido é de registrar que é competência da entidade mantenedora sinalizar a orientação a ser seguida por suas escolas, sem que com isso a autonomia pedagógica fique comprometida. A autonomia pedagógica reside na capacidade de a escola se autodeterminar, quanto à forma de cumprir a diretriz curricular definida pela entidade mantenedora. Esse conceito, aliás, se aplica igualmente a entidades públicas e privadas.*

*17. Como os “regimentos referência” não contam com todos os itens obrigatórios em um documento dessa natureza, não poderão ser utilizados para reger as novas escolas a serem credenciadas. Cumpre, nesse caso,*

<sup>11</sup> A presidente do CPERS/Sindicato, em artigo no jornal Zero Hora de 09 de janeiro de 2014, p. também enfoca a questão da autonomia político-pedagógico das escolas, mencionando que vem ocorrendo uma tentativa de retirada da autonomia político-pedagógica das escolas.



*apresentar a exame uma nova minuta de “regimento padrão” que contemple as inovações pretendidas para o “ensino médio politécnico”.*

*18. Este Conselho, ao mesmo tempo em que identifica na iniciativa da Secretaria da Educação a intenção de promover a qualificação da escola média estadual, expressa sua apreensão com o desenvolvimento desse processo. A adesão da comunidade escolar ao projeto e a capacitação dos docentes das escolas serão de importância capital, para alcançar algum resultado. Da mesma forma, a agilidade e competência dos órgãos regionais em **subsidiar as escolas na elaboração dos novos Planos de Estudos, Regimentos Escolares e Planos de Curso é crucial** para que se encerre o ano de 2012 com toda a rede formalmente legalizada. Minimizar entraves burocráticos – comuns na administração do Sistema Estadual de Ensino e que contribuem para delongas desnecessárias na tramitação de processos – é condição para que prazos possam ser cumpridos.*

Necessariamente, a adoção destes regimentos implica na revisão de outros documentos de gestão escolar, em especial do Projeto Político-Pedagógico da escola – PPP.

Esta discussão exige, pela competência atribuída pela Constituição do Estado nos termos dos artigos 207 e seguintes, a participação do Conselho Estadual de Educação, órgão consultivo, normativo, fiscalizador e deliberativo do sistema estadual de ensino, e que tem a incumbência, entre outras, de assegurar a este sistema a flexibilidade técnico-pedagógica e administrativa.

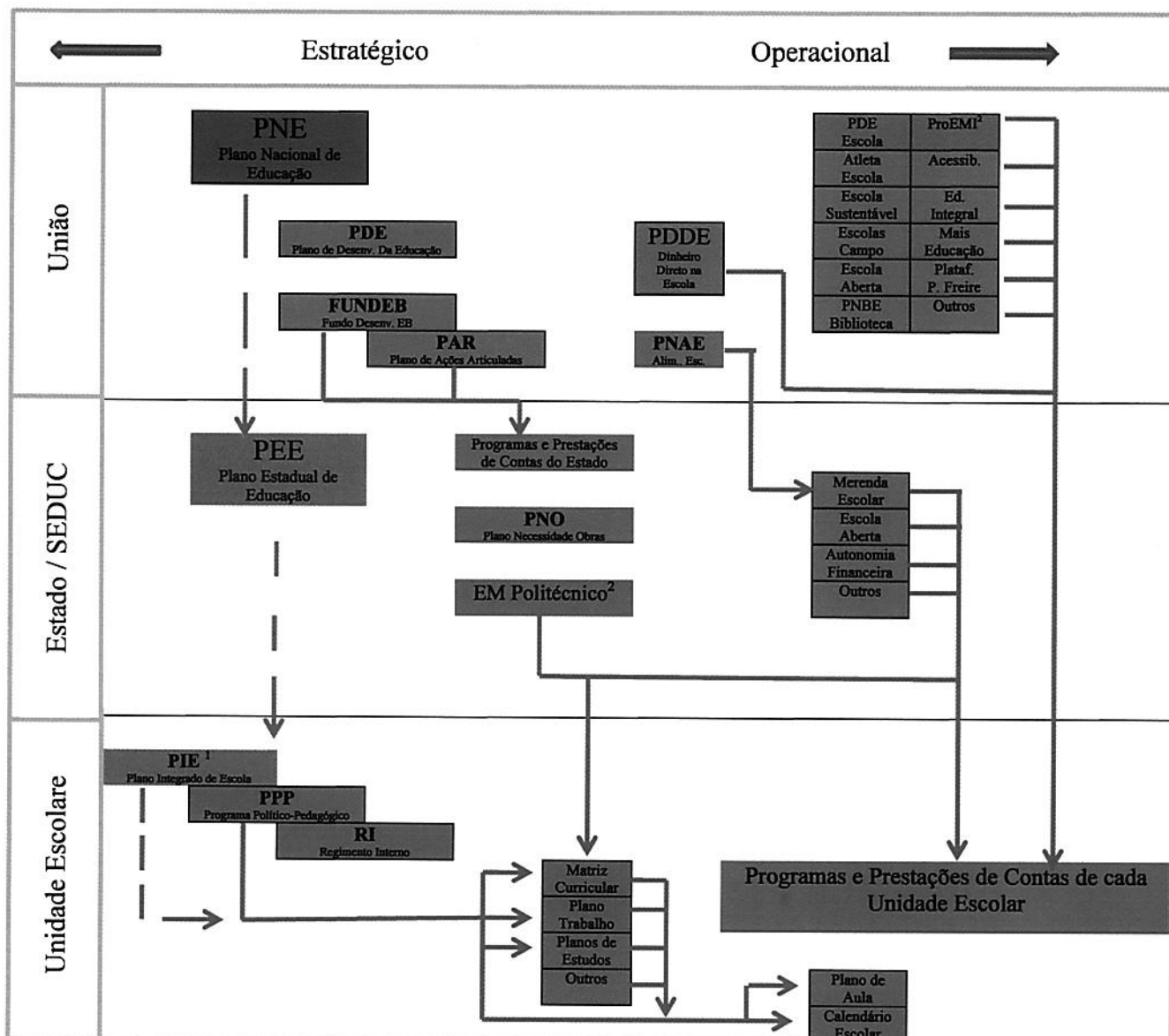
Os documentos estratégicos, a começar pelo PNE, devem reger a educação no País e no Estado, desde a esfera federal até a unidade escolar, orientando o desdobramento das ações táticas e operacionais. Esta orientação é especialmente importante face a autonomia relativa de cada escola. A falta de um Plano Estadual de Educação permitiu que as principais diretrizes fossem alteradas pela política de governo, por meio do regimento de referência. Essa alteração foi aprovada no CEEed inicialmente para “*aplicação emergencial e transitória*” e “*exclusivamente no ano letivo de 2012*”, como consta no Parecer 156/2012, o qual reconheceu posteriormente, em agosto de 2013, que é responsabilidade da SEDUC a “*Proposta Pedagógica a ser implementada pelas escolas estaduais*”, nos termos do Parecer 652/2013. Essa situação revela a fragilidade dos instrumentos de planejamento do ensino.

O quadro a seguir procura ilustrar os instrumentos de gestão escolar, considerando-se as esferas federal e estadual, bem como a unidades escolares, indo-se de um nível estratégico até o operacional.





**FIGURA 4 – INSTRUMENTOS DE PLANEJAMENTO E GESTÃO**



Obs.:

	Documentos previstos mas não existentes/atualizados
	Documentos de caráter mais administrativo, ou de apoio
	Documentos de caráter pedagógico
1	O Plano Integrado de Escola, previsto na Lei estadual nº 10.576/1995, o PPP e o RI apresentam várias áreas em comum.
2	O ProEMI (federal) e o EM Politécnico (estadual) pressupõem a reestruturação curricular do EM.

Obs. A relação da SEDUC com as escolas é realizada por meio das 30 CREs  
 Fonte: construção da Equipe

A partir da Figura 4 pode-se perceber que a falta dos instrumentos de caráter estratégico prejudica a melhor orientação dos demais instrumentos, de caráter tático ou operacionais. Também é possível perceber os inúmeros programas, estaduais ou municipais, a serem executados em cada escola, muitas vezes sobrepondo-se em suas finalidades.



## 6.2 Dos Planos Táticos e Operacionais

Vários programas federais são realizados diretamente pelas unidades escolares, ainda que sob a supervisão das secretarias estaduais. O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, por exemplo, permite as unidades escolares solicitarem e recebam diretamente recursos federais, normalmente mediante a apresentação de um projeto específico. Todavia, a prestação de contas necessariamente passa pela Secretaria Estadual de Educação. Em outros programas, como o PAR, os recursos são recebidos pela SEDUC e devem beneficiar as escolas já na forma de obras e equipamentos.

