

EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Organizadores:

Jaqueline Moll

Daniel Pulcherio Fensterseifer

Jaime Moreles Vázquez

SINCOL

EDUCAÇÃO NA

CONTEMPORANEIDADE

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO

DA EDUCAÇÃO



**UNIVERSIDADE REGIONAL
INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES**

REITOR

Arnaldo Nogaro

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Edite Maria Sudbrack

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Neusa Maria John Scheid

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Nestor Henrique de Cesaro

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretora Geral

Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica

Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo

Clóvis Quadros Hempel

CÂMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral

Paulo José Sponchiado

Diretor Acadêmico

Adilson Luis Stankiewicz

Diretor Administrativo

Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretor Geral

Gilberto Pacheco

Diretor Acadêmico

Marcelo Paulo Stracke

Diretora Administrativa

Berenice Beatriz Rossner Whatuba

CÂMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral

Michele Noal Beltrão

Diretor Acadêmico

Claiton Ruviano

Diretora Administrativa

Rita de Cássia Finamor Nicola

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral

Dinara Bortoli Tomasi

Diretora Acadêmica

Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO

Diretor Geral

Luiz Valentim Zorzo



CONSELHO EDITORIAL DA

URI

Presidente

Luana Teixeira Porto (URI/FW)

Conselho Editorial

Acir Dias da Silva (UNIOESTE)

Adriana Rotoli (URI/FW)

Alessandro Augusto de Azevedo (UFRN)

Alexandre Marino da Costa (UFSC)

Attico Inacio Chassot (Centro Universitário Metodista)

Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)

Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)

Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)

Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)

Edite Maria Sudbrack (URI/FW)

Elisete Tomazetti (UFSM)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

Gelson Pelegrini (URI/FW)

João Ricardo Hauck Valle Machado (AGES)

José Alberto Correa (Universidade do Porto, Portugal)

Júlio Cesar Godoy Bertolin (UPF)

Lenir Basso Zanon (UNIJUI)

Leonel Piovezana (Unochapeco)

Leonor Scliar-Cabral Professor Emeritus (UFSC)

Liliana Locatelli (URI/FW)

Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)

Lizandro Carlos Calegari (UFSM)

Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)

Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)

Luiz Fernando Framil Fernandes (FEEVALE)

Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)

Marilia dos Santos Lima (PUC/RS)

Mauro José Gaglietti (URI/Santo Ângelo)

Miguel Ângelo Silva da Costa (URI/FW)

Noemi Boer (URI/Santo Ângelo)

Patrícia Rodrigues Fortes (CESNORS/FW)

Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)

Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)

Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)

Sibila Luft (URI/Santo Ângelo)

Tania Maria Esperon Porto (UFPEL)

Vicente de Paula Almeida Junior (UFFS)

Walter Frantz (UNIJUI)

Ximena Antonia Diaz Merino (UNIOESTE)

Jaqueline Moll
Daniel Pulcherio Fensterseifer
Jaime Moreles Vázquez
(Organizadores)

SINCOL
EDUCAÇÃO NA
CONTEMPORANEIDADE
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
DA EDUCAÇÃO



Frederico Westphalen
2019



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Jaqueline Moll; Daniel Pulcherio Fensterseifer; Jaime Moreles Vázquez

Revisão Linguística: Luana Teixeira Porto

Revisão metodológica: Editora URI – Frederico Westph

Capa/Arte: Silvana Kliszc

Projeto gráfico: Editora URI – Frederico Westph

O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).

Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.

Catálogo na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

S616 SINCOL[recurso eletrônico] : políticas públicas / organização Jaqueline Moll ... [et al]. - Frederico Westphalen : URI Westph, 2019.
1 recurso online
185p.

ISBN: 978-85-7796-270-9

1. Políticas públicas 2. Gestão educacional 3. Políticas educacionais
4. Formação de professores 5. Ensino médio - Brasil I. Moll, Jaqueline
II. Fensterseifer, Daniel Pulcherio III. Vázquez, Jaime Moreles

C.D.U.: 37

Catálogo na fonte: Sandra Milbrath CRB 10/1278



URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Prédio 9

Câmpus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744 9223 – Fax: 55 3744-9265
E-mail: editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

PREFÁCIO	8
APRESENTAÇÃO	14
CAPÍTULO 1.....	16
EXPANSÃO E ESTRATIFICAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: RESULTADOS DE/PARA UMA AGENDA DE ESTUDOS E PESQUISAS	16
Gabriela Honorato; André Vieira; Carolina Zuccarelli	
CAPÍTULO 2	36
GESTÃO EDUCACIONAL: CONTINGÊNCIAS DA CONTEMPORANEIDADE.....	36
Paulo Fossatti; Henrique Güths; Hildegard Susana Jung	
CAPÍTULO 3	53
GESTÃO DE PERIÓDICOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	53
José Anderson Santos Cruz; José Luís Bizelli; Sebastião De Souza Lemes	
CAPÍTULO 4	62
AVALIAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA: RECOMENDAÇÕES DO RELATÓRIO DA OCDE EM RELAÇÃO À ORGANIZAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL CATARINENSE	62
Oto João Petry; Chaiane Bukowski; Rosane Fátima Vasques	
CAPÍTULO 5	78
A GESTÃO DA ESCOLA E DO TRABALHO DOCENTE COMO LIAMES MULTICONVERGENTES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	78
Almir Paulo Dos Santos; Sandra Simone Höpner Pierozan; Robson Olivino Paim	

CAPÍTULO 6	90
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: MOBILIZAÇÃO E RECRIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	90
Luciane Spanhol Bordignon; Adria Brum De Azambuja; Eliara Zavieruka Levinski	
CAPÍTULO 7	105
FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO (PNME): DILEMAS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL INCOMPLETA	105
Larissa De Lima Trindade; Elsio José Corá; Oto João Petry	
CAPÍTULO 8	126
O COORDENADOR PEDAGÓGICO: ENTRE SABERES E FAZERES	126
Jerônimo Sartori	
CAPÍTULO 9	138
VIOLÊNCIAS ESCOLARES QUE DESAFIAM O COTIDIANO ESCOLAR: NOTAS SOBRE A JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	138
Pâmela Suélli Da Motta Esteves	
CAPÍTULO 10	159
ANÁLISE SOBRE A EVOLUÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO E AS MANEIRAS DE EMPREENDER	159
Luan Da Silva Klebers; Alessandro Alves; Luanna Gonçalves De Azevedo	
CAPÍTULO 11	171
PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	171
Fernando Gaudereto Lamas; Fabiana Andrade Vieira; Marcelo Romero	
SOBRE OS AUTORES.....	181

PREFÁCIO

He sido convidado a escribir estas palabras a manera de prefacio de la presente obra. Me he sentido a la vez honrado y comprometido puesto que es probable que sean las primeras palabras que alguien interesado encontrará cuando consulte el libro, además, las he escrito en español. He escuchado en varias ocasiones que mi idioma y el portugués son muy similares. A esas posibles semejanzas apelo para que mis palabras puedan constituirse como una buena introducción al trabajo de mis colegas.

La obra está dividida en 11 capítulos, los cuales abordan principalmente temas de gestión y de políticas educacionales. La forma como los autores discuten los diferentes asuntos nos muestra que los capítulos estuvieron precedidos de un serio proceso de reflexión, de rigurosidad metodológica, además de estar sólidamente informados. En mi lectura, los 11 capítulos pueden integrarse en tres grupos, en el primero los que se refieren a políticas educacionales y gestión, en el segundo aquellos que aluden a la formación de actores educativos, y, en el tercero, los textos que discuten alguna práctica educativa. Así los organice para explorarlos en estas líneas, por lo que no los discuto siguiendo el orden numérico.

Respecto al primer grupo, políticas educacionales y gestión, los capítulos **uno**, **cuatro**, **siete** y **once** abordan desafíos de las políticas educacionales de los diferentes niveles educativos y desde distintos enfoques; entre éstos se encuentra la comprensión reduccionista de la idea de formación humana, la cuestionable injerencia de organismos multilaterales en la formulación de políticas y la escasez de oportunidades de formación universitaria para quienes menos tienen.

En el **capítulo 7**, de Lima, Corá y Petry sostienen que la política educacional en Brasil está incompleta al no incorporar la formación humana integral; para ello ponen como ejemplo el *Programa Novo Mais Educação* (PNME); además, los autores arguyen que no se recupera una concepción compleja del constructo de educación integral en la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), y que hace falta una noción convergente de proyectos, programas y políticas educativas, pues existe una evidente laguna entre las políticas, incluyendo al PME, *Programa Mais Educação*.

Además, la BNCC contradice lo que históricamente se ha entendido como educación humana e integral, pues ésta no se refiere sólo al tiempo escolar, sino que implica un hacer pedagógico cimentado en el diálogo, en la problematización del contexto, en la convivencia y la formación ciudadana, en el sentido de hacer factible el respeto a los derechos humanos y el ejercicio de la democracia. Los autores manifiestan la necesidad de una política pública intersectorial que amplíe la noción misma de educación, atenuando lo que en Brasil

históricamente se ha observado en cuanto a la discontinuidad y falta de relación entre los proyectos educativos.

Un desafío similar se observa en los desafíos y perspectivas de la enseñanza media en Brasil, los cuales son discutidos en el **capítulo 11** por Gaudereto Lamas, Andrade Vieira y Romero, a partir de las directrices y consecuencias de la Ley 13.415/16, la cual modifica la estructura curricular de la enseñanza del nivel. De acuerdo con los autores, la Ley posee elementos contradictorios, pues manifiesta que pretende una educación más democrática y con más derechos, pero se orienta hacia intereses productivos y empresariales, además de que instrumentaliza la formación.

En el capítulo se señala que la Ley no atiende los problemas más relevantes de la enseñanza media, los cuales son la indefinición de su perfil, las altas tasas de deserción, las bajas tasas de matriculación y el desinterés de los estudiantes, por lo que se alerta de la necesidad de modificaciones que en verdad se centren en esos desafíos y en los retos fundamentales de la educación básica, es decir, repensar las políticas públicas para la enseñanza media como una alternativa para atender la formación integral de los individuos, poniendo en segundo término intereses externos a la escuela.

Entre los intereses que vienen desde fuera de la escuela se encuentra la mercantilización de la educación, la cual ha ido propagándose en el continente desde la injerencia de organismos multinacionales como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Desde luego que se trata de un asunto polémico y que es tratado en el libro en el **capítulo cuatro**, en el que Petry, Bukowski y Vasques analizan las estrategias y recomendaciones para la regulación y gestión de la red estatal de educación de Santa Catarina, desde un documento que evalúa las políticas del sector y que fue elaborado por la OCDE. Los autores destacan que el gobierno acudió a un organismo internacional en busca de evaluaciones que culminaron en directrices respecto la política educacional que debería ser adoptada, sin tener en cuenta la existencia de cuadros técnicos y científicos en las universidades estatal y federal para llevar a cabo ese tipo de estudios.

En ese documento la OCDE recomienda intensificar los incentivos e introducir compensaciones por desempeño mostrado por medio de un sistema de indicadores, teniendo en cuenta los resultados de las pruebas de larga escala, que son la mayor fuente de datos y las cuales se promueven como insumos de la formulación de políticas, además de constituirse como un mecanismo regulatorio de la actuación docente. Como lo plantean los autores, en ese tipo de iniciativas las personas son motivadas a asumir desempeños de excelencia, aparentemente sin mecanismos de represión. La educación, además, se ve como un servicio y no como un bien

social, lo cual representa una tendencia peligrosa para la gestión educativa, pues promueve y legitima formas de gobernanza orientadas por el mercado, en el marco del nuevo gerencialismo y otras premisas neoliberales.

Las consecuencias de ese movimiento ideológico son cada vez más evidentes en el ámbito educativo, al igual que sus repercusiones en la sociedad más amplia. Así lo muestran Honorato, Vieira y Zuccarelli en el **capítulo uno**, a partir del análisis de la expansión y diversificación de la oferta de la enseñanza superior en el área de educación en Brasil, indicando que ésta no generó cambios a la relación entre el origen social de los estudiantes y sus condiciones de acceso, permanencia y desempeño. El área de educación está compuesta por las licenciaturas relativas a la formación de profesores para la educación básica. Se trata de un asunto de sumo interés académico y social, pues Brasil es uno de los países que forman más profesores en el mundo: entre 1995 y 2015 los estudiantes en el área de la educación pasaron de 119 mil a 1.5 millones.

En el capítulo se sostiene que aunque la expansión de la oferta ha sido acompañada de procesos de diversificación y diferenciación, no ha significado democratización de oportunidades. Apenas se ha observado lo que los autores denominan ‘estratificación horizontal’, la cual consiste en el acceso a la educación superior de grupos que no habían tenido oportunidad en siglos; en el área de educación, además, la expansión ha venido acompañada de desigualdades, pues rasgos como el sexo, color de piel y la etnia se asocian a rutas inequitativas de acceso, permanencia y conclusión de los estudios. De acuerdo con lo anterior, los autores mencionan que no se puede hablar de apertura democrática de oportunidades, sino de una democratización segregativa, la cual es más evidente en el área de educación, ya que en comparación con otras, reúne a los estudiantes con el perfil socioeconómico menos privilegiado y con presencia de más mujeres y negros; este rasgo es observable también en otros países en donde los sectores más ricos acceden a las instituciones de mayor prestigio y, por ende, continúan por rumbos de formación más rentables, en el sentido de retorno de la inversión económica y social.

Precisamente sobre la formación inicial y continuada de los profesionales de la educación versan los capítulos dos, cinco, seis y ocho, personal dedicado a la gestión, los coordinadores pedagógicos y el trabajo docente. Aquí me estoy refiriendo al segundo grupo de capítulos, de acuerdo con lo que mencioné antes. En ese sentido, en el **capítulo dos**, Fossatti, Güths y Jung debaten acerca de las contingencias que enfrentan quienes se dedican a la gestión educativa en el entorno actual, a partir de un estudio desarrollado en las universidades comunitarias gauchas; los resultados muestran la necesidad de la profesionalización de la gestión, así como de capacidades que trasciendan los planes de estudios y se refieran al liderazgo y al trabajo colaborativo; desde

esas capacidades se conformaría un perfil renovado de quien se dedica a la gestión, más allá de la idea de técnico en administración o en gestión.

Lo anterior representa un asunto relevante para la agenda educativa, puesto que la formación del personal responsable de la gestión no es una temática recurrente en las políticas educacionales, como a menudo sí lo es, por ejemplo, la formación continua de los docentes; este argumento lo desarrollan en el **capítulo seis** Spanhol, Brum de Azambuja y Zavieruka Levinski, refiriéndose a los gestores en los sistemas municipales de educación, aludiendo particularmente al caso del municipio de Soledade, Rio Grande del Sur, Brasil.

El trabajo propone que es factible la formación continua de ese tipo de gestores mediante núcleos y procesos participativos que lleven a la reflexión sobre las prácticas. Esto con el propósito de mejorar la práctica pedagógica y cumplir con la formación ciudadana. La resignificación de las prácticas de los profesores-gestores, así como de los profesores, y como mecanismos de la gestión democrática que potencializa la calidad de la educación.

La reflexión sobre las prácticas representa un tópico frecuente en el estudio de la educación y del rol que desempeñan los diferentes actores educativos. En esa dirección, en el **capítulo 8** Sartori pone en debate el rol del coordinador pedagógico, situándolo entre saberes y haceres, y considerando su rol como mediador y como dinamizador de los procesos pedagógicos de la escuela. El autor analiza la contribución del coordinador pedagógico a la formación continua de los docentes.

Además, en el capítulo se sostiene que el coordinador pedagógico es un agente de transformación, pues su actuar es muy relevante y está asociado al desempeño de sus pares. Por ello, también es importante su formación continua, particularmente la referida a las orientaciones didáctico-pedagógicas. En razón de lo anterior, Sartori arguye que las tareas del coordinador pedagógico son desafiantes, pues cuando los profesores encuentran dificultades en el aula, éstas requieren atenderse mediante la construcción de alternativas de parte de la coordinación, aunque a menudo pueden enfrentar resistencias por parte de los mismos docentes, quienes asumen la tarea del coordinador como un trabajo técnico y burocrático que entorpece los procesos pedagógicos.

La gestión escolar y el trabajo docente representen un tópico de interés académico, pues articulan la vida escolar con las políticas. Así se puede constatar en el **capítulo cinco**, en el que dos Santos, Höpner y Paim arguyen que esa interacción incluye en la implementación de políticas y con la conformación de la cultura organizacional; de esa manera las ideas y visiones mecanicistas que asumen la vida político-administrativa de la escuela como una jerarquía quedan en segundo término.

Las culturas educacionales de cada escuela influyen en la aplicación de las políticas y la interacción entre gestión y docencia permite analizar y entender a la escuela. Con ese marco de referencia, la gestión se complejiza puesto que comprende relaciones y elementos diversos, la división social del trabajo (planeación, orientación, ejecución y evaluación), las convenciones respecto a lo que es la escuela y lo que debería ser, las diferentes concepciones epistémicas y simbólicas sobre quienes son los sujetos de la educación y qué debería hacer la educación de ellos, y, las estructuras burocráticas y de poderes internos y externos a la escuela.

La gestión, además, ayuda en la interpretación de las políticas y respecto al papel que asumen los profesores, por ello es muy relevante en el entorno contemporáneo, pues las políticas actuales regulan el trabajo de la escuela, desprofesionalizan la docencia y la enseñanza sobrecargándola de trabajo administrativo, y la aproximan a la performatividad en la que se valoriza el desempeño y se asume una lógica casi de mercado.

Los capítulos tres, nueve y diez se refieren a prácticas precisas. Por esa razón pertenecen al tercer grupo que anuncié hace unas líneas. Tales prácticas y procesos implican el mercado laboral, y la innovación, la violencia escolar y la gestión de revistas en el área de la educación. En el **capítulo diez**, da Silva Klebers, Alves y Gonçalves de Azevedo analizan la evolución del mercado de trabajo y las maneras de emprender, situando a la innovación como una de las principales características humanas, siendo aún más relevante en la actualidad con el avance y desarrollo de la tecnología. En ese contexto, emprender se torna una cuestión imprescindible en el ámbito laboral. De acuerdo con los autores, el éxito del emprendimiento posee cuatro pilares, la innovación, la creatividad, la integración y el emprendedurismo.

En el **capítulo 9**, da Motta Esteves discute el tema de la violencia escolar, la cual representa un desafío cotidiano en los centros educativos en el entorno actual, en el que existe además una expectativa social respecto a que sea la escuela la institución que forme y consolide los valores aprendidos en el seno familiar, para así combatir la criminalidad y la violencia. La autora sostiene que esto resulta paradójico, pues la escuela misma como institución no es inmune a la violencia, por lo que cuestiona incluso si en el centro escolar se habría banalizado la violencia.

La crisis actual del modelo de Estado, la crisis de valores morales y éticos, la disputa por el poder, son algunas de las causales de la violencia, de acuerdo con el capítulo. En ese contexto, la escuela tiene la oportunidad de emplear la ofensa como un instrumento pedagógico para trabajar la empatía, el perdón y la responsabilización por los errores mediante la reparación del dolor provocado. Una escuela que comprenda sus propios conflictos, investigue los contextos en que la violencia es producida, analice los diferentes discursos y enfatice la validez del diálogo en la búsqueda de la petición/aceptación de la disculpa.

Finalmente, el **capítulo tres** es acerca de la gestión de revistas. Santos Cruz, Bizelli y de Souza Lemes presentan un ensayo en torno a las nociones de calidad derivadas del crecimiento de este tipo de medios de difusión. Los autores sostienen que el incremento de las revistas trae desafíos para los autores y para quienes se dedican a gestionarlas, que a menudo son los mismos investigadores. De acuerdo con sus planteamientos, uno de los criterios para la regulación de la calidad de ese tipo de publicaciones son los criterios que establecen las bases de indexadores, las cuales se han puesto en crisis pues tan solo en 2016 más de dos millones de revistas fueron agregadas a la red.

Esto conlleva un desafío para la gestión, y en el capítulo se arguye que el personal correspondiente requiere la profesionalización, particularmente en los procesos de indexación internacional, que es un elemento decisivo en la evaluación de revistas. Asimismo, los autores manifiestan la necesidad de inversión pública y privada, aceptando que las revistas del área de la educación no son las más atractivas en ese sentido.

El capítulo alude también al desafío de que cada vez hay más revistas y autores, y menos lectores; por ejemplo, han aumentado de manera importante los envíos de manuscritos a las revistas del área de la educación. Además, es una situación inquietante respecto al sentido de las publicaciones académicas, pues aparentemente lo que importa no es el contenido de lo que se publica, sino la revista en donde está publicado.

Considero que el aporte más significativo de la obra lo constituye la comprensión de la gestión educacional y cómo está relacionada con los diferentes procesos que acontecen en la escuela como instancia cultural, así como el papel de los actores y la manera como interactúan en el devenir cotidiano. La agenda educativa de América Latina se nutre de este tipo de debates, pues los sistemas educativos tienen en la desigualdad social un desafío insoslayable, la cual aún puede combatirse desde la escuela y desde los procesos educativos en todos los niveles y modalidades. En ese sentido, el presente libro resulta bastante oportuno pues evidencia un esfuerzo colectivo en pos de una mejor comprensión de la educación actual.

Jaime Moreles Vázquez

Septiembre de 2019, Villa de Álvarez, Colima, México

APRESENTAÇÃO

O livro que ora apresentamos é resultado da reunião de trabalhos do X SINCOL, que pode ser descrito como um *encontro de encontros*, pois abarcou no mesmo período (26 a 28 de setembro de 2018) o X Simpósio Nacional de Educação, o IV Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores e o II Encontro de Redes de Pesquisa em Educação.

Promovido pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e pelo Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, no câmpus de Frederico Westphalen (RS), com o tema “Pesquisa, Pós-graduação e internacionalização: Contextos, demandas e horizontes”, reuniu docentes, pesquisadores, estudantes de pós-graduação (*stricto e lato sensu*) de Educação, licenciaturas e áreas afins e professores da educação básica, em amplos processos de compartilhamento de experiências e saberes no campo das políticas educacionais, da formação de professores e das práticas pedagógicas.

Cinco eixos temáticos abarcaram grupos de trabalho, minicursos e painéis temáticos: Políticas Públicas e Educação, Tecnologias e Inovação, Práticas Educativas e Formação Humana. Formação de Professores e Redes Colaborativas.

Este livro apresenta trabalhos discutidos no primeiro eixo: Políticas Públicas e Educação, o qual reuniu estudos, pesquisas e ensaios relacionados às políticas de corte social, voltadas à educação básica ou superior, com seus contextos e implicações e organizados em seis Grupos de trabalho:

1. Gestão nos diferentes contextos
2. Políticas e práticas de gestão educacional e do trabalho docente
3. Perspectivas e desafios para o Ensino Médio no Brasil
4. Formação Humana Integral e o Programa Novo Mais Educação (PNME): dilemas de uma política pública educacional incompleta
5. Educação em Direitos Humanos e Diversidades
6. Políticas e gestão educacional

Neste cenário, situam-se os onze textos aqui reunidos, detalhadamente apresentados no prefácio construído pelo professor Jaime Moreles Vázquez da Universidade de Colima (México).

Navegando da educação básica a Universidade, explorando seus contextos e dificuldades e abordando seus atores e suas complexidades, essas reflexões suscitam questionamentos, apontam desafios e traçam possibilidades, para fazermos do trabalho diário em nossas

instituições e políticas educativas espaços de construção humanizadora, na perspectiva de um mundo em que todos e todas caibam.

Boa leitura!

Profa. Dra. Jaqueline Moll

Prof. Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer

CAPÍTULO 1

EXPANSÃO E ESTRATIFICAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: RESULTADOS DE/PARA UMA AGENDA DE ESTUDOS E PESQUISAS

Gabriela Honorato
André Vieira
Carolina Zuccarelli

INTRODUÇÃO

O sistema de ensino superior brasileiro viveu/vive, recentemente, um processo de expansão e de diversificação da oferta e de público atendido, configurando-se em complexo campo social. A área de educação, isto é, aquela composta pelos cursos de formação de professores para a educação básica, responde, em grande parte, por este processo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de meados dos anos 1990 (BRASIL, 1996) pode ser tomada como um marco importante das mudanças legais/normativas que foram cunhadas neste nível de ensino e na área, com efeitos sobre sua expansão e diversificação. Por exemplo, a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental foi elevada, preferencialmente, ao nível superior. Além disso, um grande número de cursos foi criado por todo o Brasil, e muitos daqueles já docentes procuraram oportunidades de se graduar. Também a universalização da educação básica alcançada nesse período teria levado a uma maior necessidade de professores formados para atuação nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio em diversas disciplinas. No entanto, ainda se sabe pouco, por um lado, sobre como a origem social dos candidatos a uma vaga na área afeta o acesso a distintas rotas de formação abertas; e, por outro, como estas se relacionam a oportunidades sociais distintas para aqueles que nela se formam.

Estudos sobre inserção profissional e sobre retornos econômico e social conferidos pelos diplomas obtidos seriam, portanto, muito relevantes. Recentemente, buscamos examinar a expansão dos cursos e matrículas nas diferentes subáreas de formação em educação, a partir da análise de informações variadas (HONORATO, VIEIRA, ZUCCARELLI, 2018a). Examinamos

também como a origem e marcas sociais, medidas por indicadores socioeconômicos, relacionam-se 1) ao acesso a distintas áreas de conhecimento na formação de professores para a educação básica; 2) a possibilidades de melhores ou piores condições de permanência no curso de graduação; e 3) a notas obtidas no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (HONORATO, VIEIRA, ZUCCARELLI, 2018b).

O cenário indica que é fundamental para a compreensão da profissão docente um melhor entendimento da relação entre as transformações do sistema de ensino superior, as condições sociais de seleção de estudantes, as condições de acesso, permanência, desempenho e inserção profissional dos formados. Neste texto, apresentaremos uma síntese das principais evidências por nós encontradas e analisadas com base na bibliografia que trata da “estratificação horizontal” no ensino superior.

Nas próximas seções, faremos a exposição de um resumo da agenda de estudos e pesquisas que tratam das dimensões horizontais das divisões e/ou segmentações observadas nos sistemas de ensino superior. Argumentamos que a expansão ocorrida nas oportunidades de acesso aos mesmos não significa, necessariamente, uma maior democratização deste nível de formação. A democratização seria, sobretudo, “segregativa” (DUBET, 2015). Também serão expostos alguns dos resultados encontrados na pesquisa intitulada “Democratização da educação superior, desempenho de estudantes e retorno dos diplomas obtidos: uma análise da área de educação”¹, que buscou desenhar as forças sociais de organização do sistema de educação superior brasileiro ao longo do tempo, com foco na área de educação, analisando o quanto sua expansão apresenta de modernização e democratização. De maneira geral, os resultados mostram que a expansão da área de educação foi acompanhada de uma diversificação/diferenciação da oferta, que não eliminou a relação entre origem e marcas sociais dos estudantes das licenciaturas e suas condições de acesso, permanência, trajetória de formação e desempenho.

ESTRATIFICAÇÃO HORIZONTAL NO ENSINO SUPERIOR

A expansão das oportunidades de acesso à educação trouxe para o ensino superior grupos que até então estiveram, por séculos, menos presentes nos níveis mais elevados da escolarização formal. No Brasil, assistimos à chegada dos “novos estudantes” em universidades públicas, ou seja, a primeira geração da família a ter acesso a um curso de graduação. Houve uma expressiva

¹ Coordenada pela Profa. Gabriela Honorato, vice-coordenadora do LEPES/FE/UFRJ – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior/Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro. A pesquisa foi financiada pela Chamada Universal – MCTI/CNPq No. 14/2014, tendo sido realizada entre novembro de 2014 e julho de 2018. Os resultados, conclusões e recomendações expressas são de responsabilidade da coordenadora e autores, não refletindo, necessariamente, a visão do CNPq.

ampliação do acesso à educação superior, notadamente por conta da diferenciação institucional e da mercantilização da oferta das vagas e na gestão das instituições (PRATES; COLLARES, 2014). Desde fins do século XIX, instituições, cursos, programas e modalidades de ensino mais “modernos” teriam se expandido. Estes estariam mais de acordo com as necessidades da economia capitalista e do mercado de trabalho, diferentemente das clássicas/tradicionais instituições universitárias que ainda carregariam traços do período medieval. É o caso, por exemplo, da oferta de formações mais “vocacionais”, que aumentaram, sobretudo, a partir dos anos de 1960.

A presença do setor privado também começa a ser mais expressiva em meados do século XX. No Brasil, assim como em outros países da América Latina, em pouco mais de cinquenta anos, entre 1965 e 2016, o percentual de matrículas em instituições de educação superior privadas passou de 38 para 76% (SCHWARTZMAN, 1979; INEP, 2016). E também a lógica de mercado, outra vertente do processo de “mercantilização”, teria se tornado mais intensa, pela adoção de princípios gerencialistas-empresariais de gestão, mesmo no setor público e com forte controle do Estado. A expansão do nível superior é acompanhada, dessa maneira, de uma complexificação do sistema no que diz respeito a distintas possibilidades de formação, guardadas as devidas características de acordo com o modelo institucionalizado em cada país. O Brasil, argumenta-se, institucionalizou um “modelo híbrido” de modernização.

De acordo com Arum *et al* (2007), existiriam três modelos de ensino superior. No primeiro, a oferta de educação seria dada por um único tipo institucional (sistema unificado), geralmente, universidades de pesquisa. Seria o caso, por exemplo, da Itália e da República Tcheca. No segundo tipo, a oferta seria binária, comportando instituições acadêmicas (mais próximas das universidades de pesquisa) e vocacionais. O sistema alemão seria um exemplo. E, finalmente, no terceiro tipo, o sistema americano seria uma ilustração de oferta bastante diversificada, com estratificação de instituições por prestígio, recursos e seletividade. A bibliografia acumulada sobre o tema para o caso brasileiro aponta que o país tem passado por um tipo com forte controle do Estado e pulverizado em instituições isoladas de formação vocacional (período colonial e imperial); conformando traços alemães no século XIX e americanos no século XX.

No entanto, um sistema mais amplo, com oferta mais diversificada e com forte viés de mercado, seja pela vertente da gestão ou da presença de instituições privadas, não assegura que o acesso ao nível superior esteja caminhando para uma maior democratização de oportunidades educacionais e sociais. Uma série de estudos tem sido feita, em todo o mundo, de modo a compreender, de forma mais acurada, o que parece se configurar como uma “democratização segregativa” (DUBET, 2015). Variadas perspectivas de análise vêm sendo empregadas para dar

conta de explicar a tendência tomada pela expansão das oportunidades de graduação superior em distintas sociedades. Grande parte das observações e análises tem apontado não apenas o aumento das desigualdades sociais na transição para a educação superior, mas também uma forte segmentação ou segregação social desse nível (BRITO, 2017; CARVALHAES, 2017).

Na medida em que características socioeconômicas e culturais, marcas sociais como sexo, cor, etnia, associam-se, de modo estatisticamente significativo, a rotas desiguais de acesso, permanência e conclusão dos estudos, argumentamos que “modernização” nem sempre pode ser sinônimo de abertura democrática de oportunidades. Origem e marcas sociais continuam definindo áreas e cursos mais ou menos rentáveis em termos de retornos econômicos e sociais; o acesso a instituições de maior ou menor prestígio; a uma formação quase restrita a aulas e outra com maior aproveitamento de atividades de pesquisa, extensão, estágio, entre outras. São essas características horizontais da desigualdade que a literatura vem chamando de “estratificação horizontal do ensino superior” (*e. g.* COLLARES, 2010; RIBEIRO, 2014; RIBEIRO; SCHLEGEL, 2014).