Destaca-se que o PAR, pactuado entre a União e o Estado, prevê R\$ 31,695 milhões para as ações de Gestão Educacional entre 2012 e 2014. Destes, R\$ 8,250 milhões correspondem ao exercício de 2012 e R\$ 14,237 milhões ao exercício de 2013. Até outubro de 2013, foi assinado apenas 1 Termo de Compromisso que trata das ações em Gestão Educacional, com repasses previstos de R\$ 378 mil.

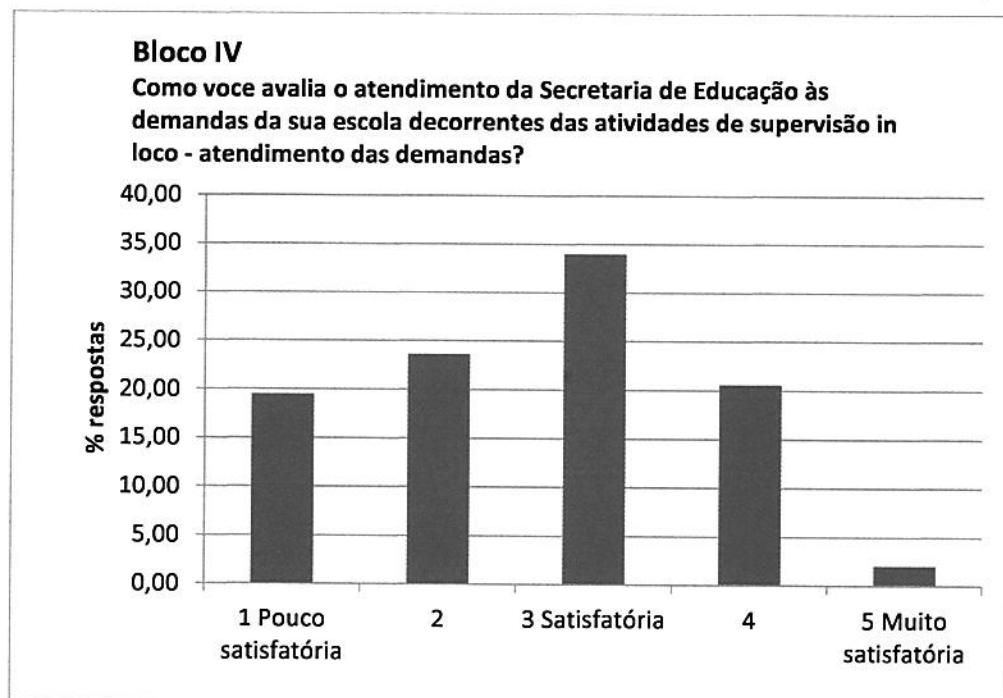
A operacionalização dos recursos pela União e Estado é realizada por meio dos planos plurianuais e das leis orçamentárias anuais, observando-se ainda as disposições do FUNDEB. Pressupõe, portanto, a articulação entre esses diversos instrumentos de planejamento e execução.

Nas escolas, a Equipe Diretiva é a responsável pelo recebimento de recursos dos diversos programas federais e estaduais, os quais possuem suas próprias regras. As prestações de contas dos recursos federais, encaminhadas pelas escolas às CRES e por estas as SEDUC<sup>12</sup>, são conferidas e inseridas no sistema do FNDE denominado SiGPC – Contas Online. No rol de programas e recursos correspondentes acessados pelas escolas incluem-se tanto programas de caráter eminentemente pedagógico, como o ProEMI por exemplo, como programas que visam custear a alimentação escolar, incentivando a permanência do aluno na escola, além de programas que visam a integração da escola com a comunidade, como o Escola Aberta. Destaca-se que as escolas podem utilizar recursos estaduais diretamente (“execução descentralizada”), realizando compras ou executando obras, até o limite da modalidade Convite, nos termos do Decreto Estadual Nº 48.620/2011, o que equivale a R\$ 80 mil para compras e R\$ 150 mil para obras.

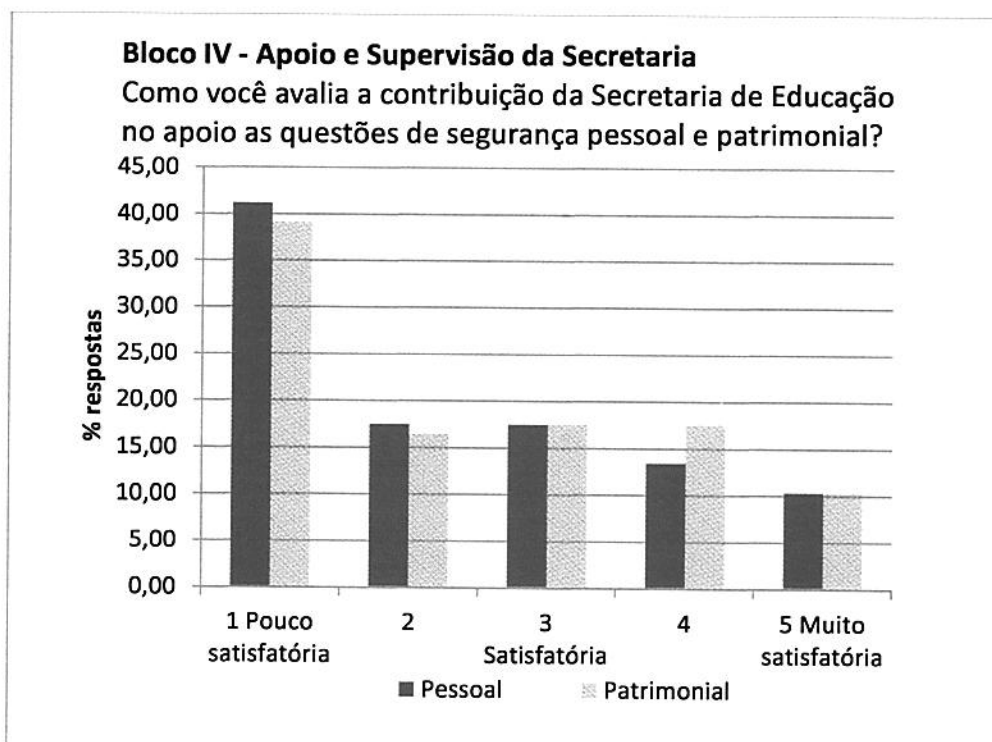
As entrevistas realizadas “in loco” com as equipes diretivas de 15 escolas revelaram forte preocupação com a correta aplicação e prestação de contas dos recursos recebidos, posto que eventual reprovação de contas pode vir a repercutir não apenas em quem prestou as contas, mas eventualmente comprometer as futuras gestões. Deve-se ressaltar que apenas as escolas maiores contam em seu quadro com um assistente administrativo-financeiro. Em muitos casos constatou-se que o próprio diretor assume a função de efetuar as compras e realizar a correspondente prestação de contas, com prejuízos a sua função maior de direção.

Os questionários eletrônicos de gestão preenchidos pelas direções das escolas revelam que monitoramento e avaliação realizado pela SEDUC em relação aos PPPs e ao desempenho da escola e de seus gestores, de um modo geral, é regular, bem como a apoio da Secretaria às demandas das escolas.

<sup>12</sup> A prestação de contas é única e exclusivamente responsabilidade do Secretário de Estado da Educação, como prevê a Súmula nº 230 do TCU.



As principais deficiências elencadas foram no apoio prestado pela SEDUC às questões de segurança pessoal e patrimonial.



Não se pode deixar de mencionar as iniciativas positivas de combate à violência na escola, especialmente as que integram a comunidade escolar com outras instituições, como o MP, a Polícia Civil e a Brigada Militar. Assim, destacam-se como ações positivas as Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar, criadas com base na Lei Estadual nº 14.030/2012, bem como a Guarda Escolar realizada por meio do Corpo Voluntário de Militares Inativo da Brigada Militar – CVMI. Além destes programas, a Equipe de Auditoria presenciou as atividades



do Programa Educacional de Resistência às Drogas e Violência – PROERD, instituído através da Lei Estadual nº 13.468, de 15 de junho de 2010, desenvolvida por policiais militares do 6º BPM na Escola Estadual Capitão Luiz da Silva Ferreira voltada aos alunos do ensino fundamental.