Uma dessas características horizontais pode ser compreendida com base na comparação entre diferentes áreas do conhecimento, ou, mesmo, entre as subáreas de uma área geral, como é o caso da educação. Numerosos trabalhos mostram que a área de educação, em comparação com outras, reúne os estudantes com perfil socioeconômico menos privilegiado, com maior presença de mulheres e negros, estando entre aquelas com menor retorno no mercado de trabalho, tanto no Brasil quanto em outros países (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015). Há evidências, também, de que os retornos aos diplomas da área de educação são menos afetados pela seletividade das instituições do que em outras áreas (GERBER, 2008). Entretanto, são poucas as comparações internas na área. Os dados apresentados dão conta de que, internamente, a expansão da área de educação é acompanhada de desigualdades, chamadas aqui de *estratificação horizontal*.

EXPANSÃO, DIVERSIFICAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO

O primeiro exercício realizado trata da sistematização e análise da expansão, da diversificação da oferta e da mercantilização na área de educação entre 1995 e 2015, com base em microdados do Censo da Educação Superior. Séries temporais de matrículas e cursos foram padronizadas para se trabalhar com várias edições do Censo, uma vez que estas não são organizadas do mesmo modo e que a própria formação de professores no Brasil sofreu importantes modificações. A partir de 2000, o Censo passou a adotar a classificação internacional

Unesco/OCDE/Eurostat (2000). Os dados da década de 1990, portanto, tiveram que ser recodificados com base em tabelas disponibilizadas a nós pelo Inep.

A LDB/1971 (BRASIL, 1971), em vigência até 1996, indicava como formação mínima para o exercício do magistério a habilitação de “2º grau” para professor de “1ª à 4ª série” do então “1º grau”, e habilitação específica de grau superior para professor de “1ª à 8ª série do 1º grau” e do “2º grau”. Neste último caso, era possível obter tanto uma “licenciatura curta” quanto uma “licenciatura plena” para uma disciplina específica. A licenciatura curta se constituía de estudos adicionais, de “complementação pedagógica” ao bacharelado para atuação como professor. Em 1995 havia 3.275 cursos na área de educação no país, sendo 2.927 *licenciaturas plenas* em Ciências Agrárias, Biológicas, da Saúde, Exatas e da Terra, Humanas, Sociais Aplicadas, Engenharia/Tecnologia, Linguística, Letras e Artes (HONORATO; VIEIRA; ZUCCARELLI, 2018a).

Com a LDB/1996 (BRASIL, 1996), foram extintas as licenciaturas curtas, passando-se à exigência de licenciaturas plenas oferecidas por universidades, institutos superiores de educação e outras instituições legalmente credenciadas. Também foi admitida, como formação mínima para atuação na “educação infantil” e “séries iniciais do ensino fundamental”, o Curso Normal (de nível médio), ainda que a Lei estabeleça que, preferencialmente, a formação desses professores seja dada em nível superior, no Curso Normal Superior, oferecido por Institutos Superiores de Educação (ver também Decreto n. 3.276/99 – BRASIL, 1999). Propunha-se uma grande renovação de sua formação e maior qualificação, mas, com um modelo mais “vocacional”, profissionalmente específico. Em um primeiro momento, a formação não seria dada pelos cursos de Pedagogia, que tinham/têm outro objetivo histórico.

Na prática, a defesa da compreensão de que o Curso Normal Superior teria uma “formação aligeirada” e de “profissionalização menor” (KUENZER, 1999) tem vencido. Houve forte disputa entre estes e os cursos de Pedagogia, que já tinham/têm autorização legal para habilitação no magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Os custos com a criação de institutos superiores de educação e com o Normal Superior são também um dos fatores que podem ter contribuído para o domínio da Pedagogia. Assim, o Normal Superior, importante tentativa de modernização da área (sem aqui fazermos julgamento de valor – se são bons ou ruins), não parece ter resistido ao mercado. O Curso Normal de nível médio também está, aos poucos, sendo extinto, como mostra Zuccarelli (2015).

Para a formação dos demais professores, a LDB/1996 é acompanhada da legislação correlata que tem início com os Pareceres CNE/CP 9/2001, 1/2002 e 2/2002 (BRASIL, 2001b; 2002a; 2002b), nos quais se enfatiza a formação em licenciaturas plenas, e, conseqüentemente, em

cursos com terminalidade, integralidade e currículos próprios, em articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas (SCHEIB; BAZZO, 2013). Desse modo, argumentamos que as mudanças legais impulsionaram a expansão dos cursos da área de educação, principalmente os de Pedagogia. Entretanto, essa expansão teria guardado um caráter mais conservador ou assumido uma feição mais moderna? Como vem se configurando a oferta de cursos ao longo do tempo? E como marcas sociais podem ser associadas a distintas possibilidades de formação, e, com efeito, a oportunidades sociais desiguais?

A primeira evidência encontrada é a de que entre 1995 e 2015 o número total de matrículas na área de educação em cursos presenciais e a distância passaram de 119 mil para 1,5 milhão. Permaneceram presentes, durante o período analisado, apenas duas subáreas de 1995, o que indica mudanças da estrutura e organização da formação de professores e na diversificação dos cursos (Anexo – tabela 01).

Há crescimento consistente de matrículas na subárea Ciências da Educação (que concentra os cursos de Pedagogia) e Formação de Professores para Disciplinas Profissionais, com aumento de 461% e 75 vezes, respectivamente (Anexo – figura 01). As matrículas de Ciências da Educação sempre acumularam mais de um terço das matrículas, mas, ainda assim, apresentam um número inferior ao dos cursos e programas de Formação de Professores de Matérias Específicas (concentrando pelo menos 40% das matrículas de 2000 a 2010).

A maior parte dos cursos da área é oferecida em instituições públicas e diminuiu a presença do setor privado nela na última década. Mas há diferenças entre as subáreas em termos de dependência administrativa. Há situações opostas para as duas maiores subáreas: os cursos e programas de Ciências da Educação concentram-se em instituições privadas; já os de Formação de Professores de Matérias Específicas são ofertados, majoritariamente, pelo setor público. Os cursos presenciais são oferecidos principalmente no período noturno – cerca de dois terços ou mais dos estudantes, no período analisado, estudou à noite, sendo que em 2005 a relação foi de oito em cada dez. As subáreas Ciências da Educação e Formação de Professores de Matérias Específicas acompanham a tendência geral, mas na subárea Formação de Professor da Educação Básica, 88% dos estudantes frequentam cursos presenciais não noturnos.

Embora a oferta de cursos no período noturno esteja associada à tentativa de democratização do acesso ao ensino superior, uma vez que oportuniza que estudantes conciliem a graduação com o trabalho, a história do ensino noturno é marcada por condições de maior precariedade (OLIVEIRA; BITTAR, 2010, p. 12-13). Na LDB/1996, passa a ser dever do Estado a garantia do acesso aos níveis mais elevados do ensino através da “oferta de ensino noturno regular” (BRASIL, 1996, art; 4º). A noção de aluno-trabalhador aparece no Plano Nacional de

Educação 2001 (BRASIL, 2001a, p. 97), que enfatiza a necessidade de expansão de vagas na educação superior no setor público no período noturno. Contudo, destaca, adicionalmente, a importância de se assegurarem as mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno, como acesso a laboratórios, bibliotecas e demais serviços e recursos.

Quanto às matrículas na modalidade de ensino a distância, a partir de 2005, observamos um significativo aumento nas instituições públicas, mas o aumento é ainda maior nas privadas (Anexo – tabela 02). Até o ano de 2005, o art. 80 da LDB/1996, regulamentado pelo Decreto n. 2.294, de 10 de fevereiro de 1998, deixava as regras pouco claras e, portanto, o mercado bastante inseguro ao investimento financeiro em educação a distância (FERREIRA, 2017). O Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e, posteriormente, o Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017, criaram um arcabouço jurídico-legal mais estável/seguro para este mercado. Segundo Honorato, Vieira e Zuccarelli (2018a), também a criação da Nova Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, ao registrar o apoio à oferta e à expansão de cursos em diferentes redes e sistemas de ensino, pode ter estimulado este tipo de modalidade.

Desde 2000, houve progressivo aumento da participação das matrículas da área na modalidade de ensino a distância, tendo crescido quase quatro vezes e abrangendo mais de meio milhão de estudantes em 2015. Quase um terço dos alunos dos cursos de Formação de Professores de Matérias Específicas e de Formação de Professores de Disciplinas Profissionais estudam nessa modalidade. Já em Ciências da Educação, mais da metade das matrículas são a distância. Em todas as subáreas, houve um forte padrão de crescimento, com exceção de Formação de Professores da Educação Básica. A modalidade de ensino a distância parece ser o principal traço de modernização da área, o que pode estar permitindo com que professores já atuantes na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental se graduem em nível superior. O traço “modernizador”, no entanto, nada diz sobre padrões de qualidade dos cursos.

Quanto à distribuição espacial, os cursos da área de educação passaram a se concentrar menos na região Sudeste, apresentando pequena queda na região Sul, expandindo com mais força no Norte e Nordeste. Em 1995, os 515 cursos de educação estavam espalhados por 339 municípios, sendo 40% na região Sudeste. São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais eram os estados com a maior concentração deles: 20, 14 e 13%, respectivamente: “havia quase tantos municípios com cursos em São Paulo (67) quanto municípios nas regiões Norte e Nordeste somadas (74)” (HONORATO; VIEIRA; ZUCCARELLI, 2018a). Em 2005, o número de cursos tinha aumentado 165%, passando a estarem presentes em 1.457 municípios. As regiões Norte e Nordeste dobraram sua participação. Entre 2005 e 2015, houve um decréscimo de 31% nos cursos, sendo as maiores quedas no Norte (125%) e Sudeste (68%), e a menor no Sul (9%).

Em síntese, entre 1995 e 2005 os cursos tiveram um aumento bastante expressivo em todas as cinco regiões do país. Já entre 2005 e 2015, os acréscimos foram muito mais moderados. A região sudeste continuou a concentrá-los; São Paulo (15%) voltou a ser a unidade da federação com a maior proporção de municípios com cursos, seguido de Minas Gerais (11%) e Bahia (10%). Mas a área ficou menos concentrada geograficamente do que nos anos 1990. E, se a região Sudeste foi a que mais perdeu participação (saindo de 44 para 36% em 2015), Honorato (2014b) observou um padrão diferente para os cursos de Pedagogia: na região Sudeste, estes teriam aumentado a participação de 35 para 41% entre 2001 e 2011. Entre as categorias administrativas do setor público, a federal teve aumento de 154% nos cursos de Pedagogia; a municipal de 60% e a estadual de 29%; na privada o aumento foi de 98%.

Com relação à marca social de sexo, observamos que as mulheres sempre foram a maioria, nas últimas décadas, em todas as subáreas de educação, com exceção de Formação de Professores de Disciplinas Profissionais. Em Ciências da Educação, sempre representaram mais de 90% dos estudantes; em Formação de Professores de Matérias Específicas, sempre foram cerca de um terço deles. Haveria, portanto, importante segregação por sexo no interior da própria área de educação, com menor participação feminina nos cursos mais voltados para ensino e treinamento técnico, profissional e/ou prático. Já na área que hoje, essencialmente, forma os professores da educação infantil, há domínio quase completo das mulheres. Resta saber se os salários e os retornos sociais/simbólicos dos professores atuantes na educação profissional são maiores que os dos demais professores.

ESTRATIFICAÇÃO HORIZONTAL NA ÁREA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Outro exercício realizado fez uso de técnicas de estatística descritiva para a análise da estratificação da área de educação no âmbito do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) 2014. A área de educação foi avaliada nos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014. Entretanto, somente a partir de 2011, os microdados permitem diferenciar os estudantes de licenciatura dos de bacharelado. Uma análise preliminar dos dados de 2011 não revelou diferenças socioeconômicas e institucionais significativas entre as coortes de concluintes entre 2011 e 2014. Fazendo uso dos dados mais recentes (2014), selecionamos as informações dos concluintes dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Dividimos os cursos em quatro subáreas do conhecimento em educação²: (i) Ciências Humanas e suas tecnologias; (ii) Matemática, Ciências

² As áreas de conhecimento são compostas pelos seguintes cursos: Ciências Humanas e suas tecnologias (história,

da Natureza e suas tecnologias; (iii) Linguagens, Códigos e suas tecnologias; e, (iv) Pedagogia. Essa categorização está de acordo com a proposta do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora seja pouco utilizada no país, ela vai nos permitir observar em que medida esse agrupamento também tem sentido nas análises feitas entre os cursos dentro de uma mesma Área de Conhecimento.

Com base nos dados, foi possível realizar uma descrição das subáreas de acordo com o perfil socioeconômico dos estudantes concluintes, condições de acesso e permanência nos cursos, percepção sobre o processo formativo e aspirações sobre a entrada no mercado de trabalho. Foram selecionadas variáveis como sexo, idade, cor/etnia, renda familiar, situação de trabalho, entre outras, além das notas.

De maneira geral, há forte representação feminina nas licenciaturas (74%), pouco mais da metade é negra e a maior parte tem origem em famílias pouco escolarizadas e de baixa renda. Mas os resultados indicaram a presença de importantes desigualdades socioeconômicas, de acesso, de permanência e de desempenho no Enade 2014, ao compararmos as referidas subáreas do conhecimento. Particularmente, chamaram atenção as diferenças entre as notas das duas categorias administrativas consideradas – pública e privada. Em geral, com exceção da subárea Ciências Humanas na formação geral, as notas são a favor da categoria pública. Mais curioso é ainda que, mesmo sendo as licenciaturas predominantemente femininas, as notas dos homens são sempre maiores que as das mulheres, com pequena exceção no componente específico do grupo Matemática e Ciências da Natureza (Figuras 02 e 03).

Embora a maioria dos concluintes participantes do Enade 2014 seja de mulheres, a presença delas varia notavelmente entre as subáreas: Pedagogia é o grupo mais feminino (93%). Ciências Humanas e Matemática e Ciências da Natureza são os grupos mais masculinos, 47 e 43%, respectivamente. A idade dos ingressantes e dos concluintes também é um importante indicador de origem social. Quanto mais jovem é o ingressante em uma determinada carreira, maiores são as probabilidades de que tenham origem em grupos mais privilegiados socialmente (BARBOSA & ZUCCARELLI, 2014). No Censo da Educação Superior 2013 (INEP, 2013), a média de idade dos estudantes da área de educação era a maior entre todas elas: 30 anos. No Enade 2014, 73% dos concluintes das licenciaturas têm 25 anos ou mais, isto é, acima da faixa etária adequada, sendo que em Pedagogia, 80% estão fora da faixa entre 18 e 24 anos.

No Enade 2014, a análise da cor é prejudicada pela ausência de informação para 16% dos casos. Os brancos são quase metade dos concluintes de Pedagogia (49%), subárea com maior

geografia, filosofia e ciências sociais); Matemática, Ciências da Natureza e suas tecnologias (matemática, física, química, biologia e ciências da computação); Linguagens, Códigos e suas tecnologias (português, inglês, espanhol, artes visuais, educação física e música).

participação. Em todos os outros grupos, os negros são sempre mais da metade: Ciências Humanas e Matemática e Ciências da Natureza, ambas com 56%, e Linguagens e Códigos com 52%. A bibliografia sobre a Sociologia do Ensino Superior tem demonstrado que estudantes negros têm ocupado, fundamentalmente, os cursos de menor prestígio e retorno econômico (BARBOSA; VIEIRA; TAGLIARI, 2017), embora haja diminuição recente das desigualdades de oportunidades nesse nível de ensino quanto à cor no país (CARVALHAES; RIBEIRO, 2017; ARTES; RICOLDI, 2015). Honorato (2015a) verificou que, nas instituições federais, sendo cotistas ou não, pretos e pardos concentram-se mais nas licenciaturas (dados de 2011).

Os estudantes do grupo Linguagens e Códigos são os que vêm de famílias mais educadas, uma vez que 23% de pelo menos um dos pais têm diploma superior. No outro extremo estariam os de Pedagogia, com a menor proporção de pais com nível superior: 13%, percentual inferior à média de todos os concluintes juntos (17%). Quanto à situação de trabalho, haveria pouca variação entre as subáreas; em todas elas, pelo menos 70% dos concluintes trabalham, seja ou não em regime integral. Os estudantes de Pedagogia, contudo, são os que trabalham mais de 40 horas semanais. Cenário semelhante pode ser visto quanto à renda familiar: a subárea Pedagogia é ligeiramente mais desfavorecida, com 65% com famílias com renda total de até três salários mínimos nacionais mensais. Para muitos dos estudantes de Pedagogia, a bolsa acadêmica ou o auxílio social da instituição são decisivos para os estudos (HONORATO, 2015b).

No Ensino Médio, mais de três quartos dos estudantes são egressos da rede pública, em qualquer uma das subáreas. A subárea Pedagogia, entretanto, é a que tem o maior percentual de concluintes nesta situação (80%). Pedagogia também concentra o maior percentual de participantes do Enade que estudaram num curso supletivo ou EJA (Educação de Jovens e Adultos) – 8%. A subárea Matemática e Ciências da Natureza é a que apresenta o maior percentual para o Ensino Médio em escola privada (15%) e em cursos tradicionais (65%). E, mais de um terço dos pais dos estudantes deste último grupo foram os principais incentivadores para que cursassem o ensino superior. Os pais são, proporcionalmente, menos importantes para o grupo Ciências Humanas (30%). Quando olhamos para os cursos, isoladamente, vemos que no de Biologia, 60% dos estudantes declaram os pais como os principais incentivadores.

Os principais motivos dos estudantes para a escolha de um curso de licenciatura foram “vocação” (31%) e importância da profissão (18%). Como já anunciamos anteriormente (HONORATO; VIEIRA; ZUCCARELLI, 2018b), o alto percentual da resposta “vocação” parece indicar a incorporação da ideologia moderna ou liberal de que aptidões, dons ou habilidades inatas seriam as responsáveis por escolher a carreira docente. No entanto, tendo em vista a correlação entre origem e marcas sociais, muito provavelmente a escolha do curso

expressa desvantagens sociais que foram substituídas por orientações escolares (BOURDIEU; PASSERON, 1992). O grupo Pedagogia apresentou respostas mais relacionadas à inserção no mercado de trabalho e à valorização profissional. É possível sugerir que a subárea de Pedagogia se mostre como um exemplo de “padrão invertido” de transição – do trabalho para a educação.

Quanto aos indicadores de acesso e permanência nos cursos, é possível observar que Pedagogia é o grupo com o maior percentual de estudantes que ingressaram sem reserva de vagas (71%), seguido de Matemática e Ciências da Natureza (67%). Pedagogia, apesar de apresentar um dos indicadores socioeconômicos que sugerem condição inferior em comparação com as outras subáreas, é a que conta, proporcionalmente, com menos apoio social – muito provavelmente em função de ser aqueles que mais trabalham. O mesmo se segue para as bolsas acadêmicas, concedidas para atividade extraclasse como pesquisa, extensão, monitoria, entre outras; no grupo Pedagogia, 78% dos concluintes não recebe/u bolsa. A participação nesse tipo de atividade e o apoio social tem sido evidenciados como importantes mecanismos a se evitar a evasão de estudantes (HONORATO, 2015b).

Finalmente, 70% dos concluintes estudam no período noturno, sendo que a subárea Pedagogia é a que tem o maior percentual nesta condição: 78%; as demais giram em torno de dois terços. No trabalho de Honorato (2015a), com dados do Censo da Educação Superior 2011, foi visto que a maior parte do grupo de cotistas pretos e pardos das instituições federais é composto por mulheres e que frequentam cursos de licenciatura no período noturno. Uma das maiores dificuldades de estudantes com este perfil seria o de conciliar trabalho, estudo, cuidados com a família e tarefas domésticas. O trabalho com dados quantitativos é, portanto, de extrema relevância para a compreensão não apenas da profissão docente e para subsidiar o desenvolvimento de políticas de permanência, mas para apontar os limites da expansão do acesso ao ensino superior, pois origem social continua condicionando as oportunidades de formação.

DISCUSSÃO DE/PARA UMA AGENDA DE ESTUDOS E PESQUISAS

O Brasil é hoje um dos países que mais formam professores em nível superior no mundo. Ao analisarmos a expansão e a diversificação da área de educação, traços do que chamamos de “modernização” do ensino superior, a área parece ter seguido em direção mais conservadora em termos do conhecimento institucionalizado pelo diploma. Todos os especialistas em educação e professores, inclusive da educação infantil, foram direcionados ao nível superior em licenciaturas plenas. Nesse cenário, além da quase extinção do Curso Normal de nível médio, o curso Normal Superior, com uma formação mais vocacional, na prática, “não vingou”. Parte do movimento de

extinção desses cursos se dá por conta do jogo de forças com o curso de Pedagogia, que já tinha autorização legal para habilitação no magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Somam-se a isso os custos com a criação de institutos superiores de educação e com o Normal Superior como um dos fatores que podem ter contribuído para o domínio da Pedagogia, que tornou as possibilidades de formação e de identidade profissional menos diversificadas.

Para as demais licenciaturas, nas quais se pretendeu eliminar o esquema “3 + 1”, quando a formação de professores era encarada como uma “complementação” do bacharelado, cabe a observação de que elas têm sido implementadas com as dinâmicas próprias de cada instituição, não sendo raros os casos de tensão entre as faculdades de educação e os departamentos e coordenações de disciplinas específicas. Como vimos, estes professores são formados, sobretudo, em universidades públicas. A forte presença do modelo “universidade” é um fato: elas concentram a maior parte dos cursos (60%). A expansão da área se deu, sobretudo, pela categoria administrativa “pública”, tendo até mesmo diminuído a participação privada na última década. Há, no campo educacional, a defesa da ideia de que a universidade (pública) é a instituição ideal de formação de professores, uma vez que é capaz de forjar a identidade do professor como um intelectual, cientista e pesquisador (KUENZER, 1998; 1999, p. 2). Assim, possivelmente, seja por isso que Gatti (2014) e Gatti e Nunes (2009), entre outros pesquisadores, têm apontado a idealização dos currículos, com muita superficialidade no tratamento de temas e domínio de uma formação cultural para os licenciandos. O conteúdo socializado seria bem menos dirigido à profissionalização do professor. Muitas horas e créditos seriam dedicados à compreensão da educação de uma forma mais ampla e geral.

Por outro lado, também houve um grande crescimento dos cursos na modalidade de ensino a distância, um importante traço “modernizador”. Entre eles, contudo, há sempre um maior número de vagas do que de candidatos a uma delas (HONORATO, 2018b). O que parece é que houve um grande esforço do Estado para a expansão das oportunidades de formação na área de educação. Todavia, esse esforço parece ter sido maior do que a demanda pela área de educação. Pesquisadores têm alertado também sobre a qualidade desses cursos (GATTI, 2014; BARRETO, 2015), sua infraestrutura inadequada e seus currículos, que não apresentariam inovações em comparação com os de cursos presenciais. Ainda se teria uma utilização pedagógica “rasteira” dos recursos tecnológicos.

O campo da educação seria um típico caso de “desigualdade efetivamente mantida”, uma vez que estudantes mais pobres, de famílias menos educadas, não brancos/as e mulheres têm maiores chances de nela se graduar do que em outras áreas do sistema brasileiro de educação

superior. Além disso, internamente, os indicadores socioeconômicos, de marcas sociais, de condições de acesso e permanência e de desempenho indicam uma segmentação da área, na qual os estudantes de Pedagogia parecem ter mais desvantagens que os demais. Já entre as demais subáreas, não existe um padrão tão evidente, sendo as diferenças entre cursos um elemento que carece de maior aprofundamento em estudos e pesquisas. O problema das “desvantagens” reside, primeiramente, no quanto o estudante pode ou não escolher distintas rotas de formação, e, com efeito, retornos igualmente diferentes ao diploma.

Nas sociedades modernas, o diploma de ensino superior é importante capital, uma vez que toma parte nos processos de hierarquização social e econômica. Entretanto, a Sociologia tem questionado (há décadas) se acesso às credenciais escolares significa, de fato, igualdade de oportunidades sociais. O diploma, mediador entre origem e destino social, é um recurso que atuaria independentemente da posição já ocupada no espaço social por aqueles que conseguem concluir os estudos? Essa é uma questão importante, pois indica o quanto a educação superior relaciona-se à produção e efeitos de desigualdades sociais mais amplas. Nesse sentido, seria importante realizar uma análise das oportunidades sociais conferidas aos distintos diplomas e estratificação horizontal das trajetórias. Também seria de fundamental importância examinar o condicionamento social a diferentes postos de trabalho acessados por indivíduos com um mesmo diploma. Somente analisando a saída do sistema de ensino e a entrada no mercado de trabalho, é que será possível verificar em que medida e como estudantes com distintos perfis se beneficiam de seus diplomas.

REFERÊNCIAS

ARUM, Richard; GAMORAN, Adam & SHAVIT, Yossi. More inclusion than diversion: expansion, differentiation, and market structure in higher education, in Yossi Shavit et al. (Orgs.). **Stratification in higher education: a comparative study**. Stanford: Stanford University Press, 2007.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; ZUCCARELLI, Carolina. A formação nas áreas de CTEM: saberes modernos em instituições tradicionais. In: Marina P.P. Oliveira; Paulo A. M. Nascimento; Aguinaldo N. Maciente; Luiz A. Caruso; Eduardo M. Schneider. (Org.). **Formação de Profissionais das Áreas De Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (CTEM)**. Brasília: ABDI/IPEA, 2014, v. IV, 2014. p. 63-98.

BARBOSA, Maria Lígia; VIEIRA, André; TAGLIARI, Clarissa. Institutional and social factors of performance and completion of higher education. Trabalho apresentado na **30º CHER Annual Confere**. Jyväskylä, Finland, Aug. 2017.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul./set., p. 679-701, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Grau e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 04. jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-norma-pe.html>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, um nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, um nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2018.

BRITO, Murilo Marschner. Alves de. Novas tendências ou velhas persistências? Modernização e expansão educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 163, v. 47, p. 224-263, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053143789>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

COLLARES, Ana Cristina Murta. **Educational inequalities and the expansion of postsecondary education in Brazil, from 1982 to 2006**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Sociologia, Madison: University of Wisconsin, 2010.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n.74, mai./ago., p.255-266, 2015.

FERREIRA, Jeferson Saccol. **Revelações do Sinaes: (des) caminhos da avaliação da qualidade nos cursos de Pedagogia no Brasil**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

GATTI, Bernadete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Coleção Textos FCC**, v. 29, mar. 2009.

INEP. Classificação internacional Eurostat/Unesco/OCDE. **Áreas de formação e treinamento**. Manual de Classificação. [s.l]: EUROSTAT; Unesco; OCDE, 2000.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Superior 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em 04 jul. 2018.

INEP (2017). **Classificação Internacional Normalizada da Educação: áreas de formação e treinamento 2013** [Cine-F 2013]: descrição de áreas detalhadas. Brasília: Inep, 2013.

HONORATO, Gabriela (2015a). A distribuição de apoio social e atividades complementares entre estudantes das IFES por cor e condição de ingresso (cotista e não cotista). In: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana. (Orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro: 7Letras/Faperj, 2015.

_____. Democratização da educação superior, desempenho de estudantes e retorno dos diplomas obtidos: uma análise da área de educação. **Projeto de Pesquisa**. Rio de Janeiro: FE/UFRJ, 2014 (a).

_____. Democratização da educação superior, desempenho de estudantes e retorno dos diplomas obtidos: uma análise da área de educação. **Relatório de Pesquisa**. Rio de Janeiro: FE/UFRJ, 2018.

_____. Expansão dos cursos de Pedagogia no Brasil (2001-2011). **Seminário “Introdução a uma sociologia dos estudantes: uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de Pedagogia da UFRJ”**. Rio de Janeiro: LAPES/IFCS/UFRJ, 2014 (b).

_____. Investigando permanência do ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ. In: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana. (Orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro: 7Letras/Faperj, 2015 (b).

HONORATO, Gabriela; VIEIRA, André; ZUCCARELLI, Carolina. Expansão, diversificação e composição social da área de Educação no ensino superior brasileiro (1995-2015). No prelo, 2018 (a).

_____. Perfil socioeconômico, motivações e aspirações profissionais de concluintes da área de Educação do ensino superior no Brasil, 2014. **XXI Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. Poços de Caldas-MG, 22 a 28 de setembro de 2018 (b).

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade** [online], v. 19, n. 63, p. 105-125, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000200007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 04 jul. 2018.

NASCIMENTO, Paulo A. Meyer; SILVA, Carolina Andrade; SILVA; Paulo Henrique Dourado da. Subsídios e proposições preliminares para um debate sobre o magistério da educação básica no Brasil. **Radar: tecnologia, produção e comércio exterior**. Brasília, v. 32, p. 37-51, abr. 2014.

OLIVEIRA, João Ferreira de; BITTAR, Mariluce. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Anais do 1º Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação**. São Paulo: Anpae, 2010.

PRATES, Antônio Augusto Pereira; COLLARES, Ana Cristina Murta. **Desigualdade e Expansão do Ensino Superior na Sociedade Contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; SCHLEGEL, Rogerio. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. (Org.) **Juventudes e Educação: escola e transições para a vida adulta no Brasil**. Rio de Janeiro: Azougue, 2014. p. 81-114.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; SCHLEGEL, Rogerio. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: M. Arretche (Ed.), **Trajetórias das desigualdades: Como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

SCHEIB, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p.15-36, jan./jun. 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da comunidade científica no Brasil**, São Paulo: Editora Nacional: Rio de Janeiro: Financiadora de Estudos e Projetos, 1979.

ZUCCARELLI, Carolina. Análise dos ingressantes no curso de pedagogia da UFRJ a partir de suas trajetórias no ensino médio. In: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Acesso e Sucesso no Ensino Superior: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro: 7Letras/FAPERJ, 2015. p. 76-95.

ANEXOS

Tabela 01: Áreas detalhadas de Educação do Censo da Educação Superior, 1995-2015

<i>Área detalhada</i>	<i>Ano</i>				
	<i>1995</i>	<i>2000</i>	<i>2005</i>	<i>2010</i>	<i>2015</i>
<i>Ciências da educação</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
<i>Formação de professor da educação básica</i>		<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
<i>Formação de professor de disciplinas profissionais</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
<i>Formação de professor de educação infantil</i>		<i>Sim</i>	<i>Sim</i>		
<i>Formação de professor de matérias específicas</i>		<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
<i>Formação de professor e ciências da educação (cursos gerais)</i>		<i>Sim</i>	<i>Sim</i>		

Fonte: Elaboração dos autores a partir de dados de conversão fornecidos pelo Inep e Censo da Educação Superior (INEP, 1995, 2000, 2005, 2010, 2015).