A relação entre a SEDUC e as escolas se dá por meio das CREs, e, portanto, depende fundamentalmente das coordenadorias. As visitas “in loco” nas 15 escolas afetas a 10 CREs demonstraram, entretanto, diferentes percepções quanto à atuação, e inclusive, quanto ao conhecimento da realidade da escola por parte da coordenadoria regional. Enquanto algumas coordenadorias visitam regularmente suas escolas, em outras estas visitas são apenas em caráter excepcional, especialmente quando há algum problema a ser resolvido, geralmente de ordem financeira.

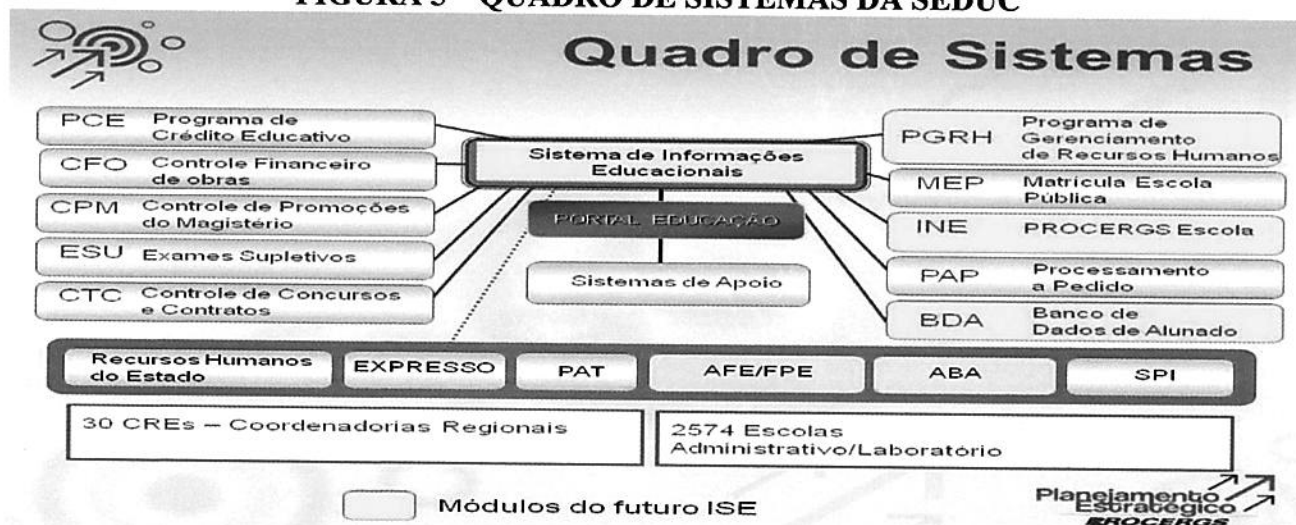
A legislação claramente dispõe sobre a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas, autonomia esta que é relativa, posto que supervisionada pela Secretaria. Entretanto, não se identificam regras mais claras que orientem o exercício desta autonomia: o que pode ou não ser feito. Em outras situações, a escola não tem como resolver isoladamente suas dificuldades. Nesse sentido, a supervisão necessita identificar os problemas e entraves à implementação das ações necessárias a correção dos problemas, para oferecer o necessário apoio.

Situação semelhante é exposta na auditoria conduzida pelo TCU, que constatou a falta de monitoramento das ações elencadas no PDE interativo, principal instrumento de planejamento colocado pelo MEC à disposição das escolas. Ainda, o foco do acompanhamento realizado pelo MEC/FNDE tem como foco a regularidade no uso do recurso, com menor ênfase a identificação dos problemas e entraves à implementação das ações e das medidas corretivas ou preventivas necessárias.

### 6.3 Sistemas de Informação da SEDUC

Os principais sistemas em uso pela SEDUC são apresentados no quadro a seguir:

FIGURA 5 – QUADRO DE SISTEMAS DA SEDUC



Fonte: Cortesia DRC/Procergs

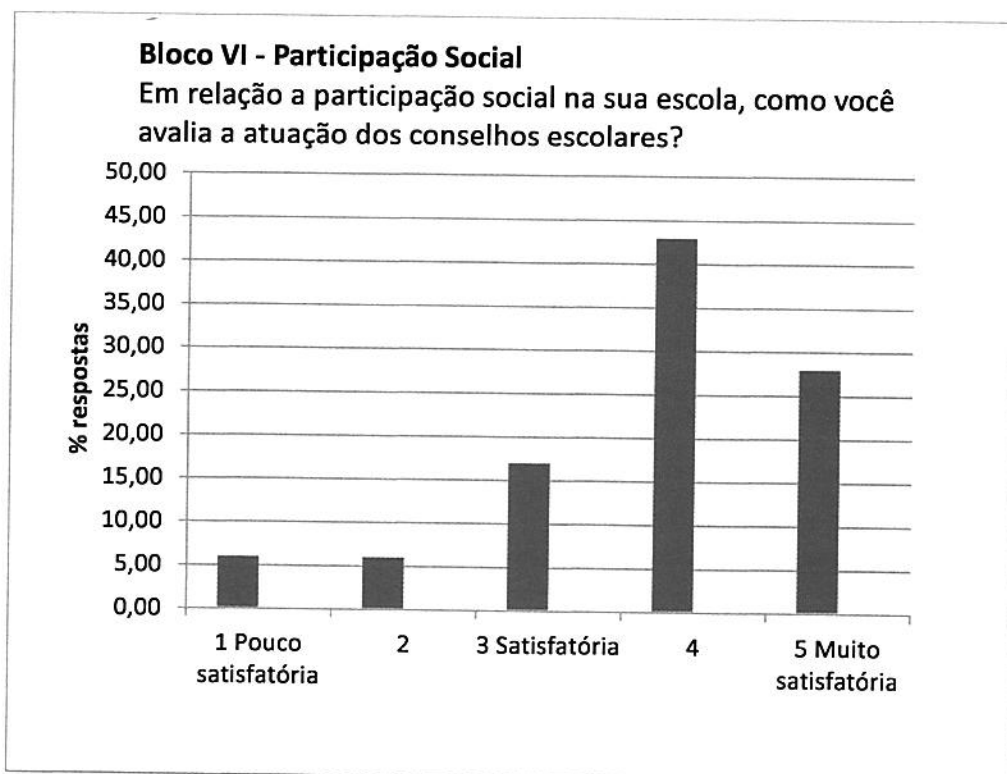


O Sistema de Informações da Secretaria de Educação – ISE encontra-se em fase de desenvolvimento pela Procergs. Os módulos já concluídos encontram-se em operação em aproximadamente 1.100 escolas da rede, com prioridade para as escolas de EM e de maior porte. Os módulos oriundos do INE permitem o conhecimento do desempenho da escola, inclusive por turma ou aluno, enquanto que os módulos oriundos do PGRH permitem a caracterização dos recursos humanos colocados a sua disposição. Por meio desse módulo é possível conhecer os professores que são responsáveis pelas turmas, qual sua formação, quais disciplinas de regência, tipos de vínculo e em quais escolas atuam.

#### 6.4 Participação da Comunidade Escolar

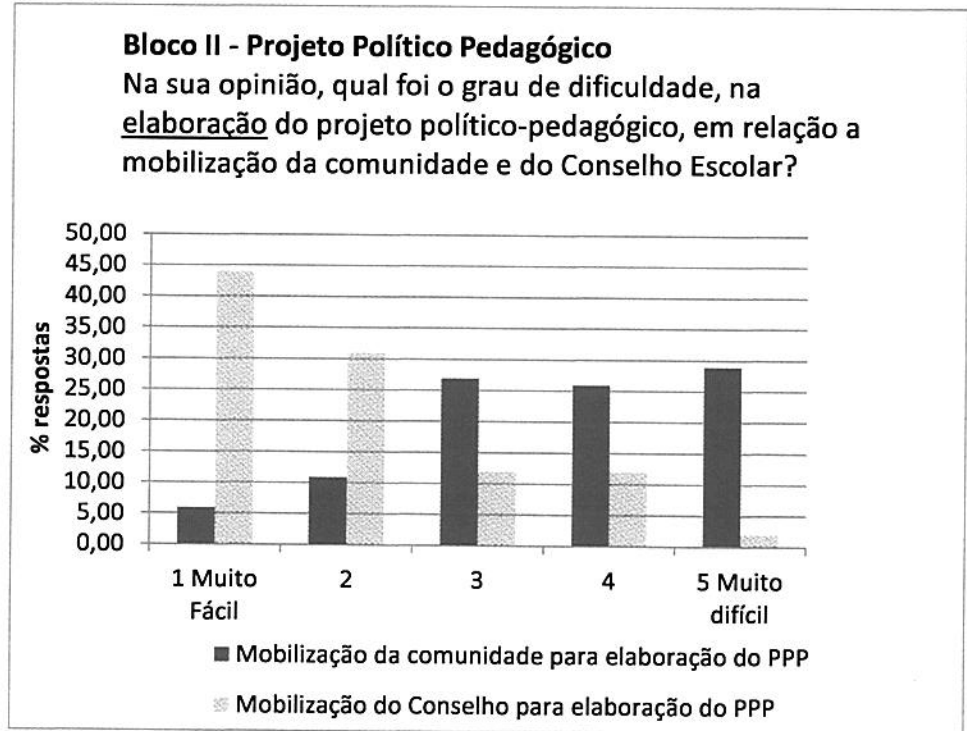
A participação da comunidade escolar, integrando a sociedade com a escola, é uma incumbência de cada estabelecimento de ensino, nos termos da LDB. Essa participação é viabilizada pelos conselhos escolares, os quais, no Estado do Rio Grande do Sul, integram a própria administração dos estabelecimentos de ensino. A Lei da Gestão Democrática do Ensino Público garante a participação dos segmentos da comunidade nas deliberações deste. Atribui, ainda, competência aos conselhos para apreciar e aprovar a tanto o plano de aplicação dos recursos financeiros como sua prestação de contas.

A SEDUC informou que a quase totalidade das escolas de ensino médio regular possuem conselhos escolares ativos. Os questionários eletrônicos respondidos, de um modo geral, avaliam positivamente atuação dos conselhos escolares, como demonstra o gráfico a seguir.

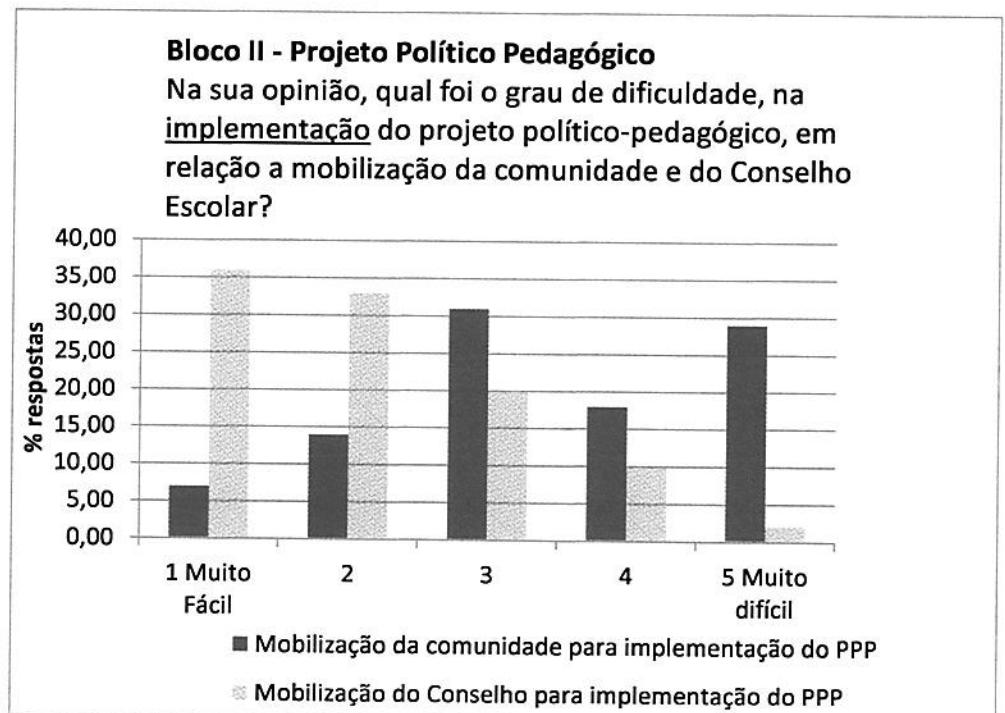




O mesmo questionário, quando aborda o grau de dificuldade na elaboração do PPP, aponta uma grande facilidade na mobilização do conselho, o que não ocorre em relação à mobilização da comunidade em geral, como o próximo gráfico demonstra:



Quando questionado em relação a implementação do PPP, a situação se repete, com pequenas variações.





As entrevistas realizadas “in loco” nas 15 escolas visitadas, por sua vez, confirmam a dificuldade na mobilização da comunidade, em especial dos pais de alunos, em grande parte das escolas. A atuação dos conselhos escolares ocorre, na maioria das vezes, na apreciação e aprovação da prestação das contas do diretor da escola, em observação ao disposto no art. 42 da Lei Estadual nº 10.576/1995.

No orçamento do Estado consta o Projeto 5791, de Gestão Escolar, que apresenta como subprojetos a implementação e qualificação dos conselhos escolares e a implementação e qualificação dos grêmios estudantis. Entretanto, a execução orçamentária deste projeto foi baixa, como a tabela a seguir demonstra:

Tabela 17				
Projeto 5791 – Gestão Escolar (Conselhos Escolares e Grêmios Estudantis)				
Execução Orçamentária 2012 e 2013 - R\$				
Exercício	Dotação Inicial	Dotação Final	Valor Empenhado*	Valor Liquidado*
2012	300.000,00	6.420.000,00	22.434,44	22.434,44
2013	700.000,00	441.254,00	16.154,46	16.153,56

Fonte: Sistema Cubos DW/SEFAZ  
\* Até out/2013

As visitas às escolas demonstraram, indubitavelmente, a importância da formação do vínculo entre a escola e sua comunidade. Cita-se, como casos de sucesso na formação desse vínculo, como o CIEP Neusa Mari Pacheco, em Canela, e a EEEM Elisa Tramontina, em Carlos Barbosa. Destaca-se especialmente no CIEP Neusa Mari Pacheco a atuação do CPM, que publica uma síntese das verbas recebidas na internet, bem como a atuação de seu Conselho Técnico Administrativo Pedagógico e Financeiro - CTAPF. A atuação do CPM na obtenção de recursos próprios para a escola também permitiu a execução de obras, uma das quais foi a piscina térmica, e a compra de diversos equipamentos e utensílios, reforçando sua autonomia. Cita-se novamente o trabalho de Ângelo Ricardo de Souza:

*Os problemas de ordem financeira, em que pese o sério quadro em que se encontra a maioria das escolas públicas no país em relação às condições objetivas de funcionamento, são problemas que historicamente a escola tem enfrentado com uma determinada autonomia. Seja através de festas, bingos, de contribuições da sua comunidade, é certo que há um hábito instaurado na escola pública em relação ao manuseio das questões financeiras, a partir dos recursos arrecadados por ela própria, na incansável busca de se garantir melhores condições de trabalho e estudo a professores e alunos.*

## 6.5 Análises e Recomendações

A avaliação do Ensino proposta nessa auditoria é tarefa complexa, posto que vários fatores, tanto externos como internos à escola e a sala de aula, interferem no processo de aprendizagem. Os próprios indicadores utilizados apresentam restrições. O IDEB, por exemplo, é refletido uma amostra de apenas 79 escolas de um total de 1073 que oferecem o EM na rede pública estadual. Por outro lado o ENEM destina-se a avaliar os alunos, e não as escolas em si. Mesmo parâmetros como



índices de aprovação e evasão em cada escola apresentam restrições quando comparados diretamente. A percepção da Equipe em decorrência das visitas “in loco” apontam, por exemplo, que os índices do EM noturno são via de regra significativamente inferiores ao diurno. Ainda que algumas escolas ofereçam prioritariamente esse turno para o EM, priorizando os turnos diurnos para o EF, muitos alunos optam pelo noturno para, potencial ou efetivamente, ingressar ou permanecer no mercado de trabalho. Particularidades como a forma de ingresso (as escolas militares da rede pública estadual fazem provas de seleção), as dificuldades de transporte para os alunos residentes na zona rural (disponibilizado pelo município em parceria com o Estado), a própria formação que estes alunos obtiveram no EF são variantes que não podem deixar de ser consideradas em eventual comparação.