Tabela 02: Total e % de matrículas por área detalhada de Educação e modalidade por ano, Brasil -- 2000-2015

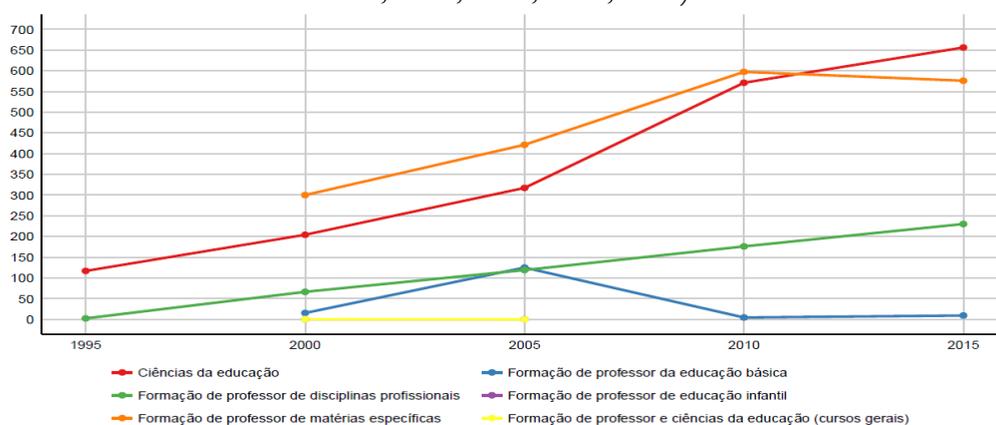
	<i>2000</i>		<i>2005</i>		<i>2010</i>		<i>2015</i>	
	<i>EaD</i>	<i>Presencial</i>	<i>EaD</i>	<i>Presencial</i>	<i>EaD</i>	<i>Presencial</i>	<i>EaD</i>	<i>Presencial</i>
	<i>1083</i>	<i>203036</i>	<i>27143</i>	<i>290052</i>	<i>273248</i>	<i>297763</i>	<i>342504</i>	<i>313605</i>
<i>Ciências da educação</i>	<i>(0.5%)</i>	<i>(99%)</i>	<i>(9%)</i>	<i>(91%)</i>	<i>(48%)</i>	<i>(52%)</i>	<i>(52%)</i>	<i>(48%)</i>
<i>Formação de professor da educação básica</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>15385 (100%)</i>	<i>42357 (34%)</i>	<i>82623 (66%)</i>	<i>585 (13%)</i>	<i>3954 (87%)</i>	<i>343 (4%)</i>	<i>8976 (96%)</i>
<i>Formação de professor de disciplinas profissionais</i>	<i>299 (0.5%)</i>	<i>66109 (99%)</i>	<i>137 (0%)</i>	<i>118811 (100%)</i>	<i>15104 (9%)</i>	<i>160944 (91%)</i>	<i>61625 (27%)</i>	<i>168546 (73%)</i>
<i>Formação de professor de educação infantil</i>	<i>--</i>	<i>232 (100%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>183 (100%)</i>	<i>--</i>	<i>--</i>	<i>--</i>	<i>--</i>
<i>Formação de professor de matérias específicas</i>	<i>--</i>	<i>299902 (100%)</i>	<i>8765 (2%)</i>	<i>412525 (98%)</i>	<i>136418 (23%)</i>	<i>460849 (77%)</i>	<i>159079 (28%)</i>	<i>416799 (72%)</i>

Formação de professor e ciências da educação								
(cursos gerais)	300			7				
	(100%)	--	--	(100%)	--	--	--	--
Total	1682	584432	78402	904201	425355	923510	563551	907926
	(0%)	(100%)	(8%)	(92%)	(31%)	(69%)	(38%)	(62%)

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1995, 2000, 2005, 2010, 2015). Nota: Não havia cursos à distância em nenhuma das áreas detalhadas em 1995.

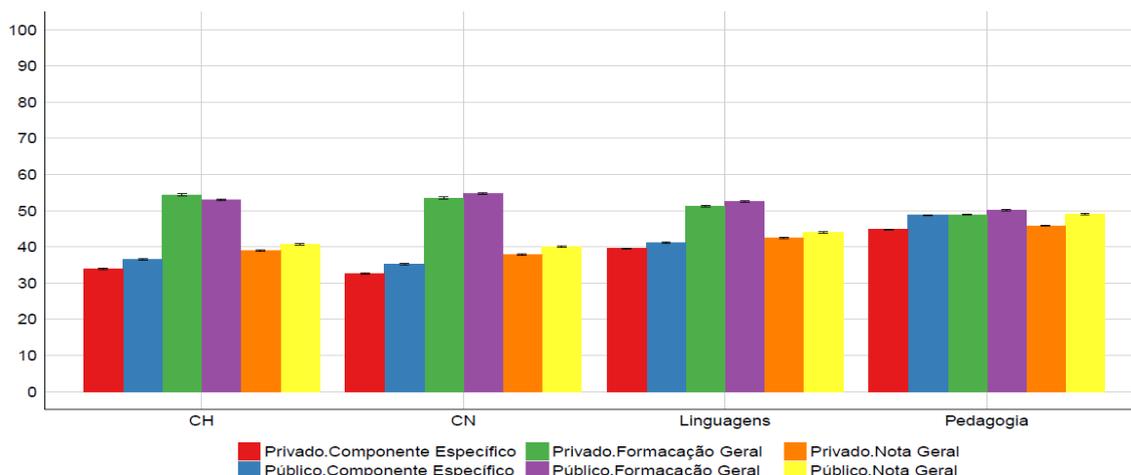
Figura 01: Total de matrículas (em milhares) por área detalhada de Educação - Brasil - 1995-2015

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1995, 2000, 2005, 2010, 2015).



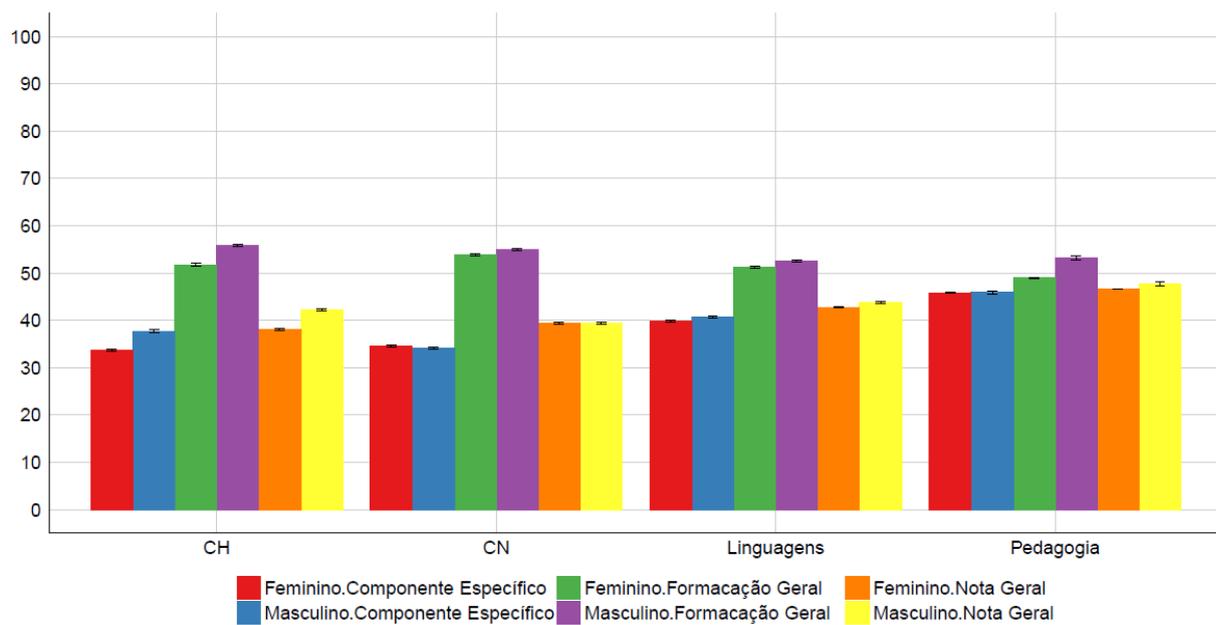
Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1995, 2000, 2005, 2010, 2015).

Figura 02: Notas no Enade por categoria administrativa da IES, Brasil -- 2014



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Enade 2014.

Figura 03: Notas no Enade por sexo, Brasil -- 2014



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Enade 2014.

CAPÍTULO 2

GESTÃO EDUCACIONAL: CONTINGÊNCIAS DA CONTEMPORANEIDADE

Paulo Fossatti
Henrique Güths
Hildegard Susana Jung

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade demanda de todos os agentes educativos uma nova postura perante as contingências que se apresentam. Elegemos o termo contingência para este trabalho devido ao seu significado estar relacionado com a imprevisibilidade e a eventualidade, conceitos estreitamente vinculados, em nosso entendimento, com a teoria de Bauman (2007). Este autor compreende que vivemos em um mundo líquido, de consumo e individualidade, no qual inclusive a escola poderá tornar-se um simples objeto de desejo do consumo. Entretanto, alerta que, se analisarmos a escola por essa perspectiva, é necessário também considerar sua descartabilidade. Assim, sugere que a aprendizagem aconteça em ambientes que respeitam a singularidade de cada ser humano nela envolvido.

Para que tratemos dos desafios da gestão educacional na sociedade pós-moderna, é necessário, antes de tudo, que trabalhemos os pressupostos da pós-modernidade. Eles podem ser identificados como a fragilização da sociedade cristã ocidental; o fracasso dos modelos econômicos, a exemplo do capitalismo neoliberal; questionamento das verdades absolutas, em que tudo é relativo, dependendo de seu contexto social, econômico e cultural. Da mesma maneira, este cenário sustenta o argumento da importância de sentir-se bem, de desfrutar da vivência que agrada como valor a ser vivido nas subjetividades emergentes. É a consolidação do princípio da tolerância com as questões de crença, gênero, sexualidade e multiculturalidade. Vivemos a manifestação do subjetivo, a morte do social e o surgimento do amor próprio. Experimentamos a era do vazio por uma causa, o vazio noológico de Frankl (1989) ou o amor líquido de Bauman (2009).

A formação por competências, muito além de currículos e títulos, é uma necessidade para o profissional da contemporaneidade. Segundo Arroyo (2005), a educação por competências não

é algo inato ao ser humano. Por isso, é necessário desenvolvê-las, e o conhecimento é o veículo que poderá levá-las até a inteligência e assim se converterá no lubrificante que permitirá seu progresso. As referidas competências, segundo o autor, comportam as dimensões técnicas, humanas, didático-pedagógicas e transversais.

Dito isso, o objetivo deste capítulo consiste em suscitar o debate sobre as contingências impostas pelo mundo contemporâneo aos diversos atores do espaço da gestão educacional. Trata-se de um recorte de pesquisa maior, denominada “Gestão universitária: da teoria aos modos de efetivação em diferentes Contextos do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas” (Comung¹), gestada no interior do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos da Universidade La Salle, de Canoas, RS. De metodologia qualitativa, a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas realizadas com 56 gestores de 14 universidades pertencentes ao Consórcio, e revisão de literatura sobre o tema. Os achados são examinados à luz das orientações da Análise de Conteúdo.

Assim, após esta breve introdução, apresentamos o quadro teórico que embasa as reflexões, seguido da discussão dos resultados. Estes apontam para um conjunto de competências necessárias à gestão educacional contemporânea, a sua profissionalização e o papel do líder. Fecham o estudo as considerações finais e as referências.

APRESENTANDO O QUADRO TEÓRICO

Como anunciado, este capítulo apresenta um recorte de uma pesquisa maior, denominada “Gestão universitária: da teoria aos modos de efetivação em diferentes Contextos do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas”. Assim, para este estudo, propusemos a seguinte questão de pesquisa: quais são as contingências impostas pelo mundo contemporâneo aos atores da gestão educacional?

Dessa forma, devido ao seu caráter subjetivo, o estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa. Bardin (2008) e Gil (2008) a definem como aquela que apresenta uma abordagem interpretativa do mundo, o que pressupõe, de parte de seus pesquisadores, a investigação dos seus objetos nos seus cenários naturais, buscando o entendimento dos fenômenos de acordo com os significados a eles atribuídos.

Com relação aos procedimentos metodológicos de coleta de dados, trata-se de um estudo empírico, mas que também buscou em fontes bibliográficas suporte para as inferências realizadas. Assim, a investigação contemplou 14 das 15 Instituições de Ensino Superior (IES) associadas ao

¹ O Comung é integrado por 15 instituições de Ensino Superior. Uma delas não aderiu à pesquisa.

Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung), entre os anos de 2015 e 2016. Os participantes do estudo² foram em número de 56 e consistiram nos gestores destas instituições (reitores; vice-reitores; diretores ou funções equivalentes). A coleta dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas³ e revisão de literatura sobre o tema. Para a análise dos achados, seguimos as orientações da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2008). Segundo a autora, este método permite a identificação de categorias, as quais consistem em uma “espécie de gavetas ou rubricas, significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (BARDIN, 2008, p. 34). Para a separação das categorias, utilizamos o método manual, que, segundo Bardin (2008, p. 37), “é simples, se bem que algo fastidioso quando feito manualmente”. O procedimento descrito possibilitou identificar algumas categorias⁴ que elencamos na sequência, no tópico destinado à apresentação e à discussão dos dados.

A gestão educacional é tratada por alguns autores como administração escolar. Neste sentido, Rabelo (2016, p. 73) explica que os “termos Administração e Gestão se fazem presentes no cotidiano da maioria das pessoas na contemporaneidade, sendo que, nos últimos anos, o uso da palavra gestão vem sendo intensificado, fazendo com que o termo administração ceda espaço à gestão”. Sobre seu significado, Libâneo (2013, p. 85) entende que se trata do “ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções” e o ato de gerir é “administrar, gerenciar, dirigir”. No mesmo sentido, Lück (2009, p. 24) esclarece sobre as dimensões da gestão escolar:

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento (LÜCK, 2009, p. 24).

Mais recentemente, o conceito tem evoluído para as noções de governança, principalmente no Ensino Superior. O termo governança provém do verbo grego “Kubernáo”, significando ‘para conduzir’. Assim, governança se refere a todas as possibilidades e mecanismos que ajudam as múltiplas partes do negócio a avaliar condições e opções, determinando também

² Apesar de os participantes do estudo serem ligados à Educação Superior, após a análise dos dados e dos achados da pesquisa, foi possível perceber que os resultados são perfeitamente aplicáveis a qualquer instituição de ensino. Assim, foi realizada a ampliação do escopo desta pesquisa e do seu referencial teórico para a gestão educacional de forma ampla, em seus diversos espaços e não restrita somente à universidade.

³ Por tratar-se de um recorte, esta pesquisa somente leva em consideração duas perguntas da entrevista, quais sejam: “Que elementos considera importantes na gestão de uma IES?” e “Que elementos caracterizam a gestão acadêmica de uma IES?”

⁴ Para este trabalho utilizamos, por tratar-se de um recorte, entre as categorias encontradas, as seguintes: “competências”, “profissionalização” e “líder”, a partir das quais desenvolvemos as inferências descritas. Estas categorias emergiram das respostas das entrevistas às seguintes questões: “Que elementos considera importantes na gestão de uma IES?” e “Que elementos caracterizam a gestão acadêmica de uma IES?”

sua direção, o monitoramento, a conformidade, o desempenho e o progresso. Além disso, conduz ao alinhamento entre os planos e os objetivos, visando a satisfazer as metas específicas da organização (WEBSTER, 2012). Entretanto, de acordo com Fossatti, Ganga-Contreras e Jung (2017), seu uso no campo educativo ainda é recente, principalmente na América Latina.

A gestão implica uma planificação estratégica e o envolvimento ativo do grupo (PARO, 2013). Com base nessa concepção, nas últimas duas décadas, têm proliferado estudos acerca da gestão em educação (LIBÂNEO, 2013; LÜCK, 2009, entre outros) e gestão democrática da educação (CURY, 2002, PARO, 2013, e outros). Segundo os autores citados, gestão implica utilização criteriosa de meios (recursos, pessoas, processos e práticas) para alcançar um fim identificado. É um meio ou instrumento pelo qual o órgão da administração alcança um resultado ou objetivo. A gestão atua sobre o planejamento, a construção, a organização e o controle das atividades operacionais e se alinha à direção definida pelo órgão de administração.

Administração e Gestão pertencem ao conjunto de processos, costumes, políticas, leis e regulamentações que regem a governança de uma instituição. Esta consiste no sistema pelo qual são dirigidas, monitoradas e incentivadas as organizações, envolvendo as relações entre proprietários, conselho de administração, diretórios e órgãos de controle (FOSSATTI; GANGA-CONTRERAS; JUNG, 2017; e FOSSATTI; SOUZA; CONTRERAS, 2015), abarcando fatores e cenários imbricados nesses conceitos.

De acordo com Fossatti (2018), os gestores educacionais da atualidade fazem gestão e educação por resultados tangíveis e intangíveis. A instituição educativa da contemporaneidade não mais se apresenta como um armário cheio de compartimentos no qual cada um trabalha de forma isolada. Hoje, todos são responsáveis pela gestão e os resultados alcançados, tangíveis ou intangíveis, são responsabilidade de todos. Segundo refere Falconi (2009, p. 10), “la organización debe dejar muy claro cuáles son sus ‘puntos vitales’, es decir, los objetivos y fines de su existencia”. Por isso, todas as pessoas da instituição devem conhecer e viver esses pontos vitais para que exista uma consciência de que é necessário investir e dedicar-se a eles.

APRESENTANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS

Neste tópico, apresentamos os resultados da pesquisa, construídos após as inferências que se desprenderam de três categorias: “competências”, “profissionalização” e “líder”. Estas categorias foram encontradas nas duas perguntas utilizadas como referência para este estudo: “Que elementos considera importantes na gestão de uma IES?” e “Que elementos caracterizam a gestão acadêmica de uma IES?”

OS ATORES DA GESTÃO EDUCACIONAL: QUE COMPETÊNCIAS SÃO REQUERIDAS?

Em trabalho já publicado⁵ sobre esta pesquisa, Fossatti (2018) partiu em busca das novas competências que foram sinalizadas pelos participantes. Após profunda incursão à literatura e recorrendo ao seu diário de campo dos últimos seis anos como gestor de IES, o autor identificou dez competências desses profissionais, quais sejam: 1. Humanizadores, 2. Recuperam o Sentido ou Propósito; 3. Proporcionam a Experiência; 4. Vivem e proclamam a Educação Integral e Integradora; 5. Trabalham pelo Desenvolvimento de Competências; 6. Usam as novas tecnologias para educar na Era Digital; 7. Cuidam de si mesmos para poder cuidar dos outros; 8. Trabalham para o Pensamento em Rede e em Novos Areópagos; 9. Fazem Gestão e Educação por Resultados Tangíveis e Intangíveis; 10. Vivem Logobiografias. Brevemente, buscaremos descrever cada uma na sequência, relacionando-as outros autores da área.

1. Humanizadores: neste cenário, Cardoso e Fossatti (2015, p. 5) chamam a atenção para a humanização das relações de trabalho. Segundo os autores, essa é uma das grandes preocupações dos gestores na contemporaneidade, pois, além de preocupar-se com uma educação humanizadora, o ambiente da escola e/ou da universidade também deve ser humanizador. Neste sentido, Freire (1997) esclarece que não se pode sequer pensar a educação, senão como uma atividade entre pessoas, um legítimo fazer humano. Dessa maneira, não é possível que exista qualquer teoria pedagógica isenta de um conceito de homem e de mundo, o que torna imperativo o processo de humanização caminhando de mãos dadas com o processo de educação.

2. Recuperam o Sentido ou Propósito: Na atualidade, não é difícil que nos deparemos com as seguintes questões: Para que vivemos? Para quem vivemos? É possível construir uma existência exitosa e geradora de bem-estar, inclusive enfrentando os desafios que diariamente enfrentamos? Um dos maiores estudiosos da produção de sentido é Victor Emil Frankl. Médico psiquiatra austríaco, foi levado pelos nazistas ao campo de concentração de Auschwitz. Ainda que em condições penosas, conseguiu manter-se vivo até a libertação do campo de concentração por tropas norte-americanas. Ao sair, descobriu que sua mãe, seu pai, sua esposa, seu irmão e muitos outros familiares tinham morrido em Auschwitz. Ainda assim, passou a estudar o sentido existencial do indivíduo e a dimensão espiritual da existência. Como ele mesmo ensina, “o homem não está livre de circunstâncias biológicas, psicológicas e sociológicas, mas sempre é e será livre para adotar uma postura frente a todas estas condições e circunstâncias” (FRANKL,

⁵ FOSSATTI, Paulo. ¿Qué educadores y gestores necesita la escuela católica de hoy? **25º Congreso Interamericano de Educación Católica**. Bogotá, 10 a 12 de janeiro de 2018, p. 1-22. Disponível em: <http://www.congresociec.com/>. Acesso em: 01 jul. 2018.

1989, p. 90). Assim, por meio de suas atitudes, o indivíduo tem a opção de resignar-se perante os acontecimentos da vida que possam atingi-lo, ou superá-los, utilizando a obstinação. No caso dos gestores, a formação contínua poderá ser uma das maneiras de desenvolver esse bem-estar e recuperar o sentido.

3. Proporcionam a Experiência: Onde estão nossos jovens? Hoje eles não reconhecem a autoridade dada previamente, exceto se os seduzirmos, pois competimos com a autoridade do Google, da Wikipédia, entre outros. Estamos vivendo a época da experiência, um período no qual os jovens querem viver, sentir, agir e não somente compartilhar ideias. O conceito de experiência (*Erfahrung*) atravessa toda a obra de Walter Benjamin. Assim, a experiência consiste em um dos elementos que sustentam todas as suas pesquisas (BENJAMIN, 2009). O autor explica que nossa experiência se preenche de sentido quando a construímos de forma compartilhada, utilizando outro elemento fundamental: a linguagem. Benjamin (1993, p. 121) observa que o mundo se traduz na linguagem, um “movimento que constitui o conhecimento, essencial para que se possa pensar todo e qualquer processo educativo”. A experiência interrupção, parar para pensar, para observar, ouvir, desacelerar, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, cultivar a arte do encontro, calar, ter paciência e permitir-se ter tempo (LARROSA, 2011). Bauman (2009) alerta para a liquidez dos tempos e das relações, expondo a fragilidade dos laços humanos. Segundo escreve, o mundo da racionalidade moderna condena as caixas de aço. A educação deve educar o humano, educar para os valores, para fazer sentido em uma vida que valha a pena, propiciando experiências com saberes que tenham sentido.

4. Vivem e proclamam a Educação Integral e Integradora: Segundo lemos em Fossatti e Hengemülle (2006), a formação integral acentua o desenvolvimento de valores em todas as dimensões do ser humano. Entretanto, é necessário dar um passo à frente e alcançar a educação integradora, promovendo o convívio harmonioso dessas dimensões na vida da pessoa. La Salle ensinou que é necessário formar para a vida. Diversidade e tolerância, percepção do ser humano enquanto pessoa, “como unidade na diversidade das dimensões – psicofísica, psicossocial e racional-espiritual – e dos modos de ação no mundo” (FOSSATTI; CASAGRANDE, 2011, p. 67). Significa que, na concepção educativa e curricular, há uma conjunção entre os elementos teóricos e vivenciais. De acordo com os autores, compreende ainda uma complementariedade importante entre aspectos epistemológicos, antropológicos, éticos e estéticos dos processos de ensino e de aprendizagem na escola. Nesse contexto, esclarecem que “educar se confunde com humanizar, com a noção de formar o humano em sua unidade e totalidade” (FOSSATTI; CASAGRANDE, 2011, p. 69). Assim, as potencialidades desenvolvidas se integram ao projeto de vida de cada um.

5. Trabalham pelo Desenvolvimento de Competências: Hoje, muitos gestores sentem uma profunda falta de competências e habilidades nos profissionais que o mercado oferece. Desta maneira, frequentemente, o currículo é motivo para a contratação, mas o comportamento acaba sendo o motivo para a demissão. De acordo com Mead (1968), chegamos a um ponto em que temos que educar as pessoas naquilo que ninguém sabia até ontem e prepará-las para aquilo que ninguém ainda sabe, mas conhecimentos que alguns deverão saber amanhã. A antropóloga estadunidense se refere, assim como Bauman (2001, 2009), à liquidez das relações no mundo contemporâneo, de rápidas mudanças, de conhecimento compartilhado, mutável e superável. A educação na Era dos Sistemas, alerta Mead (1968), não deve somente preocupar-se com treinar os alunos para provas de múltipla escolha. A autora se pergunta como – e nós com ela –, neste cenário, seria possível, ensinar às novas gerações, competências e habilidades tais como responsabilidade ou empenho. As competências, segundo Perrenoud (2000, p. 15), consistem em uma “capacidade de mobilizar diferentes recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” que se apresenta. O autor explica que essa definição contempla quatro aspectos: a) as competências, ainda que elas não sejam saberes, são mobilizadoras de recursos; b) essa mobilização somente ocorre em uma situação prática; c) mobilizar competências exige operações mentais complexas, pois há que relacionar o conhecimento com a prática; d) as competências se desenvolvem em formação e também nas situações diárias de trabalho do gestor.

6. Usam as novas tecnologias para educar na Era Digital: Nossos jovens são da geração digital. Têm a inteligência na “ponta dos dedos”. O uso de novas tecnologias na educação é caminho sem volta. Nesse sentido, Moran (2007, p. 89) explica que as tecnologias digitais “caminham para a convergência, a integração, a mobilidade e a multifuncionalidade, isto é, para a realização de atividades diferentes num mesmo aparelho, em qualquer lugar, como acontece no telefone celular (que serve para falar, enviar torpedos, baixar músicas)”. Apesar de diversos autores como Isaacson (2014) e Mattos (2013) afirmarem que estamos na revolução digital, Lévy e Costa (2010) alertam que a interpretação continua sendo algo individual. Nessa perspectiva, ainda que membros de uma mesma cidade compartilhem uma mesma mega rede de elementos e conexões, ainda assim cada um terá sua visão pessoal, parcial e individual, criada a partir de suas interpretações particulares. Ao utilizarmos as novas tecnologias, estaremos nos aproximando e promovendo a pedagogia do encontro que apregoa o Papa Francisco: “[...] el campo educativo no se limita a la escuela convencional. Busquen, con coraje, nuevas formas de educación no convencionales, según las necesidades de los lugares, de los tiempos y de las personas” (PAPA FRANCISCO, 2014, n.p.). Para isso, necessitamos de formação continuada enquanto docentes e gestores.

7. Cuidam de si mesmos para poder cuidar dos outros: Com relação ao cuidado de si mesmo, Fossatti (2013) encontrou que as pessoas que cuidam de si mesmas estão melhor preparadas para cuidar do outro. Entretanto, é necessário perguntar: Quem cuida dos que cuidam? A gestão é educação solidária e não solitária. Não existe uma boa escola, sem uma boa antropologia. Tudo está conectado. De acordo com Fávero (2007), ainda que nossa existência seja povoada de gestos inúteis dos afazeres diários, justamente aí é que nos mostramos humanos, no contato direto com os outros. O mesmo autor ensina que o humanismo verdadeiro reside na construção de uma sociedade pautada nos ideais de justiça e de liberdade. Neste sentido, uma das mais fortes ferramentas para a construção deste ideal de sociedade é a educação. Uma educação humanizadora, do cuidado de si mesmo e do outro descrita por Nery e Petry (2011). Um dos mais citados estudiosos da ética do cuidado é Lévinas (1998), filósofo judeu contemporâneo. Apesar de ter vivido profundo sofrimento durante a I e II Guerras Mundiais, propôs uma ética que se estrutura na relação inter-humana, na qual o Outro é a essência humana. Segundo o autor com base nessa concepção, constrói-se uma relação de respeito e de responsabilidade entre as pessoas, sentimento que envolve o cuidado de si mesmo para que possa cuidar do Outro.

8. Trabalham para o Pensamento em Rede e em Novos Areópagos: A gestão, seja da escola ou da Universidade, não pode isolar. A atualidade requer uma gestão pautada nos princípios da sustentabilidade. Neste sentido, Fossatti e Danesi (2016, p. 5) sinalizam quatro perspectivas necessárias aos processos de gestão sustentável: 1) Relações colaborativas; 2) Redes de relações sociais; 3) Cooperação internacional; 4) Conceito da Tríplice Hélice. A primeira perspectiva está relacionada ao estabelecimento de cooperação entre distintas organizações, em forma de colaboração no contexto local, regional, nacional ou internacional. As redes de relações sociais caminham nesta mesma direção, em uma esfera organizacional entre pessoas de uma ou mais organizações que estabelecem uma relação de trabalho. A terceira perspectiva é uma necessidade no mundo globalizado. Por último, está o conceito da Tríplice Hélice (ETZKOWITZ, 2009): universidade (ou escola), indústria e governo. Está em curso uma relação linear entre universidade, escola, educação formal e informal e indústria para um modelo de relação interativa. Esse movimento pode ser percebido “quando visualizamos a história das incubadoras empresariais” (FOSSATTI; DANESI, 2016, p. 6) dentro das universidades.

9. Fazem Gestão e Educação por Resultados Tangíveis e Intangíveis: o gestor passa a assumir o papel de líder, que, segundo Fossatti, Souza e Jung (2017), superou a figura do chefe, supondo alguém exitoso, posto que os líderes têm seguidores e não subordinados. Os autores esclarecem que liderança não requer somente o cargo do líder, mas também supõe o esforço e cooperação das outras pessoas da instituição. Vivemos uma época de busca de resultados na

educação, sejam eles tangíveis, como os *rankings* nacionais e/ou internacionais, as avaliações internas e externas, entre outros, ou intangíveis. Em suas pesquisas Calderón, Poltronieri e Borges (2011) averiguaram que tanto em nível nacional, como mundial, houve um incremento das políticas de *rankings* já presentes desde os anos 1990. Hoje passaram a ser considerados indutores de qualidade, por meio do estímulo à competição. Entretanto, também se percebe que resultados intangíveis, como a formação de pessoas e seu desenvolvimento por competências, ganharam relevância. Bertrand (2005) concebe que essas habilidades, conhecimentos e competências são raras e representam uma grande parcela do êxito das organizações. O autor se refere a capacidades insubstituivelmente humanas, como: “manuais, artísticas, afetivas, relacionais, morais, capacidade de conduzir situações imprevistas, de dar sentido, de recusar o absurdo, inclusive quando este parece logicamente coerente” (BERTRAND, 2005, p. 125).

10. Vivem Logobiografias: De acordo com Fossatti (2010), logobiografia consiste em buscar construir histórias de vida providas de significado, tanto para aquele que narra sua trajetória, como para o pesquisador. Com relação ao sentido, Frankl (2000, p. 34) constatou que “20% das neuroses estão relacionadas com a perda de sentido”, por isso, é necessário ter um objetivo de vida. Fossatti (2009, p. 209) propõe uma logoformação. Segundo o autor, uma pessoa que consegue “construir sentido para sua existência terá maiores chances de ter existência bem-sucedida e realizada, desdobrando-se num projeto de vida pessoal e profissional, pautado pela construção de valores atitudinais, criativos e vivenciais”. Sua tese está ancorada em Frankl (2000, p. 35), que escreveu: “A integração da vida interior e sua consequência, a autorrealização, e a consequência desta, ser feliz, tudo isto são consequências secundárias da orientação até um objetivo”. Assim, os gestores, com suas histórias de vida, exemplos, mediações, práticas de cuidado de si mesmos e do outro, formas de ser e de posicionar-se no mundo, poderão contribuir de modo significativo para justificar e instaurar a logoformação.