As visitas “in loco” também revelaram vários exemplos de boa gestão escolar. Esta fica evidente não apenas nos índices mencionados, mas também na sua integração com a comunidade. Exemplos como o CIEP Neusa Mari Pacheco em Canela demonstram a importância de um CPM ativo e organizado, cuja prestação de contas de 2012 publicada na internet mostra que sua verba supera as recebidas do governo estadual ou federal. As duas escolas técnicas visitadas, situadas nos municípios de Portão e Taquara, cujo currículo apresenta carga horária superior às demais, também se destacaram nos resultados do ENEM.

A gestão escolar engloba as questões pedagógicas, administrativas e financeiras — posto que interligadas —, bem como necessita da participação de todos os segmentos da comunidade escolar. A Lei Estadual Nº 10.567/1995, anterior à própria LDB, claramente dispõe sobre a questão. O Plano Integrado de Escola deve representar um projeto administrativo-financeiro-pedagógico, assegurada sua unidade para fins de cumprimento do currículo<sup>13</sup>. As avaliações dos índices de aprovação, reprovação e evasão realizados pela SEDUC em cada escola necessita do correspondente monitoramento e avaliação das condições que estas escolas possuem para a obtenção de seus resultados.

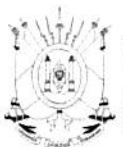
Entretanto, na gestão de cada escola, se verifica uma sobreposição de diversos instrumentos de planejamento, sem a sua integração, por vezes desatualizados, quer pela passagem do tempo, quer pela alteração dos demais. A adoção do Regimento Escolar Padrão do Ensino Médio Politécnico, por exemplo, referendada pelo Parecer 656/2013 do CEED que ressalta a “autonomia relativa” de cada escola, necessariamente implica em alteração de diversos documentos de gestão. De outro lado, quando uma escola adere a um programa do Governo Federal, com vistas à melhoria de determinados indicadores, esta nova condição deveria integrar-se aos demais instrumentos, constituindo parte de um todo, este muito bem disposto na Lei Estadual como Plano Integrado de Escola.

De igual forma, a Lei Estadual refere que o Plano Integrado de Escola deve possuir metas estabelecidas, posto que, sem elas, não é possível monitorar e avaliar a gestão. Deve ser mencionado que o principal instrumento de planejamento colocado pelo MEC à disposição das escolas, o PDE Interativo, claramente coloca como indicadores a elevação do IDEB e da taxa de aprovação, bem como a redução da taxa de abandono.

Assim, recomenda-se à SEDUC:

<sup>13</sup> Vide arts. 8º e 76, §1º, da Lei Estadual nº 10.576/1995.

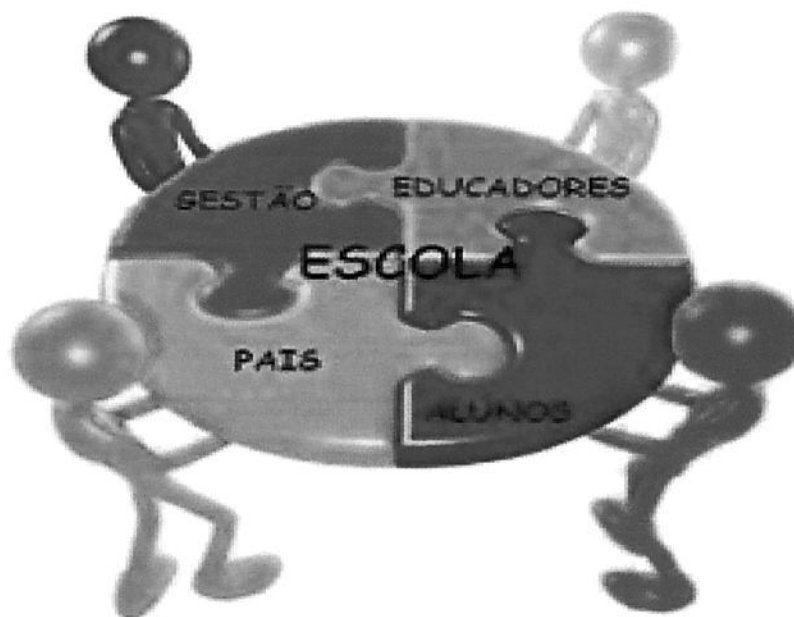




- a) Elaborar proposta de PEE, com base no PNE, tal como acordado no PAR, de modo a orientar toda a política de educação do Estado, harmonizando suas metas com as estabelecidas no próximo PPA 2016-2019 e respectivas LOAs;
- b) Orientar e prover meios para a realização de um planejamento integrado da gestão pedagógica, administrativa e financeira de cada escola, alinhando e consolidando os diversos instrumentos de planejamento em harmonia, sempre que possível, com os programas e recursos disponibilizados pelo Governo Federal;
- c) Supervisionar e monitorar os indicadores de cada escola, com foco na implementação das ações e identificação dos problemas e entraves à sua execução, inclusive em relação às eventuais indisponibilidades, ainda que temporárias, de profissionais do magistério com habilitação específica para cada disciplina, bem como para a realização das atividades de reforço e PPDA. Para tanto, o monitoramento dos indicadores, efetuado primordialmente com os sistemas de informação como o ISE, em uso ou em desenvolvimento pela SEDUC, pode ser confrontada de forma sistemática com a auto-avaliação desenvolvida a partir do SEAP/RS.
- d) Orientar as CREs para a importância da supervisão escolar “in loco” das escolas, de forma padronizada e sistemática, propiciando meios para tanto e subsidiando, dessa forma, a implementação da recomendação anterior.
- e) Fortalecer os conselhos escolares e grêmios estudantis, tal como previsto no Projeto Orçamentário 5791.

Sugere-se ainda que este Relatório seja encaminhado ao conhecimento do CEEed para que este manifeste seu entendimento quanto aos limites da autonomia da gestão pedagógica de cada unidade escolar, nos termos da Lei Estadual da Gestão Democrática do Ensino Público e da LDB face a competência estabelecida na Constituição Estadual, tendo em vista a adoção dos regimentos de referência e a necessidade de revisão dos PPPs e demais documentos de gestão escolar, a partir da implantação da reforma curricular.

FIGURA 6<sup>14</sup>



<sup>14</sup> Figura que representa os princípios da gestão democrática – Extraído da apresentação do Plano de Ação 2013-2015 da EEEM Santo Antônio – Lajeado.



## 7 INFRAESTRUTURA

A legislação vigente assegura que o ensino oferecido em nossas escolas deve se processar dentro de padrões mínimos de qualidade, conforme se constata nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, e nos artigos 3º e 4º da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional.

O paragrafo 1º do artigo 211 da CF indica claramente o papel da União em atuar no sentido de se buscar uma maior equalização de oportunidades educacionais, mediante um esforço de repasse de recursos e assistência técnica aos entes federados, de forma a garantir um padrão mínimo de qualidade de ensino: *A União organizará o sistema federal de ensino (...) e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e **padrão mínimo de qualidade do ensino** mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.* (grifo nosso)

Já a LDB, em seu inciso IX do artigo 4º, especifica a necessidade de se definirem os insumos necessários para o alcance de padrões mínimos de qualidade, abaixo dos quais, afinal, se estaria ferindo o direito à aprendizagem adequada dos alunos: ***padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.***

O espaço escolar configura-se como elemento fundamental para a formação do ser humano. Desde os primórdios da história sobre os espaços destinados à educação sempre houve uma preocupação com a busca de um espaço que favorecesse a aprendizagem. O importante da trajetória da educação e suas edificações são as reflexões acerca do desenvolvimento humano e a busca na forma de adequar a prática educativa com o ambiente em que o aluno está inserido na busca do equilíbrio entre espaço físico e atividades pedagógicas visando o desenvolvimento integral do aluno.

A questão da melhoria da qualidade da educação é tema de longa data no cenário político educacional. Apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas, o Brasil ainda apresenta graves problemas educacionais como desigualdades no acesso à escolarização, altas taxas de reprovação e de evasão escolar e baixo desempenho discente nos exames padronizados. Segundo Soares<sup>15</sup>, reconhece-se na literatura educacional que os fatores que determinam o desempenho cognitivo do aluno pertencem a três grandes categorias: a estrutura escolar, a família e as características do próprio aluno. Estudos que investiguem tais fatores são importantes para a compreensão da dinâmica e dos determinantes do processo educacional, e contribuem para a formulação de políticas educacionais baseadas em evidências. No entanto, no Brasil, a maioria desses estudos tem centrado suas análises apenas no impacto dos fatores familiares nos resultados educacionais, relegando ao segundo plano as questões de oferta da educação, em termos de infraestrutura e recursos pedagógicos<sup>16</sup>.

A infraestrutura e os recursos pedagógicos dizem respeito aos materiais físicos e didáticos disponíveis nas escolas, incluindo os prédios, as salas, os equipamentos, os livros didáticos, dentre outros. Esses fatores são componentes fundamentais no âmbito escolar, pois o funcionamento da

<sup>15</sup> Soares, J. F.; Andrade, R. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006.

<sup>16</sup> Riani, J.L.R.; Rios-Neto, E. L. G. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? Revista Brasileira de Estudos da População, v. 25, p. 251-269, 2008.



escola e o bom desempenho dos alunos dependem também dos recursos disponíveis. Para Libâneo<sup>17</sup>, as construções, os mobiliários e o material didático devem ser adequados e suficientes para assegurar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e favorecer a aprendizagem.

Segundo a pesquisa realizada no Brasil, de abrangência nacional denominada “Ensino Médio: Múltiplas Vozes”, da UNESCO e do Ministério da Educação, uma unidade escolar que tenha uma infraestrutura adequada, contemplando o conforto ambiental e a adequação dos espaços é considerada mais apropriada no desempenho das suas funções pelos usuários.

Nos últimos anos, os estudos nacionais sobre os determinantes da educação destacam a estreita associação entre infraestrutura e aprendizagem. Franco e Bonamino<sup>18</sup> apontam que é inegável a relevância dos recursos escolares para a aprendizagem do aluno porque no Brasil ainda há uma grande variabilidade na oferta de recursos escolares disponíveis nas escolas, o que não ocorre nos países desenvolvidos.

Dentre os estudos dessa natureza, o pressuposto subjacente é o de que quanto melhor a infraestrutura escolar, melhor será o ambiente de estudo, o que favorecerá o desempenho discente. Neste respeito, Sátyro<sup>19</sup> destaca que “a infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação”, sendo necessário conhecer melhor a condição atual das escolas do país.

Se a literatura internacional não dá muita importância para a relação da infraestrutura com o desempenho escolar, em virtude de que nos países desenvolvidos a questão da infraestrutura das escolas é item superado, o mesmo não pode ser feito com relação ao Brasil. As diferenças no que se refere à infraestrutura escolar entre o sistema público de ensino brasileiro e os países desenvolvidos são gritantes, o que faz delas um elemento importante para a compreensão da realidade das escolas brasileiras. Pode-se dizer que a infraestrutura das escolas brasileiras tem uma influência decisiva no rendimento dos alunos. No caso do Brasil os insumos escolares são significativos em razão da grande variabilidade nos recursos disponíveis na escola.

O estado de conservação do prédio, a adequação das instalações, os recursos didáticos existentes e qualidade desses itens são elementos essenciais dentro de uma escola, e a sua não existência ou a sua existência de forma precária podem interferir diretamente no desempenho escolar.

Considerando a necessidade diária do aluno de permanecer uma boa parte do seu tempo numa sala de aula, verifica-se a importância deste local oferecer o conforto ambiental de melhor qualidade para proporcionar o ensino, aprendizagem e o convívio social.

Os problemas de estrutura física afetam os alunos que sofrem com as mudanças climáticas, no caso de chuvas, de calor ou frio excessivo.

A garantia da qualidade educacional e, portanto, da efetivação do direito à educação é resultado de um conjunto de fatores entendidos como condições de qualidade, sendo entre elas as materiais e as estruturais. Nesse sentido, analisar o espaço escolar é um fator importante para que se

<sup>17</sup> Libâneo, J. Ferreira, J; Seabra, M. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 6ª edição. São Paulo:Cortez, 2008.

<sup>18</sup> Franco, C.; Bonamigo, A : A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. Revista do Programa de Pós Graduação – Educação online PUC-Rio, n. 1, p. 2-13, 2005.

<sup>19</sup> Sátyro N. G. D.; Soares, D. S.A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos Censos Escolares de 1997 a 2005, p. 3, Brasília:IPEA, 2007 (Texto para discussão, 1267).



possa compreender sua relação com a aprendizagem e para avaliar essas questões é necessária para se garantir padrões mínimos de condições de qualidade nas escolas com vistas a garantir o direito à educação.

A escola é mais do que quatro paredes: é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento; tem que despertar interesse em aprender; além de ser alegre, agradável e confortável, tem que ser pedagógico<sup>20</sup>. É de grande relevância que a infraestrutura e o espaço físico de um ambiente escolar tenham sua devida importância não só pelas suas dimensões geométricas, mas também pelas suas dimensões sociais. Mediante a esses fatos, é indispensável que tanto a infraestrutura quanto o espaço físico escolar passem a serem objetos de observação.

De acordo com Piaget<sup>21</sup> (apud KRAMER, 2000, p.29) "*o desenvolvimento resulta de combinações entre que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio [...] e os esquemas de assimilação vão se modificando progressivamente, considerando estágios de desenvolvimento*", portanto, pode-se dizer que a aprendizagem tem certa relação com o espaço físico em que se desenvolve uma atividade de ensino. O espaço físico e estrutural de uma escola deve ser organizado de modo que atenda as necessidades sociais, cognitivas e motoras do aluno. O espaço físico escolar é muito importante para os alunos visto que eles passam parte de sua vida presente neste ambiente e não apenas para serem educados, mas também para aprenderem a se socializar com as demais pessoas ao seu redor.

A falta de infraestrutura ou de ambiente adequado resulta na diminuição da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o desestímulo profissional do corpo docente e, por consequência, o favorecimento da queda de desempenho escolar dos alunos.

É importante considerar para garantir o aumento do desempenho dos alunos não só a presença ou ausência de alguns recursos, mas também se eles, quando presentes, são efetiva e coerentemente usados no âmbito escolar.

Para o atendimento do princípio do padrão de qualidade exigido pelo inciso VII do art. 206 da Constituição Federal, os espaços físicos e estruturais dos estabelecimentos de ensino devem estar em consonância com as normas regulamentadoras e fornecer ambiente propício para a propagação do conhecimento.

O presente trabalho pretende contribuir para a discussão sobre a qualidade do ensino médio sendo analisadas as condições de infraestrutura das escolas públicas estaduais que oferecem essa modalidade de ensino, traçando um perfil das mesmas na perspectiva da existência, conservação e uso da estrutura e recursos escolares.

Para a avaliação da infraestrutura das escolas foi elaborado um questionário e a metodologia utilizada para sua aplicação consta do item 4 do presente relatório.

Desta forma, foram enviados questionários de avaliação sobre a infraestrutura escolar para 531 gestores da rede pública estadual, através do Sistema Pesquisar, do TCU. Foram obtidas 165 respostas, correspondente a uma taxa de 32% de escolas participantes da amostra.

<sup>20</sup> FUNDESCOLA/MEC. Brasil. Padrões Mínimos de Qualidade do Ambiente Escolar. Fundo de Fortalecimento da Escola, 2006.

<sup>21</sup> Kramer, Sônia. Com a pré-escola nas mãos. São Paulo: Ática, 2000.