UM IMPERATIVO AO TEMPO PRESENTE: A PROFISSIONALIZAÇÃO DA GESTÃO EM EDUCAÇÃO

Não mais se admite administrar sem uma profissionalização da administração, da gestão educacional, o que supõe evoluir ao modelo da governança, buscando a excelência acadêmica, a identidade comunitária e a gestão sustentável. Uma instituição exitosa necessita pensar, planejar e executar ações no sentido de lidar com prioridades, eficiência e produtividade para as demandas a que precisa atender (FOSSATTI; DANESI, 2016). É importante sinalizar que os aspectos excelência acadêmica, identidade comunitária e gestão sustentável devem estar constantemente

interagindo entre si. Ser uma instituição educacional contemporânea já é um desafio por natureza. É necessário garantir a qualidade da educação, tendo o compromisso da geração compartilhada do conhecimento com a comunidade (MARTINS, 2008).

A profissionalização da gestão educacional é uma demanda urgente, seja este gestor de uma escola e/ou universidade pública ou privada. De acordo com Sarmento, Menegat e Ramirez (2015), a administração compreende rígida organização e controle por meio de outras pessoas, já que se trata de um campo profissional. Contudo, administrar uma instituição educacional com êxito implica alcançar padrões de qualidade e excelência requeridos destas organizações na contemporaneidade. Essa demanda poderá vir, seja de órgãos governamentais, seja de órgãos privados competentes, ou ainda da comunidade, ou do seu próprio público interno e/ou externo. Para isso, não se admite mais uma administração amadora, ou seja, não mais é “possível administrar com base em uma conduta de ‘tentativa e erro’ e/ou pautada exclusivamente em experiências prévias” (SARMENTO; MENEGAT; RAMIREZ, 2015, p. 314).

Além disso, no caso da universidade, um modelo exitoso de governança supõe conciliar ensino, pesquisa e extensão, como prevê a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207 (BRASIL, 1988). Isso produz um sentido ampliado com relação à missão de uma universidade. O ensino deve estar conectado com as demandas e realidade local. A pesquisa é uma competência intelectual, mas tem seu sentido quando inter-relacionada com a extensão comunitária. Desta forma, a academia cria um sentimento e uma responsabilidade de relacionar-se com a comunidade e de interagir com os diferentes aspectos integrantes de uma IES. As atividades de ensino e pesquisa precisam apropriar-se de um sentido não somente de aprendizagem ou de geração de conhecimento, mas devem ser também de excelência pela contribuição para a melhora da qualidade de vida das comunidades nas quais a universidade está inserida (MARTINS, 2008). Assim, a universidade contemporânea se torna exitosa não somente na formação profissional, mas também em forjar líderes comunitários, empresariais, políticos e empreendedores que conheçam a realidade no contexto socioeconômico e tenham responsabilidade social em seus empreendimentos e funções públicas.

O LÍDER: O TRABALHO COLABORATIVO FORJA UM NOVO PERFIL DE GESTOR

O conceito de líder se aproxima daquele descrito por Carpinetti (2012) ao caracterizar o líder como pessoa com capacidade de influenciar pessoas, de motivar, com visão sistêmica e de futuro. Almejam-se pessoas saudáveis, psiquicamente equilibradas e dinâmicas em sua área de

atuação. O perfil psicológico do líder passa pela capacidade de empatia, de reconhecimento da alteridade e da capacidade de reconhecer e de garantir a autonomia das pessoas. Os grupos esperam um líder social com poder de integrar, agregar pessoas e projetos. Da mesma forma, exigem uma visão sistêmica que considere o presente, mas que ajude o grupo a olhar para o futuro.

Conforme Güths (2016), o perfil de um líder organizacional centra-se no Gestor de oportunidades, em uma pessoa entusiasta e multiplicadora da missão e dos princípios institucionais, a exemplo do que apresenta Eboli (1999), referindo-se a perfil moderno de gestores para o tempo presente. Os colaboradores almejam ascendência em suas carreiras e para tal se manifestam atentos às oportunidades criadas pela Instituição, seja para formação continuada ou mesmo para novas vagas em novas funções ou serviços. Esta política consolida a valorização dos talentos internos sempre que surge uma nova demanda por recursos humanos. Dessa maneira, as organizações precisam buscar desenvolver a liderança com habilidades para criar sistemas e processos multifacetados e para cultivar a capacidade de autonomia em todos os membros de sua equipe. Quando isso acontece, o resultado gerado estabelece a criação de novo conhecimento (BOURNES, 2013).

Da mesma forma, a liderança de pessoas proposta por Parse (2008) pode ser usada para qualquer situação na qual surgem oportunidades de liderança. A liderança busca, com foco na dignidade e na liberdade, o desenvolvimento de suas habilidades de acordo com os constituintes de diversas situações advindas do cotidiano no ambiente de trabalho. Ou seja, a liderança deve estar deliberadamente inovando com potencial de promover o engajamento em busca persistentemente da excelência, tornando esta uma situação indivisível, imprevisível e sempre mutável. Esse processo é vivido no comprometimento com uma visão vigorosamente energizante, arriscando-se voluntariamente em meio à ambiguidade e reverenciando os outros com vigilância. Quando os líderes são guiados por uma perspectiva teórica que reverencia os desejos e habilidades dos indivíduos, o contexto e a prática das organizações são enriquecidos (BOURNES, 2013).

O sucesso de qualquer organização está diretamente ligado à forma com que seleciona seus colaboradores, motiva, promove identidade organizacional e fideliza a força de trabalho. No atual contexto, as lideranças precisam ser flexíveis o suficiente para conduzir sua equipe e garantir a lealdade de seus colaboradores. Assim, liderar uma instituição de ensino na contemporaneidade com êxito implica alcançar padrões de qualidade e excelência requeridos. Segundo explicam Sarmiento, Menegat e Ramirez (2015), para alcançar referidos padrões de excelência na gestão, é necessário ter como alvo a construção de um planejamento estratégico. Assim, um dos principais

resultados será a consolidação de uma cultura organizacional pautada na gestão estratégica, contribuindo para a celeridade dos processos e práticas administrativas e pedagógicas para uma educação de qualidade.

Autores como Siqueira (1995) defendem que, na atualidade, qualidade e excelência são conceitos intimamente relacionados com inovação. Sua teoria está ancorada no entendimento de que a fonte de riqueza de uma organização não está somente nos bens materiais, mas também na inteligência criativa, capital intelectual da forma de criar e inovar das pessoas. Para o autor, o líder que busca a excelência consegue engendrar as condições nas pessoas para que estas possam desenvolver suas habilidades e aplicá-las na melhoria dos resultados de seu trabalho. Os líderes criativos desenvolvem em seus colaboradores aspirações e expectativas, tornando-os autênticos empreendedores dedicados à excelência de suas tarefas e de funções.

Liderar, portanto, exige autoconhecimento e aperfeiçoamento de habilidades e competências, não mais se baseando no senso comum, mas em estudos sobre boas práticas. Segundo explicam Sarmiento, Menegat e Ramirez (2015), para que alcancemos esse grau de aperfeiçoamento dessas habilidades, é necessário garantir espaços e tempos de escuta. Nas palavras dos autores, o empoderamento dos líderes “supõe a construção de uma relação de confiança, de abertura e diálogo para que eles se sintam autoconfiantes e capazes de atuar na resolução de problemas” (SARMENTO; MENEGAT; RAMIREZ, 2015, p. 359).

Da mesma forma, a liderança de pessoas busca, com enfoque na dignidade e na liberdade, o desenvolvimento de habilidades, inovando com potencial de promover o envolvimento, buscando persistentemente a excelência, tornando-a uma situação indivisível, imprevisível e sempre mutável. Quando os líderes são guiados por uma perspectiva teórica que reverencia os desejos e habilidades dos indivíduos, o contexto e a prática das organizações resultam enriquecidos (BOURNES, 2013).

Ainda de acordo com Sarmiento, Menegat e Ramirez (2015), a liderança exitosa de uma instituição de ensino da contemporaneidade deve alcançar tanto o público externo, como o público interno. Ou seja, não somente os alunos e comunidade, mas também colaboradores e funcionários podem ser afetados em seu desempenho.

Desta maneira, podemos entender que o desenvolvimento de lideranças inovadoras e exitosas está alinhado à gestão humanizada no ambiente de trabalho da instituição educacional. Esses profissionais são capazes de garantir comportamentos e resultados dos processos internos, com vistas à excelência da gestão.

CONCLUINDO A PESQUISA

A governança de instituições educacionais na contemporaneidade mostra uma forte tendência à superação da figura do simples técnico em administração ou gestão, para dar lugar à incorporação da pessoa do “líder”. Este, mais que subordinados, possui seguidores, constitui equipes. A atualidade registra a necessidade do desenvolvimento de pessoas em suas competências técnicas, humanas e transversais com enfoque em governança inovadora, estratégica e por resultados.

A escola contemporânea vive a incerteza do mundo líquido anunciado por Bauman (2001) e tenta manter-se firme em seu propósito primordial, que é levar aprendizagem aos alunos. Estes conhecimentos poderão mudar a vida dos estudantes, oferecendo-lhes a oportunidade de modificar a situação econômico-cultural e mobilidade social sua e a de seus familiares.

Liderar exige autoconhecimento e aperfeiçoamento de habilidades e competências para desempenhar de forma exitosa seu papel, mas atualmente está mais baseado em estudos teóricos e empíricos sobre boas práticas de governança do que simplesmente pelo senso comum. Se nos referimos a uma liderança inovadora, que supõe qualidade e excelência, as boas práticas e as novas metodologias de apoio à governança resultam essenciais. Nesse contexto, as contingências impostas pelo mundo contemporâneo aos atores da gestão educacional tornam-se objeto de estudo, o qual suscita pesquisas futuras, talvez com fortes componentes empíricos da Educação Básica e da Educação Superior.

As principais competências dos gestores e de educadores da escola de hoje se associam a competências desses profissionais, que se mostram humanizadores, recuperando o sentido e proporcionando a experiência aos jovens do século XXI. Além disso, vivem e proclamam a educação integral e integradora, trabalham no desenvolvimento de competências e usam as novas tecnologias para educar na Era Digital. Esses profissionais cuidam de si mesmos para poder cuidar do outro, trabalham para o pensamento em Rede e em novos arcópagos, fazem gestão e educação por resultados tangíveis e intangíveis e vivem logobiografias.

A gestão educacional não pode esquivar-se do questionamento por sua identidade no contexto contemporâneo e a profissionalização se apresenta como grande desafio. O preconceito ou a falta de formação pode colocar em desvantagem significativa projetos educacionais. Conclui-se pela necessidade de formação sistêmica e permanente para o desenvolvimento de competências e assim poder atender à tarefa de educar no século XXI, seja na Escola de Educação Básica, seja na Universidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Benjamín Suárez. La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro. Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña, 2005. Disponível em:

<<https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/note-on-competencies.pdf>>.
Acesso em: 01 jul. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BENJAMIN, Walter. **La metafísica de la juventud**. Barcelona: Paidós, 1993.

BENJAMIN, Walter. **La metafísica de la juventud**. Barcelona: Paidós, 1993.

BENJAMIN, Walter. **La dialéctica en suspenso**. Santiago de Chile: Lom Ediciones, 2009.

BERTRAND, Olivier. Educação e Trabalho. In: Delors, J. (org.) **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2005. p. 120-143.

BOURNES, Debra A. Cultivating a Spirit of Inquiry using a Nursing Leading-Following Model. **Nursing Science Quarterly**, v. 26, n. 2, p. 182-188, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em:
<www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em:
01 jul. 2018.

CALDERÓN, Adolfo I.; POLTRONIERI, Heloísa; Maciel Borges, Regilson. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n.73, p.813-826, 2011.

CARDOSO, Daniela S.; FOSSATTI, Paulo. Relações Humanas na Gestão Universitária: um estudo sobre uma Instituição Comunitária de Educação Superior do RS. **Revista Gestão Universitária**, ago. 2015. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/relacoes-humanas-na-gestao-universitaria-um-estudo-sobre-uma-instituicao-comunitaria-de-educacao-superior-do-rs>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

CARPINETTI, Luiz César R. **Gestão da qualidade**: conceitos e técnicas. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

CURY, Carlos Roberto J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, ANPAE, n. 18, v. 2, p. 163-174, 2002.

EBOLI, Marisa. **Universidades corporativas**. Coletânea Progep-FIA e FEA/USP. São Paulo: Schmukler, 1999.

ETZKOWITZ, Henry. **Hélice tríplice**: universidade-indústria-governo: inovação em movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

FALCONI, Vicente. **O verdadeiro poder**. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda, 2009.

FÁVERO, Roerto Carlos. **Humanizar o humano**: uma leitura de Camus e Sartre. Porto Alegre: Editora Evangraf Ltda, 2007.

FOSSATTI, Paulo. ¿Qué educadores y gestores necesita la escuela católica de hoy? **25º Congreso Interamericano de Educación Católica**. Bogotá, 10 a 12 de janeiro de 2018, p. 1-22. Disponível em: <<http://www.congresociec.com/>>. Acesso em 01 jul. 2018.

FOSSATTI, Paulo. Por uma Logobiografia: possíveis contribuições de Viktor E. Frankl para uma história de vida com sentido. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 89-108.

FOSSATTI, Paulo. **Perfil docente e produção de sentido**. Canoas: Editora Unilasalle, 2013.

FOSSATTI, Paulo; DANESI, Luiz Carlos. Gestão universitária sustentável: um estudo de caso em Universidades Comunitárias do Brasil. **VI Coloquio Internacional de Gestión Universitaria**, Arequipa, Perú, 2016.

FOSSATTI, Paulo; GANGA-CONTRERAS, Francisco; JUNG, Hildegard Susana. Reflexiones en torno a la gobernanza universitaria: Una mirada desde Latinoamérica. **Revista Espacios**, 38, p. 1-14, 2017.

FOSSATTI, Paulo; HENGEMÜLLE, Edgard. **Formação integral**: pessoas e grupos: conteúdos e processos. Canoas, Brasil: Unilasalle, 2006.

FOSSATTI, Paulo; SOUZA, Renaldo V.; CONTRERAS, Francisco A. G. Profesionalización de la gestión desde el programa gaucho de calidad y productividad: el caso de Unilasalle de Brasil. **Revista Calidad en la Educación**, v. 1, p. 161-186, 2015.

FOSSATTI, Paulo; SOUZA, Renaldo V.; JUNG, Hildegard. Desenvolvimento de Lideranças Lasallistas Inovadoras. **2º Congresso Educativo Latinoamericano Lasallista**. León, México, 2017.

FRANKL, Victor. E. **Um sentido para vida**. São Paulo: Ed. Santuário, 1989.

FRANKL, Victor. E. **En el principio era el sentido**: reflexiones en torno al ser humano. Barcelona: Paidós, 2000.

FREIRE, Paulo. Papel da educação humanizadora. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, 1997, p. 9-17, 1997.

GÜTHS, Henrique. **Modelo Conceitual de Gestão da Qualidade de Vida no Trabalho em Instituições de Educação Superior**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). 138 f. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/qZsJ1G>. Acesso em: 26 de jun. de 2018.

ISAACSON, Walter. **Os inovadores**: uma biografia da revolução digital. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2014.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LÉVY, Pierre; COSTA, Carlos Irineu. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 2010

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo, Heccus Editora, 2013.

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

MATTOS, Sérgio Augusto Soares. **A revolução digital e os desafios da comunicação**. Salvador: Editora UFRB, 2013.

MARTINS, Geraldo M. **Universidade federativa, autônoma e comunitária**. Brasília. Athalaia Editora, 2008.

MEAD, Margaret. Cybernetics of cybernetics. Foerster H. von, WHITE J. D.; PETERSON L. J.; RUSSELL J. K. (eds.) **Purposive Systems**. Spartan Books, New York: 1968. p. 1-11.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus Editora, 2007.

NERY, Israel J.; PETRY, Paulo. Educação Lasallista: Educação Fraterna. In: FOSSATTI, Paulo, HENGEMÜLLE, Edgard; CASAGRANDE, Cledes A. **Ensinar a bem viver**. Canoas: Editora Unilasalle, 2011.

PAPA FRANCISCO. Discurso del Santo Padre Francisco al Mundo de la Escuela Italiana. Plaza de San Pedro. Sábado, 10 de mayo de 2014. Disponível em: <https://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2014/may/documents/papa-francesco_20140510_mondo-della-scuola.html>. Acesso em: 01 jul. 2018.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de pesquisa**, n. 60, p. 51-53, 2013.

PARSE, Rizzo R. The humanbecoming leading-following model. **Nursing Science Quarterly**, v. 21, p. 369-375, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RABELO, Rafael Castro. **Entre a administração e a gestão universitária: demarcação teórico-conceitual nas legislações e produções bibliográficas 2003 – 2013**. 146f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC/Goiás. Goiânia, 2016.

SARMENTO, Dirleia. F.; MENEGAT, Jardelino; RAMIREZ, Vera L. Educação de qualidade e gestão pública: a construção do planejamento de uma secretaria de educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. ANPAE, v. 31, n. 2, p. 313-333, 2015.

SIQUEIRA, Jairo. **Liderança, Qualidade e Competitividade**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

WEBSTER, Andrew. Introduction. Bio-objects: exploring the boundaries of life. In:
VERMEULEN, N., TAMMINEN, S.; WEBSTER, A. Bio-objects. **Life in the 21st century**.
Burlington: Ashgate, 2012. p. 1-10.

CAPÍTULO 3

GESTÃO DE PERIÓDICOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

José Anderson Santos Cruz

José Luís Bizelli

Sebastião de Souza Lemes

INTRODUÇÃO

A publicização de informações está cada vez mais inerente às pesquisas, sendo necessidade de disseminar o conhecimento adquirido pelos pesquisadores e pelos programas de pós-graduação. Diante desse cenário, observa-se a crescente demanda de submissões de manuscritos aos periódicos científicos da área de Educação. Com isso, este ensaio tem como objetivo promover o debate e reflexão sobre “Gestão de Periódicos Científicos”, pois há uma necessidade de formar, qualificar e principalmente gerir uma equipe eficiente sobre todos os processos que um periódico exige.

Pode-se observar que esse cenário de disseminação de informações e conhecimentos a partir das publicações periódicas está cada vez mais relevante, principalmente, porque essa atividade cada vez mais ganha espaço no âmbito nacional e internacional para avaliação de segmentos, por exemplo, os programas de pós-graduação (BIZELLI, 2017).

A gestão de periódicos científicos tem que responder às demandas criadas por fatores da inovação técnica, da avaliação externa mundial, do espectro de divulgação em mídias, da competência de profissionais envolvidos no processo de editoração e das agências de financiamento¹ ou das forças de mercado que atuam no setor. Diante de autores que querem amplificar, ao máximo, o alcance de suas ideias, a normatização excessiva, a invasão de veículos de idoneidade suspeita e a instabilidade criada por critérios que mudam a todo o momento prejudicam a relação mais importante, ou seja, a relação que se estabelece entre veículo de comunicação e autor.

¹ No caso do Brasil, agências de financiamento – como a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – funcionam menos como financiadoras diretas de periódicos e mais como certificadoras da “qualidade” do veículo através de ranques como o QUALIS. A distorção deste instrumento criou a expressão “qualificação” de periódicos.

Apresentar um panorama dessa magnitude, de forma geral, é o primeiro desafio posto. Para tanto, é importante percorrer a bibliografia que existe sobre o tema, olhando para possibilidades futuras postas a periódicos e para inovações tecnológicas presentes no processo editorial, pontos importantes no processo de avaliação de revistas científicas. Juntamos à pesquisa bibliográfica nossa experiência técnica e prática na construção editorial de periódicos científicos, no intuito de trazer ao debate questões que estão postas no cotidiano da atividade editorial no Brasil.

Nesse universo, um dos entraves que se apresenta, de forma cada vez mais visível, é a falta de formação técnica de editores e equipe para gerir o fluxo editorial que mantém a periodicidade do veículo de divulgação, enfrentando demandas postas pelo mercado editorial de revistas científicas. Há urgência de arranjos institucionais e de financiamento para a profissionalização do segmento, atendendo às exigências internacionais refletidas no processo de indexação, fator decisivo para a avaliação de periódicos em países como o Brasil.

Assim, as políticas editoriais acadêmicas devem estar atreladas à conduta de boas práticas, à ética profissional e à construção de diretrizes que deem estabilidade para o sistema que avalia impacto e aceitação na comunidade científica.

O ESPAÇO EDITORIAL

Fachin e Hillesheim (2006), após apresentarem vários conceitos sobre periódicos, os quais foram abordados por vários autores, como Ferreira (1986), Souza (1992), Stumpf (1998), Cunha (2001), Ribeiro (2003), Fachin (2002), entre outros, consideraram que periódicos científicos:

[...] são todas e quaisquer tipos de publicações editadas em números ou fascículos independentes, não importando sua forma de edição, ou seja, seu suporte físico (papel, CD-ROM, bits, eletrônico, on-line), mas que tenham um encadeamento sequencial e cronológico, sendo editadas, preferencialmente, em intervalos regulares, por tempo indeterminado, atendendo às normalizações [...] Trazem, ainda, a contribuição de vários autores, sob a direção de uma ou mais (editor) [...]. (FACHIN; HILLESHEIM, 2006, p. 28)

A editoração, de certo modo, já possui uma demanda no mercado, porém, com a crescente publicização de ideias e das pesquisas por meio de artigos, ensaios, relatos de experiências e outros, o mercado de periódicos tornou-se um cenário promissor à divulgação científica. Inúmeras possibilidades criativas se abrem: tornar o conhecimento acessível, seja em formato aberto ou fechado – acesso via assinatura de periódicos, quer de maneira gratuita ou quando os *publishers* que editoram as revistas vendem as assinaturas, possibilidade de divulgação

de descobertas no âmbito da ciência em geral, divulgação e reconhecimento acadêmico para o pesquisador e para as suas pesquisas, etc.

O mercado de editoração científica, porém, enfrenta desafios postos: necessidade de investimentos públicos ou privados; busca por profissionais qualificados; materialização de relações dentro e fora das grandes áreas de conhecimento humano, dentro e fora das fronteiras nacionais; reconhecimento por parte de órgãos avaliadores dos próprios veículos ou de sistemas de avaliação que os usam com indicadores de qualidade. Como aponta Lemes (2017, p. 3):

O que vemos é que, a cada dia temos que produzir mais, escrever mais, publicar mais para uma sociedade, instituições ou pares que leem cada vez menos e, quando leem, a qualidade do conteúdo não é o que importa. O que importa é a métrica do como e onde está escrito. Encontra-se dentro das regras da normalização? Em qual base o periódico que publicou está indexado? [...] essas são algumas das questões que importam: o conteúdo efetivo do texto publicado não é relevante, desde que a métrica satisfaça.

Com as situações e exigências expostas, o mercado de editoração tem passado por mudanças em diversos aspectos. Vários critérios têm sido pontos-chave para que o periódico possa ser avaliado na busca por sua excelência científica. Transformar indicadores qualitativos em números palpáveis é a tarefa complexa a que se destinam as bases de indexação disponíveis em diretórios, portais e bibliotecas para que as revistas possam ter visibilidade e aumento em seu fator de impacto, demonstrando assim sua abrangência internacional. Como explicam Sousa e Martins (2017, p. 2):

Esses critérios estabelecidos não são, no entanto, fáceis de ser alcançados, pois os periódicos brasileiros, principalmente na área de educação, recebem pouco financiamento, além de terem um número reduzido de leitores habituados a consultá-los e citá-los em seus artigos (o que favoreceria a ampliação do fator de impacto dos periódicos).

Essas mudanças, de acordo com Kimura (2015), por algum tempo permaneceram silenciosas. Em 2014, porém, vieram à tona com extrema intensidade, incitando debates internacionais.

Diante dessa situação, os desafios são múltiplos e envolvem equipes editoriais e financiamento e participação da comunidade científica, entre os principais. A composição dos comitês editoriais e científicos, bem como de pareceristas, se expressa como ampliação do trabalho dos pesquisadores. Devido a isso, a editoria é rotativa, sem que haja equipes especializadas e com conhecimento denso sobre a publicação de periódicos. A manutenção do acesso gratuito aos artigos como política editorial é de fato necessária; no entanto, circulam poucos editais destinados ao fomento da publicação de periódicos, e quando disponibilizados acolhem uma quantia restrita de periódicos. (ROMANOWSKI, 2017, p. 2)

Nesse sentido, Kimura (2015) define dois pontos importantes no que se refere às mudanças na dinâmica dos periódicos e na produção científica brasileira: a) a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apresenta a proposta para bancar publicação de autores nacionais em editoras internacionais; b) a SciELO divulga novos critérios para que revistas e periódicos possam ser admitidos e se manter em sua coleção.

Já para SciELO é importante que o periódico possa se internacionalizar, manter-se financeiramente e profissionalizar sua equipe. Certamente, um grande desafio é a internacionalização, seguida pela questão financeira², pois boa parte dos periódicos e revistas científicas tem sobrevivido com poucos recursos, dada a escassez de orçamento à qual vem se submetendo os vários sistemas universitários brasileiros. Nunca a máxima “fazer mais com menos” foi tão viva nas universidades públicas e privadas brasileiras. Outros pontos também estão colocados pela SciELO: a) necessidade de editores associados e autores que estejam vinculados a instituições estrangeiras; b) mínimo de artigos que sejam publicados em idioma diferente daquele em que o periódico publica, com ênfase principal no inglês, já que esse idioma seria relevante para a manutenção do veículo em bases internacionais; mas

[...] a internacionalização dos periódicos tem sido realizada pela publicação de artigos de pesquisadores internacionais, pela indexação dos periódicos em base de dados, pela publicação de tradução de artigos de pesquisadores brasileiros. É processo lento, pois a demanda de submissão espontânea de pesquisadores em nossos periódicos é limitada. De outro lado, a publicação de artigos em outros idiomas também sofre restrição devido ao bilinguismo não compor uma prática extensa e intensa no meio educacional. No entanto, cabe exaltar a política de livre acesso como aspecto a ser reconhecido e valorizado por favorecer a publicação e a consulta aos textos. (ROMANOWSKI, 2017, p. 2)

Diante das exigências, vai sendo cada vez mais complexa a gama de profissionais ligados à Editoria de Periódicos: Editor Chefe, Editor Executivo, Editores de Seção, Secretário Executivo, Avaliadores e Pareceristas, profissionais de informática, design, normalizadores, corretores, tradutores, revisores. Essa composição de equipe editorial é essencial para que o periódico possa se manter dentro dos padrões exigidos, principalmente quanto aos prazos de avaliação, de publicação de exemplares, de publicação nas plataformas ou de impressão. Observa-se, porém, que um dos gargalos para a gestão eficaz no mercado editorial diz respeito à formação e disponibilidade de pareceristas. O ritmo acelerado das atividades acadêmicas, a falta de formação

² Muitas vezes, o conceito de internacionalização está vinculado à publicação de versão dos artigos em língua inglesa, o que significa ter recursos financeiros ou humanos para incrementar a equipe com tradutores e revisores versados no inglês.

para o bom desempenho da tarefa, as nuances das relações acadêmicas e o fato de a contribuição ser, normalmente, não remunerada, faz com que haja considerável atraso na colaboração para emissão de pareceres, às cegas, entre pares.

A equipe editorial é fundamental em processos de manutenção e gestão de periódicos. Observa-se que, em boa parte dos periódicos nacionais, ainda são utilizadas equipe mínimas para desempenhar as funções necessárias para a gestão do periódico. Assim, o caminho de desenvolvimento de muitas revistas brasileiras não tem sido fácil para gerenciar o fluxo de submissões e a equipe editorial: há de se ter tempo e recursos. Vale ressaltar também que existem profundas diferenças de percepção entre os editores de periódicos científicos brasileiros quanto à viabilidade financeira de seus veículos; quanto ao quadro de profissionais e colaboradores que utilizam; quanto à qualificação profissional que conseguem oferecer; quanto ao volume de recursos que gerenciam para editoração e publicação. Mesmo os processos on-line apenas aparentam ter diminuído os procedimentos operacionais de editoração. Várias destas discussões têm sido feitas no interior das Associações de Editores brasileiros (PONCE *et al.*, 2017).

Para além do que foi dito até aqui, Barata (2017) aponta outros desafios postos ao mercado de editoração científica, no Brasil, tais como: má conduta de pesquisadores, problemas éticos dos autores das publicações, comportamentos inadequados dos editores e revisores – exemplos são conflitos de interesses e diferentes tipos de pressão exercida, privilégios nas publicações do mesmo grupo de pesquisa, questões de gênero e baixa profissionalização, já que a atividade ou não é remunerada ou valoriza-se pouco através de parco pagamento. No ponto de vista da autora, alguns comportamentos podem ser apontados como má conduta: submissão do mesmo manuscrito a diversas revistas, citações sem o “crédito devido a autores”, plágio e autoplágio³.

Um fator que deve ser tratado especificamente diz respeito à dificuldade de incorporar os avanços tecnológicos à editoração. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm se mostrado relevantes no processo editorial, principalmente para periódicos que migraram do impresso para a versão eletrônica. Com o advento da internet, a rede possibilita acesso aos mais variados periódicos científicos, ultrapassando as fronteiras físicas do ambiente impresso. Como aponta Alves (2010), a comunicação científica está se modificando numa velocidade que boa parte dos periódicos podem não acompanhar por falta de equipe, principalmente por causa de custos de gestão e manutenção.

Nesse processo tecnológico, TICs promovem gestão do fluxo de submissões, direcionamentos para pareceres e avaliações, permitem verificar com maior facilidade se políticas

³ A similaridade – plágio e autoplágio – é decorrente da falta de formação de autores – desde a graduação. Acima dos 5%, não é aceitável que o manuscrito use similaridade sem o devido crédito de autoria.

editoriais estão sendo cumpridas e dão maior velocidade à comunicação científica. Santana e Franceline afirmam que:

[...] acerca da dificuldade de profissionalização das equipes destaca ainda a necessidade contínua de atendimento a critérios e padrões exigidos por bases de dados indexadoras e instituições responsáveis pela avaliação e estratificação de publicações científicas, como manutenção da periodicidade, adoção de sistemas de gestão editorial, normalização das citações e referências, disponibilização dos textos em formatos que permitam interoperabilidade (2016, p. 12).

Os periódicos, porém, têm sido cobrados para se adequar ao fluxo editorial e à publicação em vários tipos de extensão, como HTML, XML, PDF, ePUB. Packer (2014) comenta que, devido à compreensão de vários fatores sobre internacionalização de periódicos, há:

[...] um conjunto de características e condições de gestão e operação, informadas, que contribuem para minimizar o tempo e maximizar a transparência no processo de avaliação dos manuscritos, a edição dos textos que elimine erros, facilite a leitura e siga os padrões internacionais de comunicação nas diferentes áreas temáticas e nos diferentes idiomas, a formatação dos textos completos em XML como fonte de referência para a geração das versões em PDF, ePUB e HTML, a exploração dos mecanismos e serviços de interoperabilidade dos periódicos e artigos na Web e a disseminação das novas pesquisas nas redes sociais.

Na sociedade em rede Castells (1999), a internet representa um avanço para a disseminação das ideias através das publicações científicas. Mas, ao mesmo tempo, a tecnologia vai assumindo contornos que precisam ser aclarados, de forma que as facilidades de difusão não se transformem em prisões para os autores, depreciando ou distorcendo o conteúdo em função de regramentos excessivos.