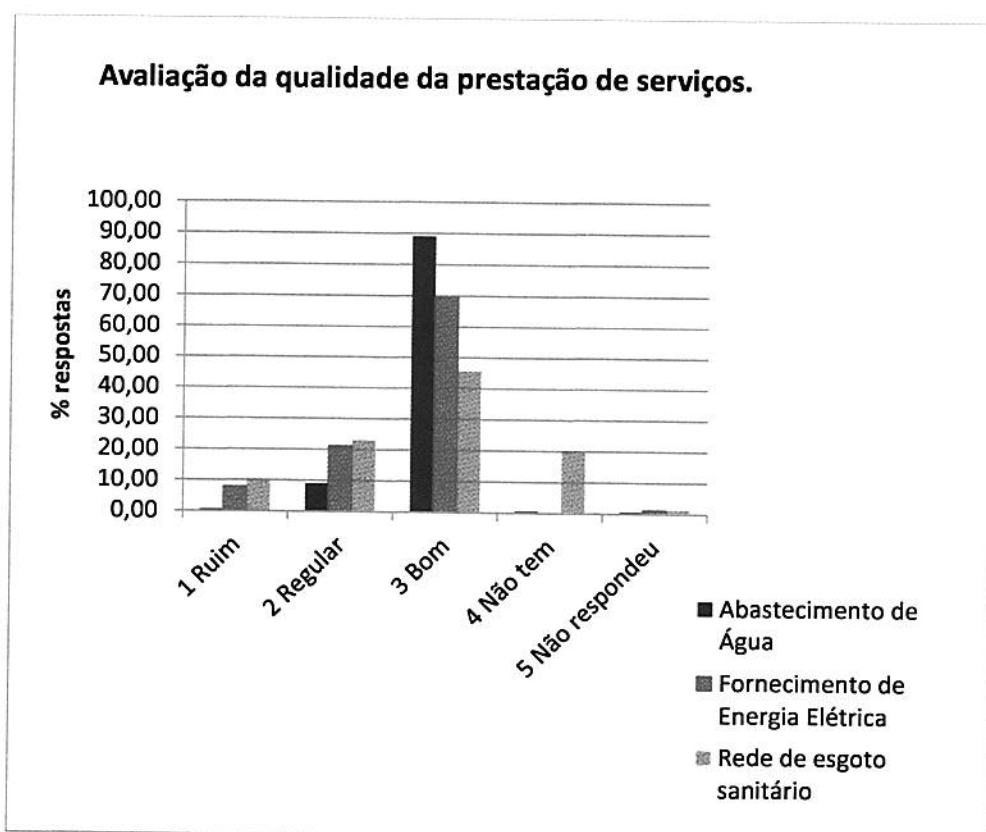


Além disso, foram programadas visitas a algumas escolas da rede pública estadual. A extração da amostra para a visita às escolas partiu da base de dados de escolas registradas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e definido segundo as três variáveis: 1 -Taxa de Distorção Idade-Série (Variável ambiental); 2- Infraestrutura Escolar – Escala (Variável ambiental) e 3-Resultado geral do ENEM (Variável-resposta). Foram identificadas quinze escolas públicas estaduais, sendo cinco escolas de alto risco de auditoria (pior desempenho), cinco de médio risco (desempenho mediano), e cinco de baixo risco (melhor desempenho).

O questionário base para análise da infraestrutura das escolas foi aplicado tanto nas escolas visitadas como naquelas que participaram da pesquisa pelo sistema.

### 7.1 Infraestrutura Escolar – Serviços

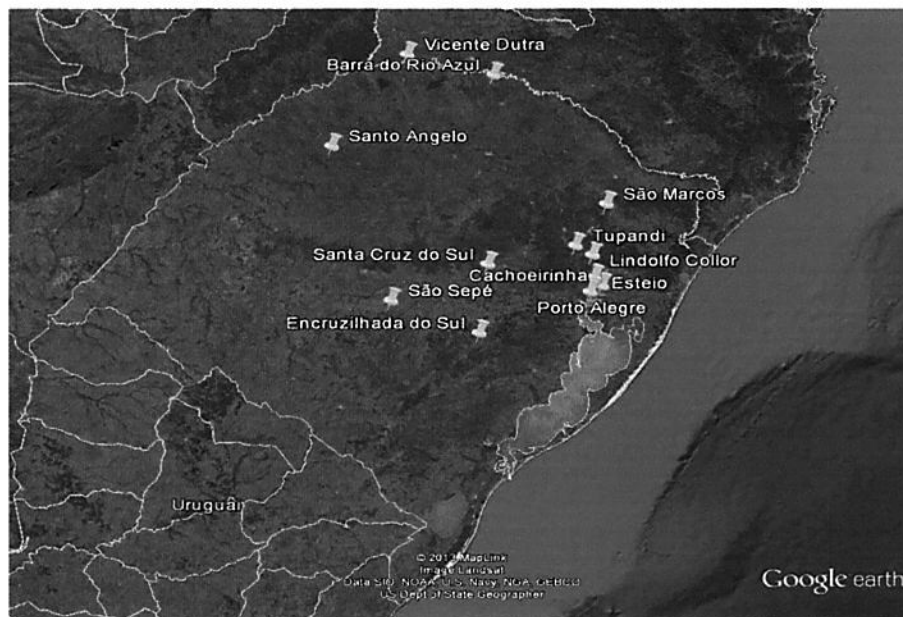
O questionário inicia com a avaliação de prestação de serviço de abastecimento de água, abastecimento de energia elétrica e de rede de esgoto. As respostas obtidas estão demonstradas no gráfico a seguir:



Com relação ao abastecimento de água verifica-se que a maioria das respostas dos gestores das unidades de ensino pesquisadas (89%) avaliou como boa a prestação do serviço. Obtida uma resposta informando que não tem abastecimento de água em escola situada em zona rural que atende o total de 154 alunos. Verifica-se uma resposta de atendimento ruim em uma escola que atende o total de 1.244 alunos.



Com referência ao fornecimento de energia elétrica verifica-se que 69,7% das unidades de ensino pesquisadas possuem bom fornecimento de energia elétrica. Entretanto, em 29,09% das escolas o fornecimento é considerado ruim e regular, sendo 7,88% correspondente a 13 escolas, o fornecimento de energia elétrica é considerado ruim. Destas escolas, verificou-se que com exceção de duas que se situam em zona rural todas as demais são escolas localizadas em zonas urbanas e atendem aproximadamente 7.790 alunos. No mapa abaixo a localização das 13 escolas que apresentam fornecimento ruim de energia elétrica.



Verificou-se que apesar da existência do fornecimento de energia elétrica, algumas escolas visitadas sofrem com as falhas na rede elétrica, inclusive quanto à capacidade de carga na entrada da escola, impedindo o uso e a instalação de computadores e aparelhos (principalmente de ar condicionado). Como é o caso das escolas Escola Estadual de Ensino Médio Elisa Tramontina e Escola Estadual de Ensino Médio junto a Escola Municipal de Ensino Fundamental Jaime Faria.





No que diz respeito à disponibilização de rede de esgoto sanitário verifica-se que 20% das unidades de ensino pesquisadas não possuem serviço de rede coletora de esgoto sanitário.

Destaca-se que no Rio Grande do Sul a taxa de municípios que possuem rede coletora de esgoto sanitário é inferior a 50%, conforme dados do IBGE em pesquisa realizada em 2008 e retratada no quadro a seguir:

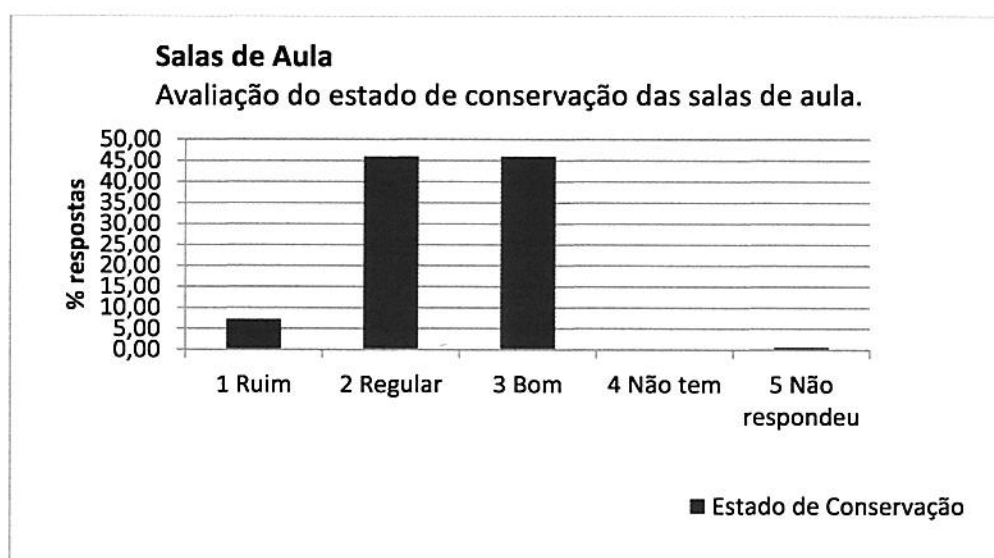
<b>Tabela 18</b>	
<b>Número de municípios com serviço de esgotamento sanitário no Rio Grande do Sul</b>	
Forma de execução do serviço - Total	201
Forma de execução do serviço - Prefeitura é a única executora do serviço	156
Forma de execução do serviço - Outras entidades são as executoras do serviço	42
Forma de execução do serviço - Prefeitura e outras entidades são as executoras do serviço	03

Fonte: Pesquisa Nacional de Saneamento Básico 2008 - IBGE

Diante da situação apontada recomenda-se maior articulação entre os órgãos do governo estadual, bem como entre o Estado e os municípios visando suprir as necessidades das escolas de modo a garantir o bom fornecimento de energia elétrica, esgotamento sanitário e o abastecimento de água, com especial atenção às escolas que se situam em zona rural.