Hoje as revistas científicas têm um papel que não se esgota no proporcionar o acesso às novas ideias: há que se *formar* o leitor, ou seja, há que se permitir que o leitor se *aproprie* do conteúdo (Bizelli, 2015). Desse modo, formar, educar ou reeducar autores, leitores e equipe editorial para o novo universo da publicação científica faz parte das novas atribuições tanto dos periódicos como de seus Editores, responsáveis pela qualidade última dos veículos de difusão acadêmica.

À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível observar, periódicos acadêmicos tornaram-se o meio privilegiado para a divulgação de pesquisas e de pesquisadores, valorizando instituições e abastecendo sistemas

nacionais de avaliação – como, no Brasil, o sistema nacional de avaliação das Pós-graduações, coordenado pela CAPES. No entanto, o avanço dos meios eletrônicos criou situações conflituosas: facilitou a confiabilidade nos sistemas e democratizou o acesso aos conteúdos; mas aumentou as tarefas, exigiu qualificações profissionais novas e orçamentos crescentes. Criou-se um mercado para o produto conhecimento ou inovação científica.

Os desafios para os profissionais da edição são enormes: tempo e dedicação são moedas fundamentais para assimilar as habilidades específicas da gestão eletrônica das plataformas, as competências técnicas para liderar os movimentos de rotinização do fluxo de gestão editorial – das decisões tomadas pelo Editor, o Editor Executivo ou o Editor Adjunto, pelos pareceristas, revisores, normalizadores, tradutores, designers, divulgadores, etc. Tudo isso com orçamentos mais escassos e exigências formais cada vez mais draconianas: periodicidade sem atrasos na publicação; adequação em linguagens computacionais, indexação nacional e internacional, parâmetros de avaliação para ranqueamento, publicação em línguas estrangeiras, fator de impacto.

Merece atenção especial o processo de formação de pessoal. Retomamos a questão a partir de três pontos que já foram elencados anteriormente: formação de profissionais de edição, formação de pareceristas e formação de autores.

Faltam profissionais habilitados para compor as equipes editoriais, ao mesmo tempo em que as remunerações são pequenas. Há uma tentativa, no Brasil, de oferecer formação dentro do sistema de Pós-graduação para formar autores e pareceristas. Um fator a ser considerado é a valorização remuneratória para que se possa ter e manter bons pareceristas, evitando os desvios éticos de conduta, os conflitos de interesses e a falta de tempo que assola a todos nós. Sobre os autores, trata-se de considerar que grande parte do trabalho começa na correta submissão dos originais às revistas: trabalho obstruído pela falta de habilidade dos autores em conversar com as plataformas ou atender a normas básicas de procedimento.

Outro ponto relevante a ser discutido é a remuneração dos profissionais que atuam no periódico, os quais, em alguns casos são bolsistas. Entretanto, neste ponto, vale ressaltar que os profissionais que atuam ou venham atuar no periódico possam ser remunerados de acordo com o mercado editorial, pois exige formação, qualificação e participação de encontros e eventos para que tenham acessos as mais novas informações do cenário, e isso exige custos de formação, que muitas vezes não são tão simples ou de pouco investimento, mas que exigem investimentos altos para a formação do editor e de cada função da equipe editorial.

É importante frisar que todos os sistemas meritórios que acabam se instalando como forma de avaliação não encontram instrumentos compensatórios para incentivar a melhoria dos extratos que não atingiram a excelência, ou seja, o resultado das avaliações canaliza melhores

recursos para aqueles que já exibem as condições exigidas. O reflexo é um ambiente pouco colaborativo e muito competitivo⁴.

Outro fator que tem que ser posto em destaque é a internacionalização dos periódicos. Para que pesquisas possam ser divulgadas além das fronteiras nacionais e além dos muros das instituições, os veículos têm que circular na aldeia global. As exigências aqui muitas vezes se limitam à publicação em língua inglesa. A internacionalização não é somente publicar em mais de uma língua, exige indexação nas bases de dados internacionais, pesquisadores estrangeiros devem publicar em nosso periódico, o corpo editorial do periódico deve publicizar suas ideias e resultados de pesquisas em outros veículos internacionais, e as informações do periódico devem estar, no mínimo em inglês, sendo preferencialmente em português, espanhol e inglês. O periódico deve publicar seus ensaios e artigos em mais de uma língua, inclusive isso demanda investimentos e custos, os quais a maioria dos autores da área de educação devem compreender que boa parte serão subsidiados por eles mesmos.

Outro fator importante é que autores, professores e pesquisadores devem ser (re)educados para a submissão de seus manuscritos aos periódicos, vistos que há ainda vários pontos a serem revistos, por exemplo, algumas exigências, como ORCID, cadastro completo, uso do modelo disponível do artigo de cada periódico, como também letrados para o uso das plataformas digitais de submissão. No processo editorial e na gestão de periódicos, pode-se observar que as dificuldades de autores são a falta de conhecimento sobre questões básicas, como o significado do DOI (Digital Object Identifier), e a falta de cadastro de pesquisadores no ORCID (Open Researcher and Contributor ID). O ORCID é fundamental para que registros de publicações tornem o autor mais visível, enquanto o DOI é aquilo que identifica a publicação.

Por fim, os periódicos de educação devem se adequar cada vez mais. Destarte, há exigências para a sua qualificação e inclusão nas bases de dados, diretórios, bibliotecas, as quais tornam o periódico indexado e com maior visibilidade. Para isso, cada periódico deve traçar um planejamento estratégico e elaborar políticas editoriais claras e visíveis para seus leitores, avaliadores e autores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Paula Meneses. **Periódicos científicos eletrônicos**: reflexões sob o viés CTS. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3429>. Acesso em: 08 set. 2018.

⁴ No Brasil, os periódicos científicos que recebem QUALIS abaixo de B1 dificilmente encontram fonte de financiamento de sua atividade.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: apresentação de artigo em publicação periódica científica impressa. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

BARATA, Rita Barrada. Desafios da editoração de revistas científicas brasileiras da área da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, 0112, mar. 2017.

BIZELLI, José L. Internacionalización: reflexiones a partir de la experiencia de un programa de postgrado en Educación Escolar brasileña. In: MARTÍN BRIS, M; JABONERO Blanco, M. (Org.) **Internacionalización de la educación en iberoamérica**: reflexiones y proyecciones. 1ed. Madrid: Ed Santillana/Universidad de Alcalá, 2017, v. 1. p. 35-41.

BIZELLI, José L. Visibilidade: entre a competição e a colaboração. **Suplemento Jornal Unesp 2017**. Disponível em: <<https://issuu.com/acireitoria/docs/fo334>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

BIZELLI, José L. Acesso e apropriação tecnológica na sociedade digital. In: XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom. 2015. Rio de Janeiro. **Anais do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. São Paulo: INTERCOM, 2015. v. 01. p.0-15.

CASTELL, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra 1999.

FACHIN, Gleisy. Regina Bories; HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade. **Periódico Científico**: padronização e organização. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2006.

KIMURA, Herbert. Desafios da Editoração de Periódicos Científicos no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 19, n. 1, 2015. DOI: 10.1590/1982-7849rac2015140135.

LEMES, Sebastião de Souza. Indagações necessárias sobre o produtivismo e as avaliações da produção acadêmica. **Suplemento Jornal Unesp 2017**. Disponível em: <<https://issuu.com/acireitoria/docs/fo334>>. Acesso em: 01 set. 2018.

PACKER, Abel. Os desafios da profissionalização. **SciELO em perspectiva**. Disponível em: <<http://blog.scielo.org/blog/2014/06/16/os-desafios-daprofissionalizacao>>. Acesso em: 02 set. 2018.

PONCE, Branca Jurema, *et al.* Sobre a melhoria da produção e da avaliação de periódicos científicos no Brasil. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, p. 1032-1044, 2017. [Documento Oficial Encontro FEPAE Sudeste 2017]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000401032&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 28 ago. 2018.

SOUZA, Clarilza Prado de; MARTINS, Angela. Qualificação da produção intelectual. **Suplemento Jornal Unesp 2017**. Disponível em: <<https://issuu.com/acireitoria/docs/fo334>>. Acesso em: 05 set. 2018.

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA: RECOMENDAÇÕES DO RELATÓRIO DA OCDE EM RELAÇÃO À ORGANIZAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL CATARINENSE

Oto João Petry
Chaiane Bukowski
Rosane Fátima Vasques

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, aspectos relacionados à qualidade, apesar das diferentes acepções, tornaram-se tema constante de pesquisas e debates no espaço escolar. De todo modo, a preocupação no que tange à superação para aumentar e assegurar o acesso à Educação Básica passa a ser a busca por estratégias que venham garantir a qualidade. Dessa forma, neste estudo, foi examinada uma das iniciativas governamentais do Estado de Santa Catarina, que tem como intencionalidade assegurar a qualidade na gestão da educação catarinense. Neste viés, o Governo em análise recorreu a uma instituição internacional para realizar coleta de informações, avaliações e recomendações relacionadas ao sistema educacional catarinense, que, ao final, se materializam em direcionamentos no que diz respeito à política educacional a ser adotada.

A tarefa anteriormente citada coube à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a fim de que realizasse uma análise do atual sistema educacional. “O Governo Estadual solicitou à OCDE que empreendesse uma análise independente sobre o sistema educacional e que formulasse opções com vistas à elaboração de políticas, a curto e médio prazo, com o objetivo de desenvolver o seu capital humano” (OCDE/SC, 2010, p. 3).

Causa perplexidade em tomar conhecimento de que o Estado catarinense, em que pese as reconhecidas instituições de educação superior existentes em Santa Catarina, que atuam tanto na formação de quadros técnicos e científicos, quanto na formulação de políticas públicas, recorre a uma instituição transnacional para avaliar e propor ações no campo das políticas educacionais e

gestão da rede estadual de educação. A Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade Estadual e as instituições que integram o Sistema ACAFE possivelmente teriam as condições técnicas e adequadas para realizar tal estudo.

A OCDE, conforme Lingard (*apud* BURBULES & TORRES, 2004, p. 68-69),

[...] é uma instituição de natureza globalizadora, criada em 1961 a partir da Organização Européia de Cooperação Econômica, que foi criada pelos Estados Unidos no contexto da guerra Fria para reconstruir a Europa, por intermédio do Plano Marshall. [...] Globalmente, a OECD tem sido um mecanismo institucionalizante para a economia neoliberal e o novo gerencialismo. Seu projeto de indicadores educacionais, apesar de amplamente apoiado e influenciado pelos Estados Unidos, situa-se em uma relação de sinergia com o seu apoio à nova gestão pública e tem sido um catalizador significativo para a performatividade que agora invade os sistemas educacionais reestruturados.

Desse ponto de vista, o tema em debate sinaliza a importância de problematizar as coordenações de políticas, por meio de ações de governança, relacionados com aspectos econômicos, privilegiando a competitividade do Estado, a fim de seguir as exigências econômicas da atualidade e sua relevância na formação voltada para o mundo do trabalho. Nessa direção, Dardot e Laval (2016, p. 275), ao argumentar acerca do termo “governança”, definem que “tornou-se palavra-chave da nova norma neoliberal, em escala mundial”. Por outra perspectiva, vale destacar o argumento de Bolívar (2015, p. 9) ao definir que governança na educação, “apesar de seus múltiplos significados y acepciones diversas, indica una nueva manera de gobernación, lejos del control jerárquico, con unos modos más horizontales consensuales y cooperativos entre actores estatales y no estatales”. Em relação a essa questão, parece pertinente o argumento de Amos (2010, p. 25) ao definir que “a adoção do termo governança nas relações internacionais segue tradições disciplinares próprias”.

O texto em tela resulta de pesquisa em andamento no âmbito do Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional, vinculado à linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Educação da UFFS – Câmpus Chapecó. Este tem por finalidade examinar o documento “Avaliações de Políticas Nacionais da Educação: Estado de Santa Catarina, Brasil”, elaborado e publicado pela OCDE em 2010, a fim de identificar estratégias e recomendações apresentadas em relação aos modos de regulação, organização e gestão da rede estadual de educação de Santa Catarina. Dardot & Laval (2016, p. 274) pontuam que a partir da década de 1980, “o novo paradigma em todos os países da OCDE determina que o Estado seja mais flexível, reativo, fundamentado no mercado e orientado para o consumidor”. Assim, para investigar no documento aspectos relacionados aos modos de gestão da educação, atribuindo centralidade às influências internacionais que atuam como eixos

articuladores das reformas educacionais contemporâneas, busca refletir acerca do modo de controle destes grupos e da disseminação dos princípios neoliberais.

O material empírico examinado corrobora para refletir acerca das mudanças e direcionamentos da educação pública no Estado de Santa Catarina, no sentido de pontuar o que os agentes internacionais estabelecem como possíveis estratégias para modificar o atual modelo educacional e escolar. O documento em análise está organizado em onze capítulos, a saber: Introdução (pontua aspectos do contexto geral do estado, panorama do sistema educacional, avaliação do processo e temas examinados); Financiamento da Educação Pública; Governança: Gestão do sistema e da qualidade; Acesso, equidade e educação especial; Currículo e Livro Didático da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio; A avaliação dos alunos; Educação profissional e tecnológica; Carreira docente e a formação de professor; Educação superior; Pesquisa, desenvolvimento e inovação; e Medidas de reforma estratégica. Entre os capítulos que compõem o documento, foram analisados, mais detalhadamente, o terceiro capítulo, intitulado “Governança: gestão do sistema e da qualidade”, e o último capítulo, que aborda as “Medidas de reforma estratégicas”. Tal opção se justifica em virtude de estes serem os capítulos que indicam, de forma clara, aspectos relacionados à gestão educacional.

A análise de conteúdo foi adotada como abordagem metodológica, por apresentar-se a mais adequada neste tipo de estudo e “possibilita[r] o atendimento de inúmeras necessidades de pesquisadores envolvidos na análise de dados de comunicação, especialmente àqueles voltados a uma abordagem qualitativa” (MORAES, 1999, p. 11). Dessa forma, na pesquisa, realizou-se uma leitura minuciosa no documento selecionado para posteriormente proceder à sistematização e destaque dos fragmentos relacionados à questão central do estudo. Assim, foi delineado neste estudo o fio condutor que se movimentou com base na definição do campo empírico e problema de pesquisa, seguindo pela elaboração das questões norteadoras, a proposição dos objetivos, o exame dos materiais, sua respectiva interpretação, e por fim, a composição dos resultados (MORAES, 1999).

Considerando os aspectos apontados, é possível situar-se na atualidade da escola pública catarinense, para apresentar, neste estudo, breve reflexão acerca dos direcionamentos do documento examinado no que tange ao sistema educacional e à gestão escolar. Nesse sentido, inicia-se abordando os objetivos e opções metodológicas, apresentando de forma sucinta o documento examinado e a importância da investigação, para refletir a respeito da educação no Estado de Santa Catarina. Na sequência, descrevem-se algumas notas acerca da gestão educacional e escolar e as influências internacionais nos direcionamentos da escolarização, para

depois apresentar os resultados obtidos com a análise do material empírico, de modo a suscitar o debate proposto para esta pesquisa.

GOVERNANÇA E PERFORMANCE NA GESTÃO EDUCACIONAL

“Cada uno es amo y esclavo en una persona. También la lucha de clases se convierte en una lucha interna consigo mismo: el que fracasa se culpa a sí mismo y se avergüenza. Uno se cuestiona a sí mismo, no a la sociedad”
(BOLÍVAR, 2015, p. 5)

O cenário educacional atual requer novas formas de pensar os aspectos pedagógicos e de gestão no sentido de superar a perda de controle acerca das mudanças e rumos da escolarização. Diante deste aspecto, foi optado por iniciar pela composição de argumentos desta seção com as palavras de Bolívar (2015), por compreender que o atual modelo das instituições educacionais é influenciado por demandas e regulações sociais. Por este viés, Ball (2010) pontua a instabilidade e incerteza dos sujeitos no que tange a aspectos relacionados à inquietação, visto que a sociedade exige constante luta para não fazer parte da classe fracassada, além de correr o risco de serem julgados por meios e agentes diferentes. Assim, Ball (2010) sinaliza os seguintes questionamentos que perturbam os sujeitos para assegurar a qualidade e mudança, a saber: “Estamos fazendo o suficiente? Estamos fazendo a coisa certa? Nosso desempenho será satisfatório?” (BALL, 2010, p. 39, grifos do Autor).

Diante deste contexto, torna-se elemento relevante no espaço escolar a prática docente, sendo esta responsável pelo processo formativo. Essa direção sinaliza que “si antes un buen docente era aquel que tenía un conjunto de cualidades personales, ahora es aquel que obtiene ‘buenos resultados’ porque pose las competencias adecuadas” (BOLÍVAR, 2015, p. 5). Assim, torna-se indispensável que este profissional comprometido com o processo educativo, compreenda e questione os direcionamentos e as relações sociais, políticas e econômicas que impactam na formulação de políticas educacionais, especialmente no que tange à educação. A profissionalização passa por mecanismos de contínuo controle de regulação social, que impacta significativamente na prática pedagógica. Por este viés, destaca-se um excerto do documento da ODCE para o Estado de Santa Catarina, o qual sugere que “os Governos Federal e Estadual devem intensificar os incentivos para promover a eficiência, concedendo repasses de verbas, e em determinadas condições, introduzir compensações pelo desempenho” (OCDE/SC, 2010, p. 16).

A demanda por resultados, a partir do desempenho satisfatório dos estudantes averiguados pelo processo de avaliação em larga escala, indica o estabelecimento de regulamentação da atuação docente, visto que o propósito torna-se a busca por um sujeito mais

competitivo, visando à eficiência e à eficácia no processo formativo (MASSCHELEIN E SIMONS, 2013). Assim, “embora o Estado seja visto como o [ente] encarregado de reformar e administrar a sociedade, para colocá-la a serviço das empresas, ele mesmo deve curvar-se às regras de eficácia das empresas privadas” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 274).

Nessa direção, a estrutura educacional e escolar movimenta-se e segue as determinações de possibilidades, implicando diretamente a produção de um tipo de qualificação do sujeito, ou seja, as escolhas educativas que definirão as oportunidades em relação aos trabalhos estáveis e aos desempregados, pois os sujeitos demonstram ser incapazes de fazer opções racionais (LEHER, 1998). Por este viés, tornam-se notórios os sentidos educacionais definidos como um serviço, em vez de ser um bem social, sendo este o direito de todos os sujeitos, indiferentemente da classe social, além de assegurar a mesma qualidade de formação (LIBÂNEO, 2012).

Com base nesta perspectiva, entende-se que a gestão escolar comprometida com as práticas e organizações das instituições educativas constitui, com base em suas ações, o fortalecimento dos moldes neoliberais quando segue as regulações do mercado. Apesar das intencionalidades para o desenvolvimento social, torna-se um desafio a efetiva democracia quando “a Educação contribui para incutir a crença no mercado, bem como no crescimento econômico, na redução da pobreza e na boa ‘governance’” (LEHER, 1998, p. 221). No que concerne essa concepção, as influências internacionais têm exigido mudanças, que são importantes e necessárias, às políticas educacionais, porém, os direcionamentos apresentam tendência perigosa no que tange à gestão e seus rumos para o processo pedagógico. Do ponto de vista referente às transformações, Amos (2010, p. 33) enfatiza que os estudos “distinguem as formas tradicionais de governança educacional em um contexto burocrático das novas formas de governança mais orientadas pelo mercado ou que se esforçam para controlar os resultados educacionais por meio da avaliação”.

Considerando tais entendimentos, é possível exemplificar aspectos que desqualificam os profissionais, em virtude de uma visão descompromissada com as escolas públicas, além de priorizar os resultados dos processos avaliativos ao recomendar a implantação de “um sistema de indicadores que meça o desempenho, faça a análise de dados e crie um sistema de qualificações fundamentado nos resultados da aprendizagem” (OCDE/SC, 2010, p. 19) e os direcionamentos para a formação aligeirada de acordo com a demanda do mercado de trabalho. Com o período pós-guerra, algumas organizações, como a OCDE, intentam contribuir para a eficácia das políticas educacionais, porém, Amos (2010, p. 33) aborda que neste processo complexo de globalização, os “comparatistas chegam cada vez mais à conclusão de que as organizações internacionais não estão apenas executando as políticas educacionais em um nível mais alto, mas,

sim, criando suas próprias agendas e começando a constituir um nível transnacional na educação”.

A gestão escolar, indiferentemente de ser em instituição pública ou privada, constitui-se como norteador do processo educacional ao se estabelecer “na área de intercessão conceitual e operacional para viabilizar a adequada e efetiva implantação da governança educacional” (ALVES, 2012, p. 8). Nessa direção, Amos (2010, p. 33) define que o “termo governança educacional pode ser empregado para designar o conjunto de medidas para garantir a qualidade educacional nas escolas”. No entanto, nos estudos de Alves (2012), o pesquisador argumenta que, além da busca por qualidade, ao observar os resultados eficazes e a rentabilidade, existe a necessidade de “centrar-se sobre a agilidade em adaptar-se às novas situações, contextos e demandas” (ALVES, 2012, p. 8). Nessa direção, o documento em exame estabelece que ocorre limitação do sistema educacional nas transformações da gestão, fazendo-se necessária a elaboração de áreas de interação coerente entre os níveis de governança e as instituições, visto que, “sem uma organização institucional adequada que possibilite a coordenação das políticas, o processo de descentralização terá impacto negativo na qualidade do ensino, pois tornará o sistema ainda mais fragmentado” (OCDE/SC, 2010, p. 16).

Na busca da equidade pelo senso de justiça, a escola torna-se um possível caminho para assegurar a estabilidade entre as sociedades. De acordo com Amos (2010), a governança passou a ser um termo relevante para a política educacional por estar atrelada às transformações para a área da educação. Nessa direção, as “mudanças envolvem especificamente os instrumentos e os meios de direcionamento, as novas formas de proporcionar e organizar os serviços educacionais e o surgimento de novos atores na política educacional” (AMOS, 2010, p. 25). Por este viés, Mayntz (2009 *apud* AMOS, 2010) apresenta dois sentidos para os aspectos relacionados à governança; e, assim, o pesquisador pontua uma concepção estrita que se refere às ações decorrentes de preocupações coletivas, porém, por uma concepção ampla, define governança como mecanismos para assegurar a ordem, adaptações e obediência dos atores envolvidos no processo. Dessa forma, Amos (2010, p. 34) argumenta que a finalidade da governança, sendo que se refere ao “objetivo das estratégias da nova administração pública, não é apenas otimizar a qualidade da performance, mas também influenciar de modo positivo o custo-benefício”. Assim, os direcionamentos para “a eficácia e a eficiência da performance baseadas em evidências tornaram-se os termos-chave” (AMOS, 2010, p. 34).

A reflexão acerca da gestão escolar e a governança, de acordo com os estudos de Alves (2012), apresenta-se como um aspecto positivo, visto que:

Implantar a governança educacional para uma gestão escolar estratégica e inovadora pressupõe: clareza de identidade e objetivos; posicionamento político institucional; planejamento estratégico; pessoas para uma administração competente (formação – capacitação de gestores); demanda/disponibilidade de capital; contínua atualização e desenvolvimento tecnológico (ALVES, 2012, p. 9)

Entretanto, em estudo recente, Dardot e Laval (2016, p. 277) argumentam que, na “boa governança”, ocorre a influência de “partes interessadas”, sendo estas “os credores do país e os investidores externos que deverão julgar a qualidade da ação pública, isto é, a conformidade dessa ação nos seus interesses financeiros”. Desse modo, o estudo aqui proposto intenta compreender os direcionamentos recomendados por esses organismos, que colocam “os estados sob o controle de um conjunto de instâncias supragovernamentais e privadas que determinam os objetivos e os meios da política que deve ser conduzida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 277). Amos (2010, p. 34), no que se refere à educação, indica três áreas que impactam neste setor, a saber: “os modos de regulação, as formas de provimento e distribuição dos serviços educacionais e o surgimento de novos atores, tais como as organizações internacionais, que são de especial relevância nas questões da educação comparada” (AMOS, 2010, p. 34).

Torna-se, assim, identificável que “o modo como a influência das organizações internacionais interfere nos sistemas educacionais depende de constelações específicas entre os níveis internacional e nacional e o tipo de impulso que esses atores supranacionais podem proporcionar” (AMOS, 2010, p. 33). Portanto, entende-se que cada contexto escolar apresenta as suas particularidades e que, “apesar da articulação do sistema escolar e do mundo da vida com princípios como a competitividade ou a participação, bem como do apego ao modelo hierárquico, encontramos um processo legítimo baseado na ação dialógica argumentativa” (BOTLER, 2010, p. 192). Apesar das relações de poder que regulam o processo pedagógico, faz-se necessária a reflexão coletiva dos sujeitos que fazem parte do processo, repensando os direcionamentos no que tange à gestão escolar.

Sob tais inquietações, a seguir, foi investigado o documento elaborado pela OCDE referente ao Estado de Santa Catarina e o seu sistema de ensino, pontuando os aspectos referentes às problematizações encontradas e às recomendações para assegurar a qualidade na educação escolar.

ANÁLISE ACERCA DO DOCUMENTO ELABORADO PELA OCDE

Neste estudo, foi atribuída centralidade na análise produzida, referente aos modos de organização e de gestão da educação catarinense, com o propósito de identificar as estratégias e recomendações apresentadas pela OCDE no documento em exame. É importante sublinhar que

este documento demarca o início de um movimento estratégico no âmbito da gestão educacional e escolar do Estado de Santa Catarina e certamente produzirá importantes ações na reconfiguração do sistema estadual de educação para ajustá-lo às prescrições indicadas pela OCDE.

A partir da publicação do relatório pela OCDE, observam-se, quanto à gestão educacional e escolar do Estado de Santa Catarina, um alinhamento e uma implementação das recomendações que integram o documento. Devido à necessidade de alcançar um novo patamar de qualidade em relação à política e gestão educacional no estado, passa-se a adotar a filosofia de uma instituição que opera reconhecidamente com as práticas neoliberais e da economia de mercado, exercendo deste modo seu papel de influência na proposição e configuração das políticas educacionais em âmbito global/transnacional.

Destarte, é preciso registrar que, embora parte considerável das informações que lá constam tenham sido produzidas pela própria Secretaria de Estado da Educação, o relatório é adotado como a tábula de salvação dos problemas que afetam a educação catarinense. Ademais, desconsidera as históricas lutas e protagonismos dos profissionais da educação catarinense, seja na defesa da valorização profissional dos servidores que atuam na rede estadual de educação, seja defesa da escola pública, laica e de qualidade social emancipadora, e, ainda, fundamentalmente na construção e defesa de proposta curricular de caráter, plural e progressista social.

Neste sentido, destaca-se o documento **“Proposição de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina: visão do CEE sobre a avaliação da OCDE”**, elaborado por uma Comissão Especial no âmbito do Conselho Estadual de Educação, que tem a pretensão de colaborar com os profissionais da educação básica e ensino superior, em relação ao trabalho dos gestores “no que tange à criação, à implementação e ao desenvolvimento das Políticas de Educação, com ênfase à Rede Estadual de Ensino, e, sobretudo, contribuir para a melhoria da educação no Estado de Santa Catarina e no Brasil” (CEE, 2012, p. 3).

Outro documento, que aborda a linha da implementação das recomendações da OCDE, trata do provimento ao cargo de gestor das escolas da rede estadual de educação pela adoção dos Planos de Gestão apresentados pelo pretendente ao exercício da função de gestor escolar, sendo eleitos pela comunidade escolar.

Por este viés, na presente investigação, destacam-se, inicialmente, as concepções encontradas na análise do terceiro capítulo intitulado “Governança: gestão do sistema e da qualidade”. A parte inicial do capítulo apresenta uma síntese, que expressa, com clareza, a intencionalidade da análise e recomendações da OCDE. A implementação de políticas e reformas, a gestão da qualidade – assegurada – pela adoção da supervisão e à prestação com base

em resultados e pertinência, é colocada como centralidade ao longo de todo o texto. Nessa direção, o texto investigativo evidencia que o “capítulo apresenta um panorama da estrutura da educação formal em Santa Catarina, da repartição das responsabilidades no sistema e da **implementação de políticas e reformas**, bem como de iniciativas institucionais com vista à **gestão da qualidade**” (OCDE, 2010, p. 65, grifos nossos). Na sequência desta parte introdutória do documento, aparecem indicativos da equipe de avaliação em relação à reforma de descentralização, elencando a necessidade de atentar-se para a fragmentação do sistema educacional catarinense. No que concerne à síntese do capítulo investigado, o texto sinaliza que:

Este capítulo também salienta a importância de adequada **coordenação entre níveis de gestão**, de políticas fundamentadas **em provas**, da construção de capacidades suficientes em nível local com vista à **supervisão e à prestação de contas** sobre a **qualidade da educação**, bem como do trabalho guiado por **critérios de qualidade** fundamentados nos **resultados** e na **pertinência**. (OCDE, 2010, p. 65, grifos nossos)

Dessa forma, no excerto, são frisados direcionamentos em relação à regulação do sistema educacional orientada por resultados de avaliação, desconsiderando os processos e peculiaridades de cada instituição, ao intentar ajustar as instituições para apresentarem os critérios de qualidade. Entretanto, Bolívar (2015, p. 13) esclarece que “una regulación jerárquico-burocrática se rige por normas uniformadas para todos, asegurando su cumplimiento; si preocuparse por los resultados, que quedam al arbitrio de los contextos y actores”. Em outras palavras, entende-se que o direcionamento do documento intenta assegurar as qualidades do sistema educacional catarinense, porém, o eixo norteador fundamentado nos resultados torna-se insuficiente para garantir a melhora na ação educativa.

Conforme consta no documento, as responsabilidades da educação do Estado de Santa Catarina são partilhadas entre o Estado, os municípios e as instituições privadas (incluindo as religiosas), ficando, assim, a cargo destes, a gestão dos estabelecimentos de ensino. Ainda, conforme análise da OCDE ocorreram reformas no Estado, entre elas está a descentralização, ao passo que todas as escolas de educação infantil e ensino fundamental estão sendo gradualmente transferidas para as prefeituras, reduzindo as responsabilidades da Secretaria de Estado da Educação (SED). Nessa direção, o referido documento pontua que:

A SED parece bem equipada para exercer o seu compromisso seguindo os **princípios de liderança e pensamento estratégico** para o setor, tomar decisões políticas, gerir a qualidade do ensino e assumir um **papel proativo na modelação do desenvolvimento geral da educação** no Estado. A equipe de avaliação da OCDE ficou surpresa ao constatar que a SED **só é responsável por pouco mais da metade das crianças das escolas catarinenses** (SED, 2009). (OCDE, 2010, p. 67, grifos nossos)

No que concerne ao disposto, percebe-se que os avaliadores da OCDE (2010) entendem que a “modelação” dos processos educativos são pertinentes para a eficiência da equipe da SED. Assim, nota-se de forma abrangente que “la regulación social designa múltiples procesos, contradictorios y a menudo conflictivos, con factores entrecruzados, que orientan las conductas de los actores y definen las reglas de juego en un sistema social, político o educativo determinado” (BOLÍVAR, 2015, p. 13). Como consequência desta argumentação, é relevante destacar o argumento de Botler (2010, p. 189) sobre políticas educacionais hodiernas, quando define que este modelo democrático direciona “a organização escolar sob formato padronizado, homogêneo, utiliza como um de seus recursos a descentralização que, baseada na delegação de poder, emerge como estratégia de agregação de interesses e de expressão das relações de poder”.

Nessa direção, vale destacar que, para o OCDE, “os principais problemas administrativos que afetam o sistema educacional catarinense decorrem da fragmentação das funções reguladoras e gerenciadoras da atual organização institucional” (OCDE, 2010, p. 77), já que o sistema vigente compõe-se de subsetores federal, estadual, municipal e privado, os quais não compartilham um arcabouço político coerente nem padrões comuns ou informações gerenciais. O documento enuncia quatro aspectos que corroboram essa fragmentação, a saber: em primeiro lugar, o texto pontua a “sobreposição da divisão do trabalho dentre as instâncias da administração pública: Governo Federal, Governo Estadual e municípios” (OCDE, 2010, p. 77), conforme mencionado anteriormente. Na sequência, o documento investigado sinaliza o “descompasso entre as incumbências da SED e as suas verdadeiras competências” (OCDE, 2010, p. 77), ou seja, ocorre uma discordância entre as responsabilidades e suas qualificações. Outro fator mencionado no documento refere-se à falta de relação entre as esferas governamentais e, como último aspecto, a OCDE define a “falta de uma base de evidências confiável e compartilhada sobre qualidade do ensino” (OCDE, 2010, p. 77). Desse modo, atentando melhorar o problema administrativo apontado, consequência da fragmentação que se estabeleceu no sistema educacional catarinense, a OCDE propõe que algumas providências sejam tomadas:

Harmonizar a gestão da educação em Santa Catarina. Isso pode ser feito mediante a **criação de mecanismos regulatórios centrados no Estado** para a coordenação e supervisão operacional, e mediante o reforço da coordenação das políticas educacionais no nível local, sobretudo nos municípios que agora ficarão com a maior parte do atendimento da educação infantil e do ensino fundamental. (OCDE, 2010, p. 78, grifos nossos)

Entre as medidas recomendadas, o documento analisado sugere a ampliação das “**funções de monitoramento e supervisão** em nível estadual, com **auditorias programadas do controle de qualidade e melhorias** contínuas de todas as escolas catarinenses” (OCDE,

2010, p. 78, grifos nossos). No decorrer da análise, percebe-se que as recomendações de estratégias para a elaboração de novas possibilidades, a fim de modificar o atual sistema educacional catarinense, indicam intervenções que reforçam as relações hierárquicas ao intentar elaborar mecanismos regulatórios e de controle de qualidade. Portanto, os fatores sugeridos pela OCDE, como ampliar a regulação, monitoramento e supervisão, aumentando o controle sobre os sistemas, estão dentro de uma lógica gerencialista, que prevê regular/controlar ao invés da efetivação de políticas para melhorar a qualidade educacional do sistema.

Pensando nesses argumentos, poder-se-ia considerar essa lógica como uma cultura da performatividade, já que exerce papel determinante na produção de políticas. Essa cultura facilita o papel de monitoramento do Estado. “Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo” (BALL, 2004, p. 1116). Tal cultura se fortalece pelos discursos de *accountability*, da melhoria, da qualidade e da eficiência. Assim, o Estado cria mecanismos para garantir a efetividade desse processo. Um desses mecanismos é a gestão, através do que Ball (2004) denomina um novo gerencialismo “em que prevalecem processos de autorregulação: as pessoas são motivadas a assumir performances de qualidade e excelência, supostamente sem os mecanismos diretos de repressão” (LOPES; LOPEZ, 2010, p. 93).

Isso ainda pode ser percebido em outras indicações no documento, quando sugere que os resultados obtidos com as avaliações em relação ao nível das práticas pedagógicas adequam-se às políticas educacionais. Assim, sugere que estes resultados sejam apresentados a todos os interessados da área de forma mais dinâmica e eficiente, propondo: “**produzir informes, relatórios e documentos semelhantes**, bem como outros materiais que propiciem uma melhor visualização das informações resumidas, **tais como cartões de pontuação ou mapas de desempenho de fácil acesso e utilização**” (OCDE, 2010, p. 78, grifos nossos). Além desse aspecto, encontram-se ainda, no documento, direcionamentos em relação à constituição de uma organização independente para cuidar e organizar esses resultados, assim o documento propõe:

[...] **formalizar a análise dos dados da SED e empregá-los como referência na formulação de políticas** em todas as instâncias de governo. Essa tarefa poderia ser facilitada **com a criação de um órgão independente que cuidaria das pesquisas e análises das políticas educacionais** (OCDE, 2010, p. 78, grifos nossos).

De acordo com a aceção descrita o OCDE, a padronização dos dados possibilitaria a coordenação das políticas educacionais e, a partir da neutralidade do organismo, torna-se possível apresentar um consenso nacional quanto aos encaminhamentos das reformas educacionais. Ressalta-se ainda que a OCDE (2010) sugere:

Criar um sistema de recompensa baseado no desempenho que valorize mais os resultados do que somente o processo e torná-los transparentes, **estabelecendo objetivos mensuráveis e metas para os diferentes níveis**, bem como **cobrar responsabilidade por meio de contratos de desempenho**. (OCDE, 2010, p. 79, grifos nossos)

Como indutora das políticas públicas, a OCDE tem prioridades nos resultados de avaliação, atribuindo a responsabilidade à escola e a docentes das instituições ao considerar a aprovação da “**introdução do esquema de avaliação da administração escolar** e espera que sua evolução **incorpore a avaliação de professores**” (OCDE, 2010, p. 367, grifos nossos). Os fragmentos acima demonstram que a OCDE incentiva a produção de dados, baseados no desempenho dos estudantes, como fontes para a produção de políticas, em vez de basear-se na realidade da escola como todo *in loco*. Além disso, o documento reforça a utilização desses dados apenas como resultados para “recompensar” quem atinge alto desempenho ou “punir” aqueles que não atingirem as metas propostas. Isso reforça a utilização de avaliações de larga escala, que hoje são as maiores fontes destes dados.

Nesse sentido, alerta-se para o fato de que, conforme enfatizam Bonamino e Souza (2012), existem alguns riscos da utilização dessas avaliações, como o estreitamento do currículo, a mudança das práticas docentes e o treinamento dos alunos para as provas. Como essas avaliações estão voltadas a uma lógica instrumental, o currículo se reconfigura e passa a se direcionar à aquisição de competências. Em consequência, o centro do currículo e o conhecimento escolar voltam-se à formação de habilidades e à produção de conceitos necessários à produtividade social e econômica (SILVA, 2015).

Nesse contexto, Souza e Oliveira (2003) mostram que se centralizam os processos avaliativos e descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento. A avaliação torna-se um mecanismo indutor de excelência, e os mecanismos de gestão e financiamento passam a ser destinados a “otimizar” o produto esperado – o resultado dos processos avaliativos. Nessa lógica, a avaliação passa a ter duas funções: torna-se um mecanismo de controle e se reduz a “processos avaliativos que verificam o produto da ação da escola, certificando sua ‘qualidade’” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875).

Além do mais, apesar de o relatório da OCDE ter o objetivo de recomendar mudanças na gestão e organização do sistema educacional catarinense, sugere que possam acontecer indicações, afetando diretamente na formação dos sujeitos, ao passo que o documento mostra a presença de uma racionalidade neoliberal que produz profissionais aptos à sociedade contemporânea, ou seja, sujeitos competitivos, eficientes e responsáveis pelo seu destino, um “aprendiz permanente” (LIMA, 2012). Por este viés, sinaliza-se o fragmento a seguir, o qual

aconselha o repasse de recompensas atreladas ao desempenho do sujeito, incentivando a meritocracia.

A melhora da qualidade da educação é de vital importância para a política do Estado de crescimento econômico baseado no **aprimoramento do capital humano**. A União e os Estados poderiam reforçar **incentivos à melhora da eficiência**, fazendo um uso mais extensivo da condicionalidade no caso de repasses voluntários e **instituinto recompensas em função do desempenho**. (OCDE, 2010, p. 356-357, grifos nossos)

Vale destacar a argumentação de Giroux (2003, p. 53) ao abordar os direcionamentos para a constituição de uma “cultura empresarial”, entendendo que a cidadania está “retratada como uma questão totalmente privatizada, cujo objetivo é produzir indivíduos competitivos, interessados em si mesmos, competindo pelo seu próprio ganho material e ideológico”. Com base em tais aspectos, observa-se ainda, com a análise dos documentos, outro fragmento que segue essa lógica de mercado:

Para **desenvolver nos alunos as habilidades exigidas pela sociedade contemporânea**, uma nova abordagem pedagógica em sala de aula faz-se necessária, com muito mais espaço para a interação aluno-professor. Se, por algum motivo de ordem estrutural ou logística, a carga horária das aulas não pode ser ampliada no momento, **o conteúdo curricular deve ser reduzido**. Nesse caso específico, **quanto menor for o programa, melhor**. (OCDE, 2010, p. 361, grifos nossos)

Nesse contexto, as práticas pedagógicas são controladas seguindo os valores de mercado, o conhecimento visto como um produto, pois o ensino torna-se uma possibilidade de colaborar com os padrões da cultura empresarial (GIROUX, 2003). Assim, o processo de ensino/aprendizagem passa a operar na lógica do neoliberalismo, com prioridade nos resultados, valorizando a meritocracia como novas possibilidades de qualificação escolar. Para finalizar a análise deste documento, elenca-se ainda que a OCDE (2010) sugere a autonomia de escolha dos estudantes pelas disciplinas que pretendem cursar, como uma possibilidade de assegurar um ensino mais aprimorado.

Nesse sentido, a racionalidade neoliberal “produz o sujeito de que necessita, ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição”, e, mais que isso, ela produz um sujeito que “deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 328)

Ainda, vale refletir que, em tempos de globalização neoliberal, o principal meio de regulação transnacional das políticas de educação, encontra-se nos grandes inquéritos estatísticos conduzidos por organizações transnacionais de natureza governamental, com destaque para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Para Teodoro (2016,

p. 41), “nesses grandes inquéritos, a questão política determinante está na escolha dos indicadores, condicionando fortemente as reformas educacionais nacionais nomeadamente na fixação do currículo e dos modos de ensinar e aprender.”. Além disso, é relevante destacar o comentário de Teodoro (2016, p. 41) ao definir que “governar por números’ empobrece o debate público democrático e obscurece outros modos de regulação, mais propícios a apoiar a inovação das respostas educativas, condição para a construção de uma escola exigente e radicalmente democrática”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do tempo, percebe-se que a centralidade e as influências internacionais atuam na conformação em escala global da organização da educação. No caso específico, tem-se o resultado da ação de um “ator” internacional na avaliação e constituição de uma política educacional, por meio de um conjunto de recomendações relacionadas à organização e gestão da educação catarinense.

No que tange à administração da educação, o estudo aponta que é recorrente a preocupação com a questão da qualidade, surgindo, neste contexto, a participação da OCDE na feita de avaliação do sistema de educação do Estado de Santa Catarina. Nota-se que o relatório elaborado pela OCDE não se restringe à avaliação, pois aponta, orienta e recomenda, no detalhe, como as autoridades estaduais devem proceder para alterar os modos de fazer a gestão da educação catarinense.

O relatório da OCDE é um marco histórico, com base no qual se dispensa o papel dos profissionais da educação em Santa Catarina, incluindo aqueles vinculados aos órgãos da Secretaria de Estado da Educação, professores e profissionais da educação do Magistério catarinense, e também as instituições de Educação Superior que têm papel histórico na discussão, avaliação e proposição de políticas públicas educacionais para o Estado e região.

Ao delegar para a OCDE a avaliação e, na sequência, a adoção tácita das recomendações expressas – materializado, por exemplo, pelo documento: **Proposição de Novos Rumos Para a Qualidade da Educação em Santa Catarina**: visão do CCE sobre a avaliação da OCDE, publicado em 2012, e ainda, pela adoção dos **Planos de Gestão** para o provimento do cargo de gestor escolar nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina –, tem-se um alinhamento da administração da educação catarinense às políticas educacionais neoliberais transnacionais.

Este é um estudo inicial no âmbito das investigações do Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional (GPEGIE) do Programa de Mestrado em Educação da UFFS. No

decorrer do seu desenvolvimento, certamente trará novos elementos para ampliar e aprofundar os entendimentos da influência do Relatório da OCDE, na formulação e implementação de políticas educacionais no Brasil, mais especificamente no Estado de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

ALVES, Manoel. **Governança educacional e gestão escolar: reflexos na responsabilidade social da educação.** 2012. Disponível em: <<https://uescolagestao.files.wordpress.com/2012/02/artigo-governac3a7a-educacional-ucb.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

AMOS, Karin. Governança e governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p.23-38, abr. 2010.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1105-1126, 2004.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.2, p.37-55, maio/ago., 2010.

BOLÍVAR, Antonio. Nueva gobernación en educación y dinámicas para la mejoría: presión versus compromiso. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, v.1 n.1 p.3-31 jul./set., 2015

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

BOTLER, Alice Happ. Cultura e relações de poder na escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.2, p.187-206, maio/ago., 2010.

BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e educação: perspectivas críticas.** Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.

GIROX, Henry. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza.** 1998. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. 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.

LIMA, Licínio. **Aprender para ganhar, conhecer para competir:** da subordinação da educação na sociedade da aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; LOPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.1, p.89-110, 2010.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.22, n.37, p.7-32, 1999.

OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). **Avaliação de Políticas Nacionais de Educação:** Estado de Santa Catarina, Brasil. Paris: OCDE, 2010. Disponível *on line* neste link: <www.sourceoecd.org/education/9789264091337>. Acesso em: 05 maio 2018.

CCE. **Proposição de Novos Rumos Para a Qualidade da Educação em Santa Catarina:** visão do CCE sobre a avaliação da OCDE. Florianópolis: DIOESC, 2012. Disponível em: <http://www.cce.sc.gov.br/images/stories/proposio_de_novos_rumos__ocde.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n.89, p.869-900, out./dez., 2015.

SOUZA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n.84, p.873-895, 2003.

TEODORO, António. Governando por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. **Em Aberto**, Brasília, v.29, n.96, p.41-52, maio/ago., 2016.

CAPÍTULO 5

A GESTÃO DA ESCOLA E DO TRABALHO DOCENTE COMO LIAMES MULTICONVERGENTES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Almir Paulo dos Santos
Sandra Simone Höpner Pierozan
Robson Olivino Paim

INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre a relação existente entre a escola e a implementação de políticas educacionais, observando de forma mais aproximada o modo como agem os trabalhadores em educação, neste caso, gestores e docentes. O cenário da constituição de uma política e a forma como ela é implementada é o pano de fundo para que se possa pensar as relações que acontecem dentro e fora do espaço institucional e na convergência destes aspectos intra e extraescolares na constituição de como a escola se vê e se projeta.

A constituição deste texto advém de pesquisa mais ampla, em desenvolvimento, que pergunta *se e de quais formas* se articulam os papéis de gestão da escola e da docência na interpretação e execução das políticas educacionais. Neste escrito, trazemos as primeiras reflexões emergentes da referida pesquisa, acenando sobre a constituição teórica do seu olhar e alguns enlaces e apontamentos afirmativos dos quais já podemos lançar mão, a exemplo da ideia de que as culturas organizacionais de cada escola incidem sobre a forma de aplicação das políticas em seus processos.

Associa-se, ainda, a necessidade de compreensão do cenário em que atuam docentes e gestores o qual, marcado pela crescente regulação e busca de resultados, sofre os efeitos de como as políticas são legitimadas. Assim, o objetivo maior deste trabalho é dar relevo à discussão sobre as multiconvergências das políticas educacionais para o campo da gestão escolar, considerando-as conectadas ao trabalho docente. Isto porque a escola é o lugar social do exercício do trabalho docente e é nela ou com foco nela que os professores produzem, mobilizam saberes que lhes inserem na profissão e constroem sua profissionalidade.

Compreendida como um trabalho no qual o profissional exerce suas funções sobre outros seres humanos e que estes respondem de determinados modos aos estímulos dados pela ação docente, a docência se constitui num trabalho interativo (TARDIF; LESSARD, 2005). Tal

interação está além dos limites determinados na relação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido: ela se dá e se reconstrói com base nas relações entre sujeitos e saberes, mas também entre sujeitos e subjetividades; sujeitos e instituições; sujeitos, instituições e regramentos legais que encarrilham diretrizes para organização destas instituições e ao trabalho desenvolvido nelas por seus sujeitos.

No desenrolar dos processos sociopolíticos e econômicos, diferentes diretrizes incidem sobre o contexto macropolítico da educação com consequências diretas e indiretas sobre o que se pensa, diz e faz *sobre e na* escola, apresentando também reverberações nas políticas e práticas de formação inicial e continuada dos professores.

A escola, portanto, é um lugar social da educação para o qual convergem diferentes políticas e no qual novos arranjos interativos precisam ser constituídos e mobilizados para a elas se adaptarem. As escolas, lembram-nos Ball, Maguire e Braun (2016, p. 18), são constituídas de “diferentes tipos, de diferentes gerações, de professores com diferentes disposições em relação ao ensino e à aprendizagem, fixados em diferentes ondas de inovação e de mudança”, sendo que, justamente por estas características,

diferentes tipos de políticas tornam-se interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em diferentes, mas semelhantes configurações, cujos recursos locais, materiais e humanos, e conjuntos difusos de discursos e de valores são utilizados em um processo complexo e híbrido de atuação (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016. p. 18)

Neste sentido, é possível tomar como pouco produtivas quaisquer análises que tratem de determinadas características do trabalho docente sem considerar a “grelha de políticas” (LESSARD; CARPENTIER, 2016) que sobre ele incidem, seja esta incidência na formação para o seu exercício; na organização, dinâmica e funcionamento das instituições escolares; nas questões curriculares ou na gestão político-pedagógica e administrativa da escola. São também são pouco férteis as análises que enfocam a implantação das políticas nos espaço-tempos escolares, desconsiderando os sujeitos e interações que ali se estabelecem.

Nesta esteira de pensamento, compreender o trabalho docente e o trabalho de gestão da instituição escolar como intimamente relacionados é condição essencial para entendimento e análise das escolas com base em uma visão integrada e integradora. Mais do que isso: compreendê-los como unidade que se constitui na diversidade de práticas elaboradas desde múltiplos sujeitos e interações permite compreender que, em função desta heterogeneidade de modelos de gestão da escola e do trabalho docente, implica também formas difusas de implementar as diferentes políticas educacionais no contexto da escola, sejam aquelas políticas anunciadas por outros entes, sejam as institucionais (re)constituídas.

Com base em Tardif e Lessard (2005), podemos afirmar que a cultura organizacional que emerge nas escolas é, ao mesmo tempo, flexível e codificada, controlada e autônoma. Se de uma forma geral é uma atividade flexível e autônoma que comporta a pluralidade pedagógica e elementos informais do cotidiano mediados pelo imprevisto e incerto, por outro lado, é codificada e controlada pelos regramentos e procedimentos político-institucionais que encaminham ou enfatizam até que ponto a autonomia político-pedagógica é viável, a exemplo das políticas de currículos e programas que agem, direta e indiretamente, neste sentido.

Ao mesmo tempo em que a escola é um lugar social da educação atravessado por múltiplos discursos e práticas, o fazer gestão neste ambiente se complexifica, pois se dá em relações constituídas no meandroso e interescalar desenvolvimento de elementos relativos à/aos: 1) divisão social do trabalho nos espaços escolares que se materializam em atividades de planejamento, orientação, execução e avaliação do trabalho; 2) convenções sociais a respeito do que a escola é do que deveria ser; 3) diferentes concepções epistêmicas e simbólicas sobre quem os sujeitos são e o que a educação “deve” fazer deles; 4) estruturas burocráticas e de instâncias ou poderes internos e externos à escola.

Os estudos que buscam aprofundar a aplicação na prática das políticas educacionais são ainda iniciais na literatura científica brasileira, o que nos impulsiona no sentido de colaborar com a ampliação das discussões.

Considerando então as preocupações decorrentes da implementação das políticas educacionais, optou-se no texto por abordar inicialmente a constituição da escola e a relação com o trabalho docente, estabelecido na relação entre as dinâmicas da cultura organizacional da escola e o atendimento às políticas externas a elas e, na sequência, enfocamos o gestor escolar e o seu papel desafiador no auxílio para a interpretação das políticas, em especial na sua atuação com os professores. Finalizando, o caráter multiconvergente das políticas evidencia que as culturas organizacionais de cada escola são potência e não empecilhos na construção da gestão da escola e do trabalho docente que se queiram, de fato, autônomos e democráticos.

A GESTÃO DA ESCOLA E DO TRABALHO DOCENTE

Inseridos no cotidiano escolar, os trabalhadores da educação desenvolvem atividades distintas e se ocupam delas, e, por isso, supõe-se que estejam mobilizados para a mesma finalidade, que é a razão da escola, a aprendizagem dos educandos. Neste grupo amplo de pessoas e responsabilidades, destacam-se gestores e docentes pela especificidade de sua atuação e pela relação direta que se estabelece entre ambos.

Os gestores são aqueles que, responsáveis pela escola administrativa, pedagógica e funcionalmente, encontram-se em situação de atender às inúmeras prerrogativas e exigências da entidade mantenedora e, ainda, são responsáveis por dinamizar ações dentro da escola que atendam tanto às solicitações externas como as necessidades internas. Estão em uma faixa limítrofe, na qual podem ser acionados tanto por agentes da comunidade escolar, como por aqueles que atuam nas instâncias às quais a instituição esteja ligada.

Os docentes, como apresentado anteriormente, envolvidos em um trabalho interativo, ocupam-se em desenvolver relações entre saberes, contextos e indivíduos. Sua atuação não é neutra, assim como dos outros agentes que se encontram ligados a uma vida organizacional que não pode ser ignorada.

As escolas, como organizações educativas, fazem parte de um sistema educacional que precisa ser entendido dentro do modelo econômico de sociedade, qual seja, o capitalismo, com seus tentáculos que buscam a diminuição do papel do Estado e a crescente participação dos setores privado, e que não devemos negligenciar em qualquer análise que se possa fazer.

A forma escola que conhecemos atualmente é ilustrativa de “um período mais recente onde as políticas se desencadearam partindo do pressuposto da democratização relativa, da massificação do ensino e seus desdobramentos que adaptaram o ensino à sociedade e à economia” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 104).

De modo simplificado, é possível dizer que uma política de Estado ou de governo se desdobra em política educacional quando os formuladores de políticas (*policy makers*) definem um problema e uma solução. Basicamente esse exercício é pensado, estruturado e planejado dentro de gabinetes por formuladores que buscam atender a pressupostos para os quais sejam chamados. Atualmente, grande parte das políticas educativas têm sido atreladas a resultado: eficiência e eficácia são esperadas nos contextos educacionais e devem apresentar uma escola com índices elevados nas avaliações a que é submetida, bem como o uso racional e gerencial de seus recursos.

Em um primeiro momento, pode aparentar que estas políticas desenhadas em níveis hierárquicos bem acima do “chão da escola” não consigam chegar de fato à sua aplicação e até mesmo pode-se acreditar em que seja a própria máquina governamental que não possua força ou efetividade na execução, ou melhor, na implementação de uma política.

Contudo, as pesquisas de Ball (2005), Lessar e Carpentier (2016) e Ozga (2000) têm nos mostrado como gestores e docentes dedicam-se a traduzir essas políticas no espaço local, bem como a assinalar que estas decisões tomadas pelos agentes de governo caracterizam-se pela regulação do trabalho da escola, tanto do docente como do gestor.

Para Ball (2005), essas políticas tendem a desprofissionalizar o ensino e reconstróem uma profissionalização neoliberal: instauram um regime perverso e contraditório de aparente ausência de controle, mas, no fundo, estruturado pelas tecnologias analisadas.

A forma como as políticas chegam à escola, em especial como os currículos são desenhados, demonstra (e isso tem sido evidenciado claramente no país com a Base Nacional Comum Curricular em todos os segmentos) inúmeros arranjos e negociações, nos quais se subjugam o papel do docente, que, em diversos níveis e contextos, venham a contribuir com a busca e aferição de resultados. Eficácia e eficiência são as palavras-chaves para o planejamento das bases curriculares, estas previamente desenhadas para atenderem a critérios racionais, científicos das avaliações externas.

Os discursos utilizados para exigir da educação tais respostas relacionam-se a uma forma de gestão que se apoia nos modelos industriais e que, transpostos para as escolas e sistemas, fundam-se em avaliações e indicadores que expõem os resultados da escola para a sociedade, a fim de que esta possa, além de conhecer, apoiar o crescimento da instituição (seus resultados) ou buscar uma outra escola na lógica de quase mercado.

O Estado, para dar conta desta nova lógica, assume outro papel, o de regulador, minorando o caráter centralizador que o marcava. Como regulador, o Estado passa a definir os processos de forma mais flexível e expressa rigidez na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados (BARROSO, 2003).

A descentralização, por vezes, é acenada como um acréscimo de autonomia para gestores e docentes. A percepção de que a autonomia da escola fica favorecida pela perspectiva de descentralização de responsabilidades do Estado e até mesmo pela eventualidade de se relacionar com outras instituições – forma possibilitada pela legislação – desconsidera que a legislação é uma das maneiras de materializar a regulamentação.

Ao se proclamar a autonomia da escola em relação à sua própria administração, por exemplo, deve-se lembrar que um conjunto de produções, normas e regras orienta e impõe um modelo de “autonomia”.

É nessa perspectiva que Lessard e Carpentier (2016) refletem sobre a não existência de apenas um modo de regulação, mas sim várias regulações que, ao se relacionarem, podem ser concorrentes ou complementares e estão a serviço da busca por resultados.

Na escola, as políticas de responsabilização tendem a fazer com que os gestores trabalhem no intuito de melhoria do desempenho da instituição. Nesta lógica, as matérias que são visadas pelos testes padronizados nacionais merecem destaque. Assim, os docentes também sentem a

exigência maior em áreas como matemática e português, em detrimento de arte, filosofia e educação física, por exemplo.

Na busca pela melhor performance, valoriza-se o desempenho tanto das pessoas individualmente como de organizações, a exemplo da escola, cujos resultados das avaliações servem de parâmetro de produtividade. Isso significa dizer que o conhecimento não tem outro valor que não aquele que pode ser medido em uma escala por meio de indicadores. Nesse sentido, o conhecimento veiculado na escola passa a ser aquele que possibilita a melhor posição e o resultado mais elevado.

Para além das consequências que pode haver com a questão das responsabilizações em relação às instituições, cabe destacar que, de forma severa, ela acomete também os professores. Para alcançar melhores resultados, para preparar melhor seus alunos, o professor tem declinado de sua condição mais autônoma de preparar as aulas e avaliar alunos para assumir modelos de aulas e de avaliações preparados com a intenção de perseguir resultados.

As preocupações de que “o papel do diretor é, de fato, ajudar os professores a entenderem a articulação entre as demandas políticas externas e as necessidades internas ou locais” e que [...] “a interpretação política pelos diretores, veiculada junto à equipe-escola, compreende-se em referência ao contexto específico das escolas.” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p.136) sinalizam e denunciam a complexidade das expectativas que se acentuam sobre os diretores.

É nesta arena multifacetada que a escola, gestores e docentes ora buscam compreender, ora limitam-se a executar ações que foram pensadas em outras instâncias. Mediante a observação do cenário no qual se encontra inserido o gestor, tal condição de liderança não vem interessando ou atraindo os docentes para assumir esta posição, pois “[...] seriam desmotivados (os professores) e recusariam a possibilidade de serem eleitos como diretores por seus colegas.” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 135).

Este contexto conflituoso, em que os saberes possuem sentido e significados atribuídos pelos mecanismos de avaliação externa, torna-se visível quando se interpretam as políticas, considerando o contexto da prática.

Considerar a necessidade de preocupar-se com os mecanismos, nos processos de constituição da política e também nas estratégias que são elaboradas, exige que se faça a relação entre as abordagens do campo intelectual com a aplicação das políticas na prática, entendendo, assim, que não se basta o estudo apenas pela lógica de cunho acadêmico-teórico.

Percebida dessa forma, a aplicação na prática transforma-se: ela não é a realização de algo decidido a partir do topo do sistema, mas sim um produto de uma reação do meio e da base da

pirâmide a uma injunção de mudança vinda do topo do sistema e da sociedade, relação esta que muitas vezes passa por debates e controvérsias, leva tempo para traduzir-se em atos e cuja conclusão permite que um pesquisador exterior, porém mais atento aos processos reais do que aos discursos, afirme: a longo prazo, essa política é isso ou aquilo. (LESSARD; CARPENTIER, 2016).

No entanto, como alerta de Jenny Ozga (2000), a investigação em política educacional é ampla, polivalente e deve ser uma grande fonte para a comunidade educativa. É o reconhecimento por parte de todos os profissionais da área educacional – que deveriam estar informados sobre o assunto Política – que permite o debate, os questionamentos para que consigamos desenvolver uma percepção crítica e reflexiva face à política. Este espírito de contestação tem o potencial de desafiar as tendências de despolitização e de ajudar a restabelecer algum sentido de solidariedade de um modo geral.

A MULTICONVERGÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA GESTÃO DA ESCOLA E DO TRABALHO DOCENTE

Como se vê no referencial basilar a este texto, enunciado na seção anterior, são recentes na literatura brasileira os estudos sobre políticas educacionais. Mainardes (2018) explicita que, com base em uma epistemologia pluralista, a política está relacionada à configuração do macro de poder, fundamentada por interesses e ideologias. Já a compreensão de políticas educacionais são respostas dos atos do Estado, na tentativa de compreender os problemas existentes e as demandas da população. Essas políticas educacionais têm influenciado diretamente a organização da escola, sua gestão e o trabalho docente.

O Estado passa a ser o resultado de um lento movimento de ampliação das estruturas estatais, constituindo-se numa forma de “lei do monopólio” (MULLER; SUREL, 2002), em torno de um aparelho burocrático encarregado de regulação social e educacional. Esse cenário institucional apresenta variáveis, limites e proposição para o desenvolvimento de políticas públicas. Mainardes (2018) afirma que a implementação de políticas sofre processos de transformações em diferentes interpretações a que as políticas estão sujeitas. Envolvem empréstimos, apropriações e adaptações por meio de redes de atores/participantes, dentro e fora da escola, engajados na colaboração/negociação em diferentes circunstâncias.

Desse modo, a discussão sobre as multiconvergências das políticas educacionais para o campo da gestão escolar conectada ao trabalho docente tem a dinâmica de encontrar aproximações que fortaleçam as práticas, tanto do trabalho docente na escola, como das ações de

gestores, que no contexto atual, corroboram para a melhoria das diversas realidades e situações, que estão presentes na escola, sejam sociais, políticas, culturais e econômicas.

A escola é um lugar organizado espacial e socialmente diferente dos outros espaços da vida social e cotidiana, de onde emergem temporalidades e sociabilidades também distintas. É um espaço sócio-organizacional no qual diversos sujeitos estão ligados entre si “por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrindo tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamento circunstâncias de suas relações” (DUARTE; OLIVEIRA, 2013, p.55). Historicamente, a escola tem se caracterizado pela burocratização administrativa do trabalho, regidas por políticas neoliberais que influenciam diretamente nas ações escolares, dificultando um olhar, para sua realidade, seus sujeitos, sua cultura.

Para Ball (2013), essas políticas integradas ao Estado, dependentes, flexíveis e difusas, dirigidas e ligadas a alianças empresariais têm por fundamento regular a escola. Porém, é relevante destacar que as políticas no contexto escolar não são consolidadas em sua totalidade, mas sujeitas à interpretação e, em consequência, à recriação de políticas, o que pode ocasionar mudanças e transformações significativas na política original com base na coletividade, autonomia e participação dos profissionais da educação, fundamentada na cultura organizacional de cada instituição.