## 7.2 Salas de Aula

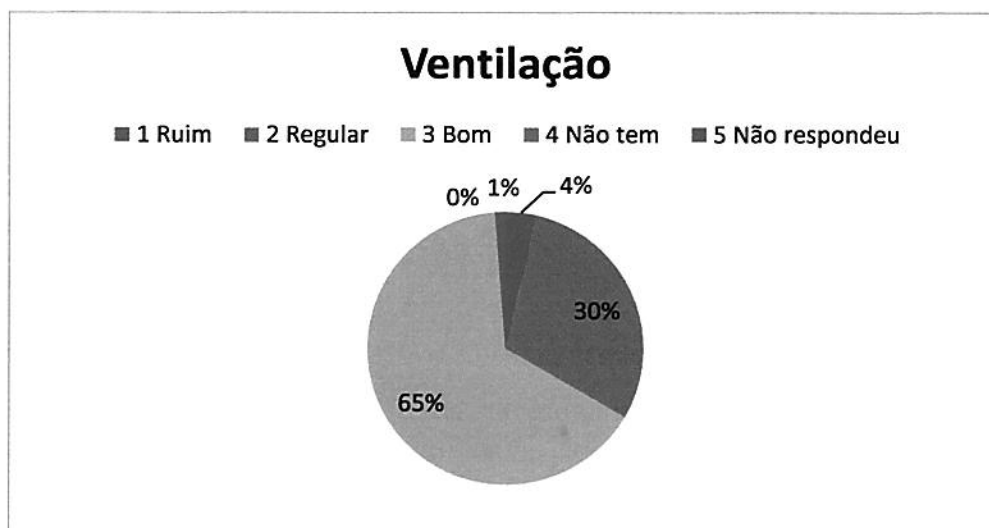
Relativamente ao estado de conservação das salas de aula a pesquisa demonstrou, segundo os gestores das unidades escolares pesquisadas, que a maioria das salas de aula são consideradas ruins e regulares ( 53,33%), conforme demonstra o quadro a seguir:





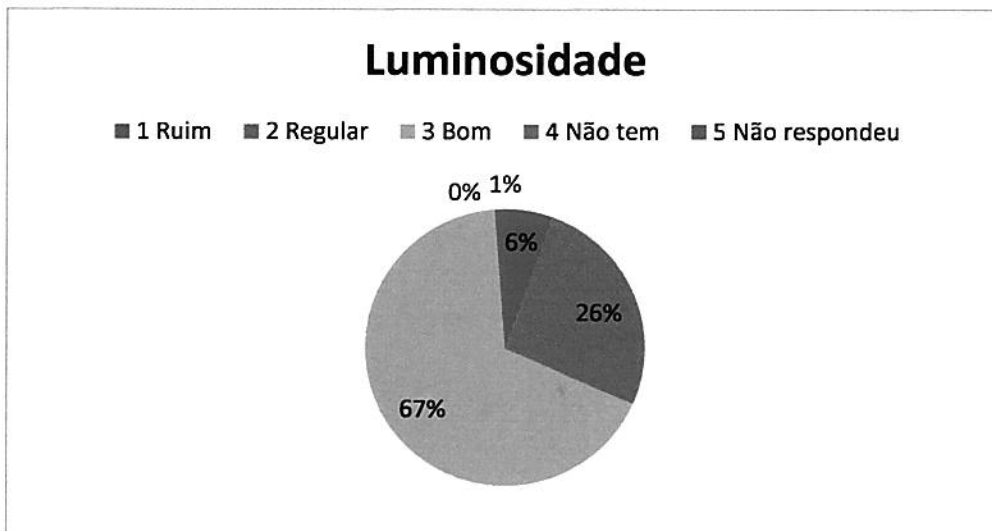
No que se refere à qualidade do ambiente da sala de aula foram avaliados seis itens: ventilação, luminosidade, conforto acústico (ruídos térmicos), conforto térmico, mobiliário e a relação do tamanho da sala com a quantidade de alunos.

Assim, de uma maneira geral, quanto ao quesito ventilação, a maioria dos gestores respondeu que são boas as condições de ventilação das salas de aula nas escolas pesquisadas, sendo 34% consideradas ruins e regulares. Conforme gráfico a seguir:

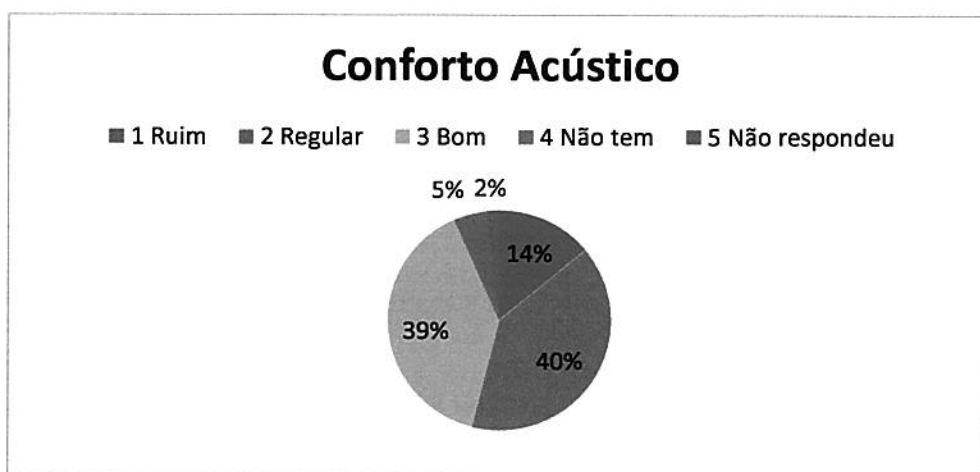


A iluminação é o principal determinante para o conforto visual, levando em consideração que os ambientes são iluminados para permitir que as tarefas visuais sejam executadas. A iluminação é fundamental para a realização das tarefas de sala de aula, devendo ter a intensidade e o direcionamento adequados, propiciar boa definição das cores, e ausência de ofuscamento, para que o aluno possa desenvolver suas tarefas visuais de leitura e escrita, com o máximo de acuidade visual e o mínimo de esforço e de riscos à sua vista. Uma inadequação da iluminação acarretará em danos a saúde visual dos alunos e professores no ambiente escolar e uma piora para os que já apresentam problemas de visão. Sendo a leitura e a escrita as atividades predominantes nas salas de aulas, o ambiente deve proporcionar conforto lumínico para que possa ser realizada a atividade de docência e aprendizado. De acordo com a norma brasileira ABNT-NB 57/1991, a iluminação das salas de aulas deve estar no entorno de 300 lux. A falta de conforto lumínico pode causar sensação de desconforto visual, que pode variar desde ardor nos olhos e vermelhidão da conjuntiva até à fotofobia, podendo apresentar outros sintomas, tais como cefaléia, sensação de vertigem e irritabilidade. No tocante a luminosidade das salas de aula, constata-se pela pesquisa o percentual de 67% das salas de aula apresentam boas condições de luminosidade, e o total de 32% em condições ruins e regulares, conforme demonstrativo a seguir:





Como pode ser observado no gráfico no que se refere ao conforto acústico podemos verificar que a grande maioria, cerca de 59% das salas de aula não apresentam bom conforto acústico. Grande parte deste desconforto ou inexistência de acústica nas salas de aula deve-se ao fato das escolas estarem localizadas nos centros urbanos, muitas vezes em ruas de grande circulação. A norma brasileira NBR 10152/1999, que fixa o nível máximo de ruído para cada ambiente, estabelece que, para salas de aulas, o nível deve ser de 40 dB (decibéis). A exposição ao ruído por períodos prolongados em salas de aula pode prejudicar a saúde auditiva de todos os presentes. No ambiente escolar, o ruído não é apenas um incômodo, mas interfere no rendimento das atividades de ensino e aprendizagem. Dentre os problemas que esta situação pode acarretar temos o desgaste da voz do professor, por uso prolongado acima de seu nível normal; o incômodo ao ministrar aulas em salas ruidosas; a dispersão por parte dos alunos e a interferência na comunicação e consequentemente na qualidade do ensino.



Um ambiente bem climatizado possibilita conforto e qualidade do ar, podendo aumentar consideravelmente a produtividade e melhor fluidez das tarefas realizadas em ambientes escolares. As fontes de calor nas salas de aula são transmitidas através das paredes e teto, pelas pessoas e pela iluminação. As consequências do desconforto térmico, no caso de excesso de calor ou o excesso de frio, pode dificultar a concentração, causa inquietação e afeta o desempenho dos alunos e