Muitos profissionais que atuam no contexto da prática visualizam, nos textos das políticas, os interesses submersos de grupos, não aceitando o conteúdo da legislação em sua totalidade, conforme grau de institucionalização. “Deve-se partir do pressuposto da existência de uma dependência, pelo menos parcial, entre as políticas a serem examinadas e a variável institucional” (FREY, 2000, p. 218). É importante dar atenção para a institucionalização de propostas de intervenção na realidade social, que legitimam, por meio dos mecanismos do Estado, processo que denota vontade política em conformidade com valores e as condições para a realização de ações democráticas nas práticas de gestão e nas atividades docentes.

Essas políticas de intervenção no contexto escolar perpassam as ações do gestor na escola, chegando com intensidade a mudanças curriculares e na atividade docente. Exemplos são os arranjos e interesses submersos na formulação, organização e aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na atualidade. Essa observância de ações com caráter mais técnico-administrativo que privilegia os resultados atingidos pressupõe um modelo de gestão tradicional, aproximando-se de políticas neoliberais, de políticas de mercado, que inserem nos documentos legais os interesses submersos, transformando o espaço da escola e seus sujeitos em objetos de ações pedagógicas e administrativas. A gestão escolar precisa cumprir de forma direta ou indireta essa lógica de mercado na organização escolar.

Nas práticas de gestão, as propostas, as ações pedagógicas e administrativas são identificadas, direcionando os processos organizacionais escolares, configurando na efetivação de políticas educacionais. A gestão na realidade escolar requer que cada profissional da Educação, em seu contexto, faça sua escolha com base no todo, não individualizando sua ação, mas construindo ideais de participação e coletividade, no caminho da democracia.

No modelo de gestão participativo, as decisões são tomadas coletivamente, fortalecendo cada contexto escolar, demandando, a todo o momento, uma reflexão das ações nos diversos espaços escolares. Os sujeitos participam, porque se sentem responsáveis pela prática pedagógica e pelo contexto gestor. Desse modo, a gestão escolar se fundamenta nos ideais coletivos, construídos pela reflexão, tomando decisões em benefício da escola. Por isso, cada sujeito precisa compreender bem os interesses disfarçados que o sistema neoliberal nos impõe. Tal entendimento passa a ser uma exigência na elaboração das decisões de políticas públicas e do trabalho docente.

O trabalho docente pode ser caracterizado como uma categoria que congrega sujeitos que atuam nos processos educativos em instituições educacionais. É um ato de realização no âmbito do processo educativo, pois extrapola a regência de classes (OLIVEIRA, 2010). Podemos evidenciar que o trabalho docente se constrói nas formas cotidianas, colocando o professor como protagonista do processo de mudanças e das possibilidades da reforma do sistema educacional. Por assumirem o ato educativo, as políticas educacionais creditam o encargo de principais responsáveis pelo processo educativo.

Observamos na história da educação brasileira que o trabalho docente sofre influências de políticas de regulação social e das alterações provenientes dos processos de reorganização da escola, do currículo e das demais reformas educacionais. O professor é chamado a comprometer-se, ainda, com gestão da escola, a organização do projeto político-pedagógico, o trabalho com a família e a comunidade. São atribuições que extrapolam a atividade de ensino enquanto espectro cumulativo de sua atividade. O trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar a atividade de ensino, assume diferentes atividades escolares, sem ter uma retribuição financeira condizente.

Para Lessard e Carpentier (2016), o estudo da docência como um trabalho foi historicamente negligenciado e continua sendo na atualidade. Aspectos como a burocracia, o controle administrativo, a divisão e especialização do trabalho, o número de alunos em salas, entre outras, sempre foi uma problemática a ser enfrentada pelo professor. Há uma sobrecarga de funções administrativas e pedagógicas as quais têm originado, inclusive, problemas sérios de saúde do professor, tanto biológica como psicológica. E não estamos evidenciando melhorias

quanto a isso nesse atual sistema de ensino e modelo educacional. A educação está muito próxima da mercantilização e privatização, ou seja, operando no modo do mercado.

A lógica do negócio, do mercado educacional tem direcionado o trabalho docente de modo interessadamente relevante à economia, uma vez que este se encontra inserido na transformação das atuais sociedades para o trabalho (LESSARD; CARPENTIER, 2016). Conforme a necessidade do mercado, as áreas do conhecimento ganham ênfase na sociedade de serviço. O surgimento de novas tecnologias e de setores de informações caracteriza progressivamente posições em destaque e até dominantes, necessárias às inovações da gestão. Para Ball, Maguire e Braun (2016), “reformatar professores” é mudar o que significa ser professor. As influências do mercado na educação e as reformas educacionais não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutura na organização escolar, alteram também o que o docente faz e quem é ele, sua identidade social.

As políticas educacionais, em conformidade com a mediação do Estado, são apresentadas para o contexto da escola como uma tentativa de resolução de problemas, para atender aos interesses do mercado. As gestões escolares, assim como a atividade docente, sofrem influências ideológicas diretamente em suas ações no espaço do trabalho escolar. Talvez um melhor exercício de reflexão teórica e prática da realidade da escola nos permitisse constituir políticas que fossem ao encontro das necessidades escolares. Uma das alternativas é o olhar atento a mudanças educacionais que acontecem ao longo da história da educação, pois o conhecimento destas poderia potencializar tanto os docentes como as ações dos gestores de modo a estarem mais próximos da realidade da escola. Uma gestão que exerce liderança compartilhada com seus profissionais fortalece a atividade docente e constitui ações que vão ao encontro das reais demandas da escola.

Pesquisas revelam inúmeros exemplos de gestores escolares, docentes e projetos significativos que possibilitam uma organização escolar, coletiva, na qual os sujeitos participam para construção da autonomia escolar em suas diversas realidades. Esses trabalhos têm demonstrado que a escola é, e sempre será, sujeito da formação humana, social, política e cultural (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016; LESSARD; CARPENTIER, 2016; LIMA, 2018). Desse modo, “remover das escolas os principais obstáculos políticos, organizacionais, de governo e de gestão, de relação de poder, que vêm impedindo a século, regimes políticos formalmente democrático” (LIMA, 2018, p. 26), talvez possa ser um caminho a ser potencializado para as práticas de gestão e as atividades docente. A multiconvergência entre os diversos setores e ações escolares nos parece essencial na constituição de políticas educacionais a partir do contexto escolar. São essas políticas que certamente irão contribuir para qualificar as práticas de gestão

escolar e a atividade docente, mas, para que isso aconteça, fazem-se necessárias a participação, a coletividade e a dedicação de todos os profissionais que, ali, agem, interagem e constroem políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condição de estarmos vivenciando um processo de avaliação contínua da escola como um todo e que estas nos atingem enquanto educadores pela forma como direcionam a educação pública ofertada para a população pode nos desestimular perante as múltiplas indagações que temos em relação do alcance das medidas tomadas pelos governos.

Entendemos, como Barroso (2005), que nossa luta passa pela contínua defesa e promoção da escola pública. E, por isso, precisamos estar atentos aos momentos de desequilíbrio das regulações e valorizar as dinâmicas que lutam pela garantia dos direitos sociais, buscando construir continuamente uma educação politizada. É um grande desafio que perpassa a gestão democrática em seus diversos mecanismos, garantindo o espaço para que a coletividade, respeitando as diversidades e também as individualidades, possa definir uma cultura comum.

Na verdade, isso significa uma reconfiguração do espaço público da educação e do modo como a própria política é feita, interpretada e avaliada. Para isso, a escola, seus professores, gestores, currículo, entre outros, precisam integrar-se na sua realidade, suas necessidades, potencializando uma organização escolar não só para compreender as interfaces ideológicas das políticas externas, mas para olhar-se para si mesmo. A escola que se descobre, que inventa e resolve seus problemas coletivamente, tem mais propensão de dar certo.

Entendemos que a gestão é que dá sentido à política, como nos diz Souza: “A gestão é a execução da política, é por onde a política opera e o poder se realiza.” (SOUZA, 2012, p. 159) Assim, justifica-se a ampliação de estudos que versem sobre a aplicação na prática das políticas educacionais e a sua relação constante com a gestão educacional e o trabalho docente.

A escola revela-se como um espaço educacional complexo e multifacetado, construída por influências teóricas e tradições disciplinares, intervindo na relação social, política, cultural e econômica da realidade que a cerca. Desse modo, nosso interesse foi trazer a discussão sobre a multiconvergência das políticas educacionais, a gestão escolar e a atividade docente, no sentido de potencializar e fortalecer as práticas escolares, apontando caminhos possíveis, na direção de olhar para a escola como um espaço viável na construção de sujeitos melhores. Talvez, possa ser um caminho possível de resgatar a identidade da escola, da gestão escolar e da atividade docente para enfrentar esse universo político, autoritário e perverso que assombra com a educação pública.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.35, n.126, p. 539-564, 2005.

_____. **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARROSO, João. **A escola pública: regulação, desregulação, privatização**. Porto: ASA, 2003.

_____. O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Traço, 2011.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas Educativas: a aplicação na prática**. Vozes: Petrópolis, 2016.

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

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista** (Sorocaba), v.4, n.1, p.186-201, jan.-abr. 2018.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas, RS: Educat, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre Políticas Educacionais: Terreno de Contestação**. Porto: Porto Editora. 2000.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 159-174, abr. 2012

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CAPÍTULO 6

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: MOBILIZAÇÃO E RECRIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Luciane Spanhol Bordignon
Adria Brum de Azambuja
Eliara Zavieruka Levinski*

OS SISTEMAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A noção de sistema é fundamental para a compreensão da complexidade do mundo. Niklas Luhmann contribuiu significativamente para a renovação da teoria dos sistemas, tendo por base uma mudança paradigmática fundamental: passar da distinção do todo e das partes, para a distinção de sistema e entorno, tendo como referência o conceito de complexidade. Estas características também estão presentes na teoria biológica de Maturana e Varela (1997), cujo conceito fundamental diz respeito à auto-organização dos processos celulares, um fenômeno que se denomina autopoiesis. Para Luhmann (1991), o termo autopoiesis deriva do grego *auto* (mesmo) *poién* (produzir), que significa a capacidade do sistema de elaborar, a partir dele mesmo, sua estrutura e os elementos que se compõem.

Nessa perspectiva, Luhmann (1990) sinaliza que a complexidade extrema do mundo não é compreensível pela consciência humana. A capacidade humana não dá conta da apreensão da complexidade. Assim, entre a extrema complexidade do mundo e a consciência humana, existe uma lacuna. E nesse ponto os sistemas sociais assumem sua função. Sistemas sociais para Luhmann (1990) intervêm entre a extrema complexidade do mundo e a limitada capacidade do homem em trabalhar a complexidade.

O sistema, segundo Luhmann, é um sistema autopoético, autorreferente e operacionalmente fechado e que se constitui como tal, reduzindo a complexidade do entorno. Nessa perspectiva, o sistema produz seus próprios elementos (autopoiesis), operando, assim, a construção de sua própria complexidade.

Na perspectiva do conceito de sistema evidenciado por Luhman, é possível observar como os sistemas educacionais se complexificaram.

A constituição de um Sistema Nacional de Educação é tema de debate e reflexões no campo educacional. Abicalil *et al* (2015) sinalizam que o Sistema Nacional de Educação (SNE) é entendido “como um aperfeiçoamento na organização da educação nacional, sustentada por um pacto federativo construído de forma democrática e inscrito em um conjunto de leis nacionais, capazes de orientar cada sistema ou rede de ensino para que o direito constitucional inalienável seja garantido, com equidade, a cada cidadão brasileiro”.

Há mais de 80 anos, os Pioneiros apontavam a necessidade de um projeto nacional de educação, em defesa da escola pública e do desenvolvimento integral, baseado em valores permanentes, em uma mudança de mentalidades e em uma discussão das finalidades da educação: reconstrução social pela reconstrução educacional. Não há sistema nacional sem projeto de nação. (BORDIGNON *et al*, 2014, p.218).

Nessa perspectiva, a Lei nº 13.005, de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, estabelece, em seu artigo 13, que "o poder público deverá instituir, em lei específica, contados dois anos da publicação desta Lei, o SNE, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação" (BRASIL, 2014).

A organização do SNE, segundo Almeida Junior *et al*,

nada mais é do que este esforço nacional de pactuação para superar as desigualdades e garantir o direito à educação com os fundamentos constitucionalmente previstos, entendendo que a gestão democrática do sistema, em todas as esferas de organização, é um princípio basilar a partir do qual se fortalecem espaços de participação e de pactuação já instituídos e por instituir. (2014, p. 113).

Em qualquer movimento dedicado à construção de um modelo de relação política no âmbito dos sistemas e social, há disputas de projetos, de visões de sociedade e interesses diversos. Essas disputas estiveram presentes no debate educacional brasileiro ao longo da nossa história e concretizaram-se em obstáculos econômicos, políticos, filosófico-ideológicos e legais (SAVIANI, 2010) para a construção da organicidade da política educacional. Deve-se ter em vista que a análise da gestão educacional pode se realizar por meio de vários recortes e planos. Este estudo das políticas e da gestão educacional não deve se restringir à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade (DOURADO, 2007).

Na perspectiva da instituição de um SNE, em 2011, como uma demanda da Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010), foi constituída a Secretaria de Articulação com os

Sistemas de Ensino (SASE), a qual tem como função o desenvolvimento de ações para a criação de um Sistema Nacional de Educação.

Ao lançar um olhar sobre os sistemas e sua relação com as políticas públicas na educação municipal, é possível ver em experiências pontuais novos caminhos para a educação, embora existam limitações, burocracia em excesso, imposições, descrença, evasão, repetência.

Para melhor compreensão das políticas públicas de educação municipal, é fundamental compreender o conceito de sistema educacional. De acordo com Saviani, “o sistema educacional é resultado da educação sistematizada. Isso implica que não pode haver sistema educacional sem educação sistematizada, embora seja possível esta sem aquele”. (1978, p. 78). Ainda conforme Saviani, para se ter um sistema educacional, deve-se preencher três requisitos:

Intencionalidade (sujeito-objeto), conjunto (unidade-variedade), coerência (interna-externa) – é preciso acrescentar às condições impostas à atividade sistematizadora (educação sistematizada), esta outra: a formulação de uma teoria educacional. Reduzindo-se os requisitos da educação sistematizada a dois pontos fundamentais, pode-se, enfim, determinar as condições básicas para a construção de um sistema educacional numa situação histórico-geográfica determinada, são elas: a) consciência dos problemas da situação; b) conhecimento da realidade (as estruturas) e c) a formulação de uma pedagogia. (1978, p. 80).

Ainda conforme Saviani, o título V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) trata especificamente dos Sistemas de Ensino:

o emprego do termo sistema na LDB se orientou pelo critério administrativo, aplicado porém, apenas a um único aspecto da educação: o ensino. Dessa forma, haverá, no Brasil, somente dois tipos de sistema de ensino: um administrado pela União (o sistema federal); o outro administrado pelas Unidades Federativas (os sistemas estaduais e o do Distrito Federal). Com efeito, o ensino particular se vincularia a um ou a outro desses dois tipos de sistema. (1978, p. 91).

Portanto, a municipalização do sistema de ensino pode oportunizar a construção e execução de políticas públicas consistentes e proporcionar a autonomia, ou se caracterizar por políticas públicas municipais decretadas, impostas. Nessa perspectiva, Giubilei destaca que “o processo de municipalização do ensino tanto pode passar por uma melhor realização da descentralização, por uma gestão do ensino mais democrática, por uma maior unidade democrática, por uma maior unidade pedagógica do ensino fundamental, como pode correr os riscos do mandonismo e clientelismo, de incapacidade administrativa ou até de pulverização cultural”. (2001, p. 147).

Nessa perspectiva, Romão destaca que “a verdadeira municipalização do Ensino Fundamental dar-se-á, não pela transferência de escolas sob outras jurisdições e responsabilidades

para o Governo Municipal, mas pela integração do planejamento, da gestão e da avaliação das ações de todas as escolas de Ensino Fundamental, seja sob que jurisdição estejam, por uma mesma instância”. (1992, p. 108). Ainda nas palavras do autor, “municipalização sem descentralização é prefeiturização”. (1992, p.12).

Acerca dessas afirmações, é possível refletir sobre quem pensa e quem executa as políticas públicas educacionais, como também se são direcionadas para a inclusão dos sujeitos sociais. Também é possível pensar se as políticas públicas educacionais “caem” como pacotes nas escolas para serem executadas ou se são pensadas e formuladas pela comunidade, bem como a relação do tempo de administração com o tempo de duração dessas políticas.

Na perspectiva das políticas públicas educacionais em âmbito municipal, Souza e Faria apontam para os desafios da educação municipal:

Falar em Educação Municipal implica considerar não apenas os problemas que circundam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e EJA, mas o destino de professores, daqueles que buscam a profissionalização, de portadores de necessidades especiais, da população do campo, e, ainda, de minorias étnicas, como a população indígena. Em seu conjunto, estes níveis e modalidades de ensino, ao lado dos problemas relativos ao seu financiamento e gestão, se configuram, na prática, em permanentes desafios da Educação Municipal, nos quais é possível identificar-se os limites e as possibilidades de sua efetivação no presente momento. (2003, p. 467).

Em razão dos desafios que se apresentam, é fundamental refletir: uma política pública construída coletivamente, com continuidade, mantendo a mesma direção, o mesmo foco, realizando as adequações que se fizerem necessárias de acordo com tempos e espaços próprios, responde às necessidades dos sujeitos sociais presentes nesta política. Dessas políticas, podem advir consequências positivas, como a qualidade¹ educacional, uma vez que todos se sentem parte do processo; por consequência, há o comprometimento, a reavaliação da prática pedagógica, a socialização de experiências para a busca de soluções, o aperfeiçoamento dos professores, uma vez que se sentem efetivamente integrantes do processo educativo; também o conhecimento e a valorização do local, da comunidade, da realidade no momento presente, o que possibilita a valorização da cultura e da diversidade local. É possível ter como consequências positivas a autonomia pedagógica, o envolvimento dos pais e a valorização das pessoas envolvidas no processo educativo.

¹ “Qualidade em educação” é aqui entendida como o atendimento às necessidades de uma sociedade ou comunidade. Libâneo afirma que “a principal qualidade da escola pública é seu caráter democrático. Como direito de todos e dever do Estado no ensino fundamental - ela possibilita a amplas camadas da sociedade o acesso aos bens culturais acumulados ao longo da história, socializando a cultura e democratizando a sociedade.” (2003, p. 176).

Alguns aspectos são fundamentais na elaboração de políticas públicas educacionais em âmbito municipal, como o conhecimento da realidade, a vontade política de todos os envolvidos no processo, a aproximação com as pesquisas realizadas em âmbito educacional e a consciência de que as políticas devem ser formuladas com a participação dos que fazem parte do processo.

Para a efetivação do sistema, nesse caso municipal de ensino, bem como a elaboração e gestão de políticas públicas educacionais, é de recorrente necessidade a existência do grupo dinamizador que tem como finalidade a mobilização e a coordenação do processo pedagógico.

O GRUPO DINAMIZADOR NO PROCESSO PEDAGÓGICO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

No processo pedagógico de diferentes lugares e projetos, há a necessidade de um Grupo Dinamizador, o qual é entendido como um coletivo (representa seus pares), que pode ser eleito ou indicado pelos representados.

O Grupo Dinamizador, segundo Levinski, precisa:

- a) Formar-se como dinamizador e contribuir para a formação do coletivo que representa, sem retirar a possibilidade de os sujeitos construírem-se a partir do seu lugar e da sua história. Formar-se e, nessa formação, contribuir para a formação dos outros, exige dos sujeitos o curvamento às necessidades da realidade histórico-concreta.
- b) Assessorar teórico-metodologicamente o processo, considerando as peculiaridades, necessidades e dificuldades de cada grupo, sem com isso desconsiderar o projeto maior que está orientando as ações.
- c) Articular e procurar garantir junto aos diversos setores (internos e externos) ações que assegurem a concretização do processo assumido coletivamente.
- d) Sentir-se parte do processo de construção, procurando concretizar ética e profissionalmente os princípios orientadores que o coletivo assumiu. (2000, p. 80)

No processo, o Grupo Dinamizador precisa estar atento a algumas situações, tais como:

- *diferentes trajetórias dos grupos que constituem o coletivo e manifestam-se diversificadamente*, retoma-se aqui a necessidade de compreender o significado da unidade e diversidade no conjunto do processo. Cada comunidade escolar, com sua história, a partir dos princípios orientadores que contribuem para a unidade, planeja a sua metodologia.

- *Isolamento do processo*, o envolvimento intenso do Grupo Dinamizador no processo pode provocar uma espécie de “miopia pedagógica” com relação a outras experiências e pesquisas, provocando situações que dificultem o avanço do programa. É importante a constante reflexão da prática na relação com pressupostos teóricos para ressignificar o próprio processo. As experiências que trazem êxito também merecem análise, pois apenas

a sua reprodução pode desqualificá-las com o passar do tempo e, ainda, provocar desmotivação dos participantes;

- *distanciamento ou afastamento das pessoas*, a própria dinâmica do processo poderá, em alguns momentos, provocar o distanciamento e até o afastamento de pessoas que participam das ações, em razão de discordâncias, de descontentamentos, de relações de poder e de acomodação, entre outras. A tendência do Grupo Dinamizador é “deixar de lado” os que apresentam tais manifestações. O processo não está isento dessas questões. O desafio é aprender a lidar com ele, mapeando os motivos que provocaram as situações, aliando o diálogo no coletivo para buscar possibilidades de superação;

- *avanços, estagnação e retrocessos do processo*, sugere-se um acompanhamento constante dos participantes, coordenado pelo Grupo Dinamizador, com indicadores que possam revelar o desenvolvimento do projeto. Esse processo de avaliação precisa observar o contexto das ações na dimensão escolar (particular), na dimensão do coletivo municipal, na dimensão da universidade e na dimensão geral do programa para sustentar as próximas ações.

- *Condições reais para o desenvolvimento do processo*, o planejamento das ações do programa nos diferentes níveis precisa considerar as condições básicas para sua efetivação. Na medida em o processo vai avançando, outras necessidades vão surgindo, implicando também em outros investimentos.

Perante as responsabilidades assumidas, o Grupo Dinamizador também está na condição de aprendiz, constituindo a sua própria formação na ação de dinamizador.

Apoiando-se em reflexões de Levinski (2000), apresentam-se brevemente alguns pressupostos que poderão orientar a prática do Grupo Dinamizador:

a) Mediação

O Grupo Dinamizador assume a função de mediador no processo de construção e desenvolvimento do projeto. Torna-se um mediador. Os fenômenos que constituem o processo precisam ser interpretados no conjunto das relações, pois não se explicam isoladamente, o real não é visto em sua divisibilidade. Buscam-se explicações afins no processo em curso e no conjunto das manifestações da realidade em que o fenômeno foi produzido. Na complexidade da mediação, torna-se evidente a necessidade da historicização do fenômeno.

b) Paciência

Um processo de transformação não ocorre repentinamente nem de forma linear. Isso, de certa forma, gera incertezas e, muitas vezes, sentimento de impotência frente aos obstáculos que surgem.

No grupo, é necessário ter momentos variados de reflexão sobre o que está sendo feito, nos quais os participantes possam, uns com os outros, compartilhar as suas leituras e angústias, apontar os pontos frágeis e, juntos, articular soluções concretas.

Em algumas situações, o Grupo Dinamizador é provocado a abandonar os princípios que sustentam o processo assumido coletivamente pela exigência que este impõe, pelos mecanismos externos e por não ser uma prática cotidiana na sociedade em que vivemos, porém a paciência não pode estar ausente.

c) Escuta

Escutar é uma atitude necessária em um processo que busca autonomia, democracia, emancipação e transformação. Há muitas vozes que possuem o poder de silenciar os indivíduos. Vozes que revelam autoritarismo, dificultando o pronunciamento de outras vozes. As vozes estão ancoradas no processo histórico e cultural de cada sujeito.

O Grupo Dinamizador precisa aprender a escutar os outros, ultrapassar práticas tradicionais que só alguns sabem e, conseqüentemente, estes detêm o poder da fala. Freire, ao refletir sobre a escuta, destaca

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. (grifo do autor). (1996, p. 127).

Aprender a escutar representa um duplo desafio ao Grupo Dinamizador porque o processo de escutar e de falar acontece no interior do próprio grupo e com os *envolvidos* no coletivo. Escutar e falar significa comprometer-se com a realidade pronunciada pelos sujeitos.

d) Participação

A participação é sempre *por algo* e *para algo*; exige compromisso, envolvimento e presença em ações que em muitas situações são arriscadas e temerárias. Há práticas efetivadas em nome da participação, porém se caracterizam por uma pseudoparticipação.

A participação, na dinamização do processo pedagógico, é uma atitude de consolidação do coletivo. Não basta defender uma prática participativa, é preciso torná-la real. O Grupo Dinamizador precisa encontrar estratégias de efetiva participação entre os seus pares, assim como junto ao coletivo das comunidades escolares. Como diz Demo, “é uma construção que não

acaba, que recomeça todo dia, porque é reflexo da própria dinâmica da realidade social”. (1993, p. 84).

e) Sonho

Frente a situações do cotidiano, é preciso sonhar, ousar. Conforme Freire, “sonhar é um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se”. (1992, p. 91).

O fato de o coletivo renunciar a prática em desenvolvimento e lutar por uma nova proposta que contemple a formação integral dos seres humanos, preparando-os para melhor compreender o seu mundo e transformá-lo segundo as necessidades da humanidade, intima os envolvidos a sonharem. Portanto, o sonho neste processo torna-se uma necessidade.

f) Democracia

É uma aprendizagem, de certa forma, complexa perante o mundo vivido. Confunde-se, em algumas circunstâncias, com ações sem limites ou ainda, com práticas de interesses particulares, isto é, quando convém, reivindica-se o espaço democrático. “A democracia deve ser sobretudo um processo, um fato em devir que deve desenvolver-se, ou antes, que deve ser desenvolvido pelos sujeitos de modo permanente, a partir de um processo de criação permanente”, como destaca Faundez. (1993, p. 54).

g) Diálogo

O diálogo supõe o outro ou os outros. O diálogo não é ato mecânico descolado do mundo real e nem privilégio de alguns; é, segundo Freire,

Um fenômeno humano, um encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (1987, p. 79).

Na condição de Grupo Dinamizador, o desafio maior nesta aprendizagem reside no fato de o diálogo não se reduzir à simples troca e ao armazenamento de ideias. Há tendência para esta ação ser desencadeada pelo Grupo Dinamizador, especialmente quando são cobradas aleatoriamente dele contribuições teóricas para a evolução do coletivo.

No Sistema Municipal de Educação de Soledade, o Grupo Dinamizador está constituído e atuando como mobilizador do trabalho, que implica colocar em ação o projeto educativo e transformá-lo em política pública educacional, especialmente no que tange a formação continuada dos professores e professores gestores.

EXPERIÊNCIA DA E NA GESTÃO DO SME: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO

A experiência reveladora do sujeito que se forma e transforma-se na relação com o vivido nos convida a refletir sobre a questão, buscando compreendê-la enquanto sentido existencial, pois é na sua essência o que nos acontece, o que nos toca. É sempre relativa ao indivíduo. É o que nos impele a estar no mundo, ávidos pela descoberta, talvez. Acomodados com o cotidiano, talvez. A experiência diz da singularidade do ser, segundo Larrosa, é “o modo de habitar o mundo de um ser que existe”. (2014, p. 43). Abre caminhos para indagações sobre o sentido do que somos e do que nos acontece.

No entanto, como compreender o que se vive com intensidade de experiência em uma sociedade complexa, onde tudo ocorre rapidamente? Nesse sentido, corroboramos o entendimento de Bauman (2010) ao salientar que estamos vivendo em tempos líquidos, em que nada está sendo feito para durar. Na sociedade da informação, da falta de tempo a qual estamos atrelados, os sujeitos buscam rapidamente mais e mais informações sem darem-se conta de que essa fluidez impede a experiência. Conectados com a informação, somos levados a opinar, e Boaventura de Souza Santos pronuncia que “a opinião pública passou a ser igual à privada de quem tinha poder para publicá-la”. (2016, p. 209). Com ausência de reflexão e de criticidade, quem opina o faz com base em informações e leva outros a fazê-lo da mesma forma; criam-se, então, redes de pronunciamentos desprovidos de quaisquer fundamentos e sem argumentos.

É no contexto de sociedades complexas e de tempos líquidos que a educação, seja ela formal ou não formal, exerce extrema influência nos sujeitos para que vivam os acontecimentos no seu cotidiano ou experienciem a vida, reconhecendo e acolhendo os desafios imputados pela subjetividade, pela incerteza, pela provisoriedade, pelas condições ontológicas dos seres humanos. Assim, experiência não nasce de experimentos, nem está baseada em dogmatismos, tampouco relaciona-se com a prática sem reflexão. Exige reflexão, pois só terá sentido existencial se for possível compreender o acontecimento que é exterior ao sujeito, mas que influencia seu modo de ser e de estar no mundo como meio de formação e de transformação.

No cenário educacional, em especial no campo relacionado ao ensino e, por conseguinte ao exercício da profissão docente, a socialização de experiências é convergência para a estruturação da formação continuada de professores. Esta, quando bem planejada, levando em consideração, também os anseios e inquietações do coletivo, acolhe os saberes docentes com base nos quais é possível associar concepções teóricas, construir críticas e rever práticas pedagógicas, num coletivo que tem como premissa a autoformação.

Contudo, perduram ainda, falas empíricas sobre a experiência, sendo referida, na maioria das vezes, como argumento para manter o *status quo*, assim, o discurso vazio atribui sentido temporal e a associa como condição para que um sujeito realize determinada ação. As manifestações de senso comum acolhidas na superficialidade de estudos e na ausência de reflexões anulam as possibilidades formativas das experiências socializadas e acabam tornando-se mera reprodução.

Ao socializar uma experiência, ao dizer a sua palavra, o docente anuncia um saber da profissionalidade e, corajosamente, submete-o a uma reflexão. Segundo Benincá (2002, p. 108), “o discurso que nasce da prática, observada e refletida, pode transformar o sujeito da prática e, conseqüentemente, a própria prática pedagógica. Trata-se do processo de formação continuada”.

Assim sendo, a discussão/reflexão em torno da experiência na e da gestão do SME, em diferentes contextos educacionais, é sempre um ato autoformativo que fortalece sentimentos, como a coragem, e, sem dúvida, qualifica pelo viés da ciência as ações que colocam em movimento o modelo de gestão eleito. Exige coragem para construir uma política pública e não de governo cujo pronunciado e realizado explicitem a concepção de mundo, de homem, de sociedade, de educação, de cidadania, de democracia, o que se constitui em um grande desafio que exigirá um trabalho em rede. Isso porque a trajetória da gestão na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD) e, por conseguinte, nas escolas do Sistema Municipal de Educação (SME) de Soledade, não difere da maioria das gestões educacionais em nível federal e estadual, sendo pautada ao longo de sua história por administrações calcadas na centralidade e na ausência de processos que oportunizem a efetiva participação dos sujeitos. Contudo, no ano de 2013, com a mudança da equipe gestora na educação municipal, um novo horizonte emergiu. A partir de então, outro modelo de gestão foi constituído, alicerçado na busca pelo diálogo e pela participação dos sujeitos, a fim de viabilizar a consolidação de políticas públicas que assegurassem a cidadania.

Ao longo da história, em especial no universo da educação, a mobilização em torno dos processos que evidenciam o protagonismo dos sujeitos por meio da participação efetiva na construção de projetos coletivos tem demonstrado que é possível, em cenários adversos, mudar o rumo das coisas concedidas, estabelecer uma outra relação com poder local enquanto espaço primário de reivindicações, devendo ser compreendido para além do limite de uma territorialidade, onde perpassar as fronteiras significa ampliar o olhar para o que está além de um horizonte próximo para, então, estreitar o olhar e compreender o que está no limite desse horizonte, indissociando os olhares.

Acredita-se que a formação continuada de professores e gestores para cumprir com seu objetivo maior de qualificar a prática pedagógica, contribuindo, assim para a formação cidadã, deve ser compreendida enquanto ação processual, que leva em conta a postura do professor/pesquisador que problematiza sua prática a fim de ressignificá-la. Tal postura exige o entrelaçamento com instituições de ensino superior que compreendem a extensão como território fecundo para o acolhimento das experiências formativas dos docentes. A formação continuada de professores e professores gestores do SME tem encontrado ressonância ao seu propósito maior junto a Universidade de Passo Fundo - UPF, que, em diferentes espaços, tem inquietado e mobilizado os docentes para que reflitam sobre os elementos que implicam o exercício da profissionalidade.

A postura mais reflexiva dos professores e gestores do SME, que, por meio do Programa Municipal de Formação Permanente dos Trabalhadores em Educação – PROFORMA em diferentes espaços e tempos, oportunizaram um olhar minucioso e criterioso sobre o contexto de efetivação das práticas pedagógicas, provocou um certo distanciamento do que lhes era habitual. Nas palavras de Levinski (2008), estranharam o cotidiano, manifestaram inquietações, revelaram insatisfações acerca do cotidiano vivido como profissionais da educação. Isso reverberou no coletivo o desejo de constituir um processo participativo com base no reconhecimento de que a gestão desenvolvida até então na instância macro e micro encontrava-se esvaziada de sentido, não tinha mais razão de ser, implicando o protagonismo em outro projeto.

A participação enquanto processo ocorre pela ação intencional dos sujeitos que o movimentam e pela reflexão que o constitui em consonância com as percepções, desejos e anseios do coletivo. É gradual e lento. Exige paciência e persistência. Nem sempre os atores compreendem o que experienciam, pois são complexas as experiências formativas de natureza participativa. O movimento em torno da compreensão também é processual e é ao longo de sua trajetória que se efetiva a formação reflexiva, que possibilita aos sujeitos da práxis a apropriação da realidade onde estão inseridos.

A experiência no e do SME acerca dos processos de formação de professores e professores gestores na perspectiva da gestão democrática com base na participação tem ocasionado muitas inquietações que nos colocam como sujeitos aprendizes do e no próprio processo, o que nos instiga a buscar novos saberes que nos possibilitem, entre outras compreensões, reconhecer que a participação é, simultaneamente, solução para alguns e problema para outros. De acordo com Levinski (2008), os sujeitos que concebem a participação como solução geralmente são os que estão isentos de voz e de vez, que estão à parte; compreendem que a participação é uma possibilidade para reverter a situação em que se encontram. Já os que

percebem a participação como problema receiam que as situações harmonicamente estruturadas e funcionando normalmente possam ser questionadas, provocar incertezas e projetos coletivos possam ocupar lugar de interesses individualizados. Há o desafio permanente do SME, juntamente com outros, de legitimar o processo participativo, triangulando o projeto coletivo, as práticas desenvolvidas e as contribuições teóricas acerca da gestão democrática.

CONCLUSÃO

Esta reflexão acerca da formação de professores e professores gestores no Sistema Municipal de Educação é provisória diante dos múltiplos desafios e complexidade da educação e, especialmente, das políticas educacionais.

Frente aos múltiplos desafios, é possível inferir que, nos Sistemas Municipais de Educação, pode haver um processo de auto-organização, de autopoiesis, na perspectiva de Luhmann, na capacidade do sistema de elaborar, a partir dele mesmo, sua estrutura e os elementos que os compõem. Neste sentido, destacam-se algumas possibilidades desta auto-organização, entre elas a formação do grupo dinamizador e a perspectiva da gestão democrática evidenciada na cultura de participação.

O Grupo Dinamizador do processo pedagógico, que, na sua ação de mobilização, forma-se no próprio exercício, necessita de ilimitada compreensão e compromisso diante das funções, desafios e princípios que permeiam a sinuosidade de um projeto e da construção e vivência de uma política pública educacional, visto que as respostas sobre as inquietações produzidas pelo próprio processo não são visíveis, isto é, não estão prontas, pois sabemos que “modelos” para o que entendemos de processo não existem. Os caminhantes no coletivo constroem seus caminhos, mesmo que provisoriamente. E, como dizia um camponês brasileiro, “é preciso abrir as portas lá onde elas ainda não existem”.

Mesmo com indicadores que apontam a precarização e a banalização de iniciativas nos Sistemas Municipais de Educação, percebe-se, na instância micro, o quanto é possível criar, quando há vontade política, condições básicas para a efetivação de projetos emancipatórios e estabelecimento de ações em redes entre instituições de ensino superior e de educação básica.

O processo pedagógico coordenado pelo Grupo Dinamizador no Sistema Municipal de Educação de Soledade, no intuito de colocar em ação o projeto educativo, na perspectiva da gestão democrática, evidencia uma cultura de participação alicerçada no diálogo, na escuta, na alteridade, na autonomia. Exige conhecimento, permanente reflexão sobre o feito na relação com as intencionalidades e metas e ressignificação do próprio processo.

A formação continuada orientada por pressupostos que reconhecem a experiência como mobilizadora de formação e autoformação dos sujeitos envolvidos e a reflexão sobre a ação, como impulsionadora da ressignificação das práticas dos professores e professores gestores, é reconhecida como um dos mecanismos da gestão democrática e como um dos núcleos basilares que potencializam a qualidade da educação básica.

A participação enquanto processo ocorre pela ação intencional dos sujeitos que o movimentam e pela reflexão que o constitui em consonância com as percepções, desejos e anseios do coletivo. É gradual e lento. Exige paciência e persistência. Nem sempre os atores compreendem o que experienciam, pois são complexas as experiências formativas de natureza participativa. O movimento em torno da compreensão também é processual e é ao longo de sua trajetória que se efetiva a formação reflexiva, que possibilita aos sujeitos da práxis a apropriação da realidade onde estão inseridos.

Nesse ínterim, é possível perceber a formação continuada dos professores e professores gestores alicerçada na experiência como fator fundamental para processos de mobilização e recriação das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos A. *et al.* Instituir um sistema nacional de educação: agenda obrigatória para o país. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**. Goiânia, v. 31, n. 2, p. 457-473, maio/ago. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Vivemos tempos líquidos**. Nada é para durar. In: ISTOÉ Entrevista, 2010. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/102755_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS>. Acesso em: 03 ago. 2018.

BENINCÁ, Elli. *et al.* A memória como elemento educativo. In: TEDESCO, João Carlos. (org.) **Uso de memórias** – política, educação e identidade. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 105-140.

BENINCÁ, Elli. **O senso comum pedagógico: práxis e resistência**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BORDIGNON, Genuíno. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto /Ministério da Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014.

DAL MORO UPF, Selina Maria; BEDIN–UPF, Silvio Antonio. **O prometido e o realizado: da construção à realização da constituinte escolar**, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/410.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social e participativa. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

FAUNDEZ, Antonio. **O poder da participação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FLEITES, Cecília L. e outros. **La participación**: Solución o problema? Habana: José Martí, 1996.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 416 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIUBILEI, Sonia. **Descentralização, municipalização e políticas educativas**. Campinas: São Paulo, Editora Alínea, 2001.

LARROSA, Jorge, **Tremores escritos sobre experiência**. Coleção Educação, Experiência e Sentido. Autêntica, 2014.

LEVINSKI, Eliara Z. **Projeto político-pedagógico participativo**: limites e possibilidades de um processo participativo. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2000.

_____. **A dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas – RS**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LUHMANN, Niklas. Sistema y función. In: _____. **Sociedad y sistema**: la ambición de la teoría. Izuzquiza, Ignacio (Org.). Ediciones Piados, Barcelona, 1990. p. 37-76.

_____. **Sistemas sociológicos**: lineamentos para una teoría general. Alianza Editorial/Universidad Iberoamericana, 1991.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De Máquinas e Seres Vivos** – Autopoiese: a organização do vivo. 3.ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

PROJETO POLÍTICO-Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Capistrano de Abreu. s/d.

ROMÃO, José Eustáquio. **Poder local e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**, 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 7

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO (PNME): DILEMAS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL INCOMPLETA

Larissa de Lima Trindade
Elsio José Corá
Oto João Petry

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação (MEC) conta com importantes programas que visam a promover a qualidade da educação bem como a implementação de políticas públicas em prol da concepção de formação humana integral. Entre eles, destacam-se: Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Novo Mais Educação (PNME), Mais Alfabetização, entre outros que são desenvolvidos pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio de suas diretorias em articulação com estados e municípios. Conta, ainda, com a participação de universidades, parceiras na formação inicial e continuada de professores e nas reflexões acerca das demais políticas públicas educacionais supracitadas.

Nesse contexto, nosso intuito é discorrer sobre a concepção de formação humana integral que está sendo gestada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em contraponto com o principal programa que operacionaliza a educação integral no Ensino Fundamental no País: o PNME. Compreende-se a necessidade de aumento de oportunidades educacionais e de ampliação das condições de direitos e aprendizagens, entretanto, percebe-se que, se, por um lado, essas iniciativas permeiam e qualificam a educação, na medida em que ampliam e articulam a escola com outros espaços de aprendizagens em busca de uma formação humana integral, por outro lado, desconsideram o próprio conceito que estão fomentando, a saber: a ideia de uma formação integral que possibilite uma formação mais ampla, completa, com espaço e tempo estendidos, que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia em vista de uma escola inovadora e criativa.

A educação, compreendida nessa perspectiva, encaminha-se para constituir-se como política pública vinculada à intersetorialidade, aos múltiplos saberes e aos diferentes contextos educacionais, permeados por um currículo referenciado na nova proposta trazida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que servirá como referência curricular para a Educação Básica brasileira e terá como objetivo garantir direitos e objetivos de aprendizagem, com a perspectiva de considerar o sujeito um ser de múltiplas dimensões, diante e a partir do contexto sociedade. Entretanto, o que se observa é que a BNCC está em contradição com o que historicamente se entende como sendo educação humana integral e com o que a própria introdução do texto caracteriza. Esse descompasso entre o idealizado e o proposto no texto final inviabiliza, a nosso ver, as dimensões para uma formação humana integral, como preconiza o texto.

Nesse contexto, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, exploratório, desenvolvida por meio de estudo documental e bibliográfico, cuja análise de conteúdo, proposta por Bardin (2014), foi realizada nos documentos da BNCC e do PNME a fim comparar o conceito de formação humana integral exposto em ambos. Salienta-se a importância deste estudo, tendo em vista que o PNME e seus eixos norteadores, principalmente, à luz do já excluído Programa Mais Educação, tecem as interfaces entre a concepção de formação humana integral e sua materialização no contexto da BNCC.

Procura-se, ainda, demonstrar as incongruências trazidas no novo Programa Federal, com relação ao que se espera em termos de qualidade na educação e, principalmente, na concepção de educação integral, sobretudo, diante das atuais mudanças econômicas e sociais que o País sofreu nos últimos anos e que refletiram drasticamente no campo educacional, inclusive no Programa Mais Educação, que sofreu alteração conceitual e técnica, o que resultou em uma versão “nova” denominada Novo Mais Educação. Diante disso, faz-se necessário contextualizar o que de “novo” há nessa proposta e como ela se articula com a BNCC no currículo e no contexto da escola.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A construção histórica da educação integral no Brasil encontra fortes raízes ao longo do século XX, no qual se constata algumas experiências que incorporam ideários sobre educação integral. Cabe destacar duas iniciativas que se tornaram referência neste panorama, as Escolas-parques idealizadas por Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) pensados por Darcy Ribeiro. Entretanto, essas duas experiências também sofreram

descontinuidade.

De acordo com Cavaliere (2002), esses rumores de uma educação pautada na vida, na experiência e na articulação entre a atividade intelectual e a experiência ganharam forma mundo a fora no início do século XX:

com os ideais e as práticas educacionais reformadoras, reunidos sob a denominação de Escola Nova, que se opunham ao enfoque reducionista da educação centrado até então na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência (CAVALIERE 2002, p. 251/252).

Neste sentido, faz-se necessário discorrer sobre o que se entende por educação/escola em tempo integral e a relação existente entre ela e o conceito de educação integral. Em 2004, o debate em torno da educação integral no Brasil parece aflorar e tomar corpo com visibilidade, através de iniciativas de alguns ministérios e suas secretarias. Ao preocuparem-se com a educação integral, como forma de melhoria da qualidade do ensino, e ao encaminhá-la como uma política pública, deve-se compreender que a educação integral precisa ocorrer como um processo formativo e de desenvolvimento integral dos indivíduos e não apenas como uma ação dissociada, como muitas já vivenciadas. Desta forma, não incidindo na velha preocupação de que projetos e programas educacionais acabem por não darem conta das questões educacionais, Títton (2008, p.30) elucida que:

[...] historicamente, os projetos de educação no Brasil não têm dado conta das questões educacionais, porquanto são, em geral, descontínuos e dissociados de projetos de outras áreas, numa negação à totalidade do ser humano, à complexidade da realidade e a responsabilidade coletiva pela educação.

A questão que emerge dentro desse cenário é de fato de suma importância para a educação integral, que deve considerar o sujeito um ser de múltiplas relações diante de uma sociedade contemporânea com desenvolvimento acelerado. Isso requer a compreensão de toda a globalidade e dinâmica de mundo.

No entanto, como cenário político, a educação integral e a escola em tempo integral¹ foram oficialmente trazidas como política pública a partir do Plano Nacional de Educação (2014), por meio da Meta 6, que determinou que “crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira” (BRASIL, 2014). Desta forma, entende-se que o tempo integral contribuiria para o melhor cumprimento dos deveres escolares, da prática de esporte e de atividades artísticas, além de oferecer alimentação

¹ Neste texto, não será objeto de discussão a diferença ou similaridades entre os conceitos de educação integral e educação em tempo integral.

adequada, proporcionando avanços na qualidade da aprendizagem e redução das desigualdades sociais.

Com isso, a criação de programas voltados à educação integral mostra um novo compromisso com o direito à educação. Pensar em educação integral e organizar programas desse cunho exige ressignificações e rupturas. Eles vêm trazer mais educação e mais tempo na escola, para crianças e jovens que tiveram historicamente estes direitos negligenciados. Segundo o MEC, 2015, a educação integral deve ser entendida como:

[...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos (s.p.).

De acordo com Leclerc e Moll (2012), a compreensão dos tempos e espaços escolares deve transpor a ideia de uma escolaridade com caráter meramente sistemático e partir para o campo da ressignificação da prática escolar que supere os saberes curriculares retesados para uma prática que se configure alicerçada não apenas nos espaços da instituição, mas também em seu entorno. Nas palavras das pesquisadoras, os espaços educativos estão:

[...] para além do espaço específico da sala de aula e dos espaços da escola, os espaços educativos são compreendidos naqueles espaços significativos da vida do bairro e da cidade, de modo a recriar a experiência cultural e civilizatória da humanidade nas formas de cinema, teatro, música, museu, parques, vizinhanças e outros, vivenciadas como ação curricular (LECLERC e MOLL, 2012, p. 101).

Considerar esses espaços educativos da escola, torna-se ainda mais importante quando nos deparamos com o fato de o Brasil ainda lidar com níveis consideráveis de evasão, repetência e fracassos, produzidos também na escola, de crianças e adolescentes oriundos das classes populares já segregadas. Segundo o último censo escolar do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, considerando todas as fases do ensino médio, a evasão no Brasil chega a 11,2% do total de alunos matriculados nesta etapa, e a nona fase do ensino fundamental apresentou um percentual de 9%. As taxas de reprovações também seguem essa perspectiva no País, atingindo o percentual médio de 11% no terceiro ao nono ano do ensino fundamental (INEP, 2017).

Pensando na ampliação da jornada escolar, ao fazer com que os alunos permaneçam por

mais um turno na escola, deve-se, ao menos, garantir que eles tenham contato com educação, cultura, esporte e lazer com novos padrões de qualidade e que os conduzam para melhores condições de vida, pois, por vezes, são oriundos de realidades sociais de condições precárias, lutando por sobrevivência em meio ao caos, violências, opressões, miséria etc.

Apesar da origem das ideias de educação integral no Brasil datar do início do século XX, só mais recentemente, com o PME, essa expressão ganhou força e passou a ser usada frequentemente, associada à educação pública nacional, que mais adiante será objeto análise.

Cabe ressaltar que a educação integral não se resume somente a mais tempo na escola ou a ensinar mais daquilo que já se sabe, mas, sim, constitui-se em um fazer pedagógico, que foge do ensino tradicional e clássico, pautado no conhecimento teórico-prático, no diálogo, na problematização de contextos próximos e distantes, na troca, na convivência, para que daí se desenvolvam as habilidades e potencialidades necessárias ao cidadão.

A educação integral, dentro da perspectiva de programas e como proposta curricular (PME, PNME, BNCC), encaminha-se para a proposição de ser uma política pública vinculada à intersetorialidade, aos diferentes saberes e atores sociais. Pretende, ainda, em suas linhas gerais, identificar o educando como sujeito de um processo na busca de aprendizagens significativas, fornecendo subsídios para compreender-se no mundo, compreender o mundo e inserir-se nele de todo pleno – em termos de cidadania, cultura, ciência, lazer e humanidade.

Entretanto, tem-se observado que, entre o pensado, idealizado e proposto, enquanto diretrizes dentro destas políticas públicas (PME, PNME, BNCC), existe uma lacuna, quase intransponível, que na realidade está sendo difícil de ser compreendida, pois fica distante do que a escola e sociedade almejam de fato.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Há mais de uma década, precisamente no dia 24 de abril de 2007, foi instituída pelo então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, a Portaria Interministerial nº 17/2007, mais tarde, em 27 de janeiro de 2010, regulamentada pelo Decreto nº 7.083/10, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, incorporada ao leque de políticas educacionais, passando a integrar as ações do governo no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Com o objetivo de “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar”, de acordo com Portaria 17/2007 (BRASIL, 2007), e “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação

do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010), eis que surgiu o Programa Mais Educação.

Esses esforços visaram à ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e, ao mesmo tempo, almejavam compartilhar a tarefa de educar entre os profissionais de educação e de outras áreas, famílias e diferentes atores sociais. Visão esta apoiada na concepção de que a educação integral associada ao processo de escolarização pressupõe a aprendizagem interligada à vida, aos interesses e às possibilidades dos sujeitos.

O que se preconizava era uma concepção de educação integral que traduzisse a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade ao respeito, à dignidade e a convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da educação integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e as especificidades no desenvolvimento de cada criança, adolescente e jovem nas escolas brasileiras (BRASIL, 2010).

Compreendido desta forma, o PME integrou as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação e faz parte de um conjunto de ações estratégicas do Governo Federal Brasileiro para ampliar a jornada escolar e a organização curricular, objetiva efetivar a educação integral por meio de uma ação intersetorial, combinando políticas públicas educacionais e sociais no intuito de diminuir as desigualdades educacionais e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade cultural.

Foi nesse esforço entre as políticas públicas educacionais e sociais que o PME buscou contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais no Brasil, principalmente enquanto estratégia indutora. Para isso,

promove uma ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários. Isso porque a educação integral associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2011, p. 06).

O PME tinha como estratégia a indução da educação integral, por meio de ações intersetoriais que se articulam com ações conjuntas, envolvendo o Ministério da Educação, Ministério da Cultura, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Ministério do Esporte, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, Ministério do Meio Ambiente e Presidência da República, por meio de atividades específicas dentro dos chamados macrocampos. Esses tiveram o papel de direcionar a organização das atividades integradoras tanto na escola do campo, quanto na urbana.

Além disso, tinha como objetivo específico:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007, p. 02).

É importante destacar, também, que o Programa Mais Educação foi operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas prioritárias. Teve como prioridade no início de suas ações o atendimento às escolas com baixo índice de desenvolvimento, calculado por meio das provas do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), na maioria escolas de capitais e regiões metropolitanas, escolas também em situações de vulnerabilidade. Posteriormente avançou para outras escolas, inclusive rurais e para estados com mais de 90 mil habitantes.

Portanto, o PME tinha como finalidade ofertar nas escolas e outros espaços múltiplas atividades com o intuito de promover contato e desenvolvimento cultural e social, físico e mental dos estudantes atendidos, ou seja, o esporte, o lazer e atividades culturais; entre elas, as diversas linguagens e expressões estavam previstas nas ações do programa, de modo a formar sensibilidades, solidariedades e responsabilidades.

O Programa difundiu a ideia de que a educação é um processo que acontece em todos os espaços e deve garantir o desenvolvimento integral dos sujeitos, respeitando suas diversidades culturais e realidades sociais, para isso, o PME é operacionalizado em macrocampos de atuação, a saber alguns deles: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; educomunicação; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Observa-se que o PME se tornou um marco, uma referência nas políticas indutoras de educação integral, uma vez que trouxe a centralidade no sujeito e a concepção de formação mais humana e totalizante (MENDONÇA, 2017).

Do ponto de vista das ações pedagógicas desenvolvidas na escola, destacam-se no Programa Mais Educação cursos e oficinas executadas por monitores de instituições de ensino superior e agentes da comunidade. Essas ações, associadas aos tempos de alimentação e atividades de relaxamento, são momentos de formação, interação e diálogo que envolvem a troca entre os diferentes sujeitos da escola.

Apesar da interessante proposta do PME, em 2016, o atual governo, que acessou o poder a partir de um golpe de Estado, optou por acabar com o Programa, alegando como motivos a crise econômica e a ausência de mensuração dos impactos e resultados do PME. A proposta do Governo de Michel Temer foi de reformular o Programa, esta reformulação foi concebida e é conhecida como o Programa Novo Mais Educação, que será tratado no próximo item.

Para Barbosa e Rodrigues (2017), o “novo” proposto pela atual política pública estabelece como prioridade aulas de reforço de português e matemática em detrimento de outros conhecimentos, o que fere a lógica proposta pelo próprio MEC em 2015 para o que se compreende como educação integral. Para os autores, o PNME promove a prática de avaliações padronizadas que passaram a ser sinônimo de qualidade para o governo atual, mas que não consideram o contexto educacional dos alunos, nem as condições de trabalho dos profissionais da educação básica.

O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO

Frente ao cenário de crise política, social e econômica que o Brasil vinha enfrentando entre os anos de 2015 e 2016, a educação apresentou-se como grande alvo, ou melhor, demandou as primeiras mudanças do governo em transição após o impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff e a posse de seu vice, Michel Temer.

Em 10 de outubro de 2016, através da Portaria nº 1.144, foi instituído o Programa Novo Mais Educação, que se apresentou como:

[...]estratégia do governo federal que objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL, 2016).

Dessa forma, o PNME foi implementado nas escolas públicas por meio da cooperação de secretarias estaduais, municipais e do Distrito Federal, com o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação – MEC. As secretarias, numa etapa primeira, aderiram ao programa utilizando o módulo Plano de Ações Articuladas - PAR do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC. Em seguida, as escolas deviam elaborar o Plano de Atendimento da Escola e enviar à SEB/MEC e, assim, receber recursos financeiros para a concretização das ações do Programa.

Neste plano, a escola precisava informar a opção de carga horária que pretendia ampliar; o número de estudantes participantes; quais atividades oferecidas (caso optem por 15 horas

semanais) e indicar o articulador da escola, que será tratado adiante (BRASIL, 2016). O principal objetivo do PNME é:

[...] melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL, 2016).

A prioridade das ações do programa são os estudantes e as escolas de maior vulnerabilidade social e com piores indicadores educacionais, as regiões também vulneráveis e os estudantes com maior dificuldade de aprendizagem e/ou aqueles com alfabetização incompleta. O PNME dispõe de duas opções para ampliação da carga horária escolar, sendo que a escola deve optar por ampliar 5 ou 15 horas semanais, distribuindo-as da seguinte forma: adesões de cinco horas semanais oferecerão atividades de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, com duas horas e meia de duração cada; escolas que optarem por 15 horas semanais ofertam atividades de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática com maior duração, por exemplo, quatro horas para cada, totalizando oito horas, além de realizar mais três atividades de sua escolha para complementar as sete horas restantes.

As horas complementares podem ser no campo de Artes, Cultura, Esporte e Lazer. Importante ressaltar que a escola tem autonomia para organizar os tempos e espaços que melhor se adequem às suas escolhas, respeitando o caso da opção de 15 horas semanais. Salienta-se que a Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 4/2010 estabelece que a jornada escolar de tempo integral para a educação básica deve ter no mínimo sete horas, durante todo o período letivo (BRASIL, 2010).

Em relação aos atores do Programa, o processo de adesão e realização das ações propostas prevê a atuação de um coordenador, que é indicado pelas secretarias municipal, estadual e distrital, e ficará incumbido de acompanhar a implantação e execução do programa, visitar escolas, promover reuniões, elaborar e validar relatórios das atividades desenvolvidas; um articulador, responsável por coordenar e organizar as atividades na escola, integrar escola, comunidade, Programa e Projeto Político -Pedagógico, além de prestar as informações sobre o desenvolvimento do PNME ao coordenador. Há ainda os mediadores de aprendizagem, que são responsáveis pelas atividades de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, e devem articular seu trabalho com o dos professores regentes, além disso, devem ter formação (ou estar em formação) na área ou possuir experiência com alfabetização, no caso de educadores populares. As turmas de acompanhamento devem ter no máximo 20 estudantes. E, por último, as escolas que optarem pela ampliação da jornada escolar de 15 horas semanais devem possuir o que o Programa intitula de facilitadores, que são os responsáveis pelas atividades

de livre escolha (artes, cultura, esporte e lazer), com experiência na área de atuação. As turmas para atividades deste cunho podem ter no máximo 30 estudantes.

Com o intuito de monitorar o processo de implantação, execução e desenvolvimento do Programa, a Portaria nº 1.144/2016 estabelece em uma de suas diretrizes que o PNME seja periodicamente avaliado, a fim de verificar seus resultados. A partir do trabalho articulado entre coordenadores e articuladores do programa, cria-se uma rede de avaliação, pela qual todas as atividades do Programa são monitoradas e analisadas. Esse processo envolve a parceria entre o Ministério da Educação e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd (BRASIL, 2016).

Para melhor verificação dos resultados, foi elaborada pelo CAEd uma proposta de avaliação, composta por testes e relatórios que avaliam as habilidades básicas de cada aluno em Língua Portuguesa e Matemática, com o objetivo de diagnosticar aprendizagens e dificuldades que possam, depois, balizar a ação do Programa nas atividades de acompanhamento pedagógico.

O PNME tem a intenção de contribuir para a melhoria dos resultados de aprendizagem entre alunos de anos iniciais e finais do ensino fundamental, focado na alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática, como função social ao educando. Amplia a jornada escolar a fim de superar os índices de reprovação, abandono e distorção idade/ano de crianças e jovens, e, para isso, prevê o acompanhamento pedagógico específico, como ação que visa à melhoria do desempenho e aprendizagens escolares. A parte cultural, do esporte e do lazer é mais restrita e a grande preocupação e centralidade está no ensino de português e matemática.

Barbosa e Rodrigues (2017) destacam que o Programa Novo Mais Educação dá ênfase a reforço escolar no contraturno nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, retirando outras aprendizagens que a escola ofertava no Mais Educação e que poderiam proporcionar a ampliação de uma formação humana integral e de espaços mais educativos. E observam que, mesmo para as escolas que optarem por 15 horas semanais, com outras atividades de formação, o Programa é mais restritivo, pois retirou artes, cultura, esporte e lazer da proposta. Para os autores, há uma clara priorização do diálogo com o currículo regular, mas apenas para preparar os estudantes com baixo desempenho nessas disciplinas (língua portuguesa e matemática) para uma melhor participação nas avaliações externas, como a Prova Brasil e conseqüentemente melhorar o IDEB.

O que se observa quando comparadas as duas Políticas (PME e PNME) é que, apesar de ambos os Programas buscarem a melhoria da aprendizagem, bem como a diminuição das reprovações, abandono e distorções, os caminhos para atingir tais objetivos divergem, pois o PME apontava como meio: i) a articulação das disciplinas curriculares com **diferentes campos**

do conhecimento e práticas socioculturais; ii) a constituição de territórios educacionais e sociais para o **desenvolvimento da educação integral**; iii) a valorização das **experiências históricas** das escolas de tempo integral; iv) o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis; v) a **afirmação da cultura** de direitos humanos e vi) a integração entre os sistemas de ensino (escola e universidade) (BRASIL, 2010). Já a nova Política foca sua busca na **eficácia de resultados** como elemento específico, seu objetivo central é o mapeamento do desenvolvimento da língua portuguesa e a da matemática como forma de **capacitar pessoas para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade**.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC E A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

No contexto atual, ao discutir a formação de professores, é imperativo falar também sobre o debate público que se tem em torno da construção de uma Base Nacional Comum Curricular, que atende ao disposto no PNE, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabeleceu prazo para elaboração de proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configuraram a BNCC.

Entretanto, a discussão acerca dessa temática não é recente, porque o Artigo 210 da Constituição Federal, promulgada em 1988, determina que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, s.p.).

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, importante marco da Educação Brasileira, na qual, em seu Artigo 26, aparece o termo Base Nacional Comum (BNC): “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum [...]” (BRASIL, 1996, s/p). Desde então, foram produzidos, no País, diversos documentos com objetivo de contribuir para a construção de currículos nas escolas de educação básica.

É importante dizer que, além dos marcos legais citados, a construção de orientações curriculares é relevante à medida que contribui para indicar caminhos para o incremento da educação pública no Brasil, como pode ser percebido nos documentos finais da Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010: “indicação das bases epistemológicas que garantam a configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma base nacional demandada pelo sistema nacional de educação e as especificidades regionais e locais” (BRASIL, 2010. p. 38) ou de maneira mais explícita na CONAE de 2014:

[...] elaborar, mediante consulta pública nacional, a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino fundamental e médio, nas diversas modalidades a serem atingidas nos tempos e etapas de organização destes níveis de ensino, com vistas a garantir formação básica comum, garantindo assistência técnica e financeira (BRASIL, 2014, p.71).

As questões apontadas reforçam a necessidade de construção desse documento, no entanto, a elaboração da BNCC apenas é possível a partir de um diálogo com professores, estudantes e gestores da educação básica e do ensino superior, associações científicas, bem como representantes de instituições e organizações da sociedade civil que trabalham e/ou se preocupam com as questões educacionais. O trabalho coletivo para a construção de uma BNCC é fundamental para a garantia do direito à educação expresso na legislação educacional brasileira e é legitimado a partir de instâncias importantes para o debate público, como citado anteriormente nas Conferências Nacionais de Educação realizadas em 2010 e 2014.

Com a finalidade de promover essa construção coletiva, o Ministério da Educação tomou algumas medidas que podem ser visualizadas no Quadro 1:

Quadro 1: Principais ações do processo de construção da BNCC.

Data	Ação
30/07/2015	Lançamento do Portal da BNCC
16/09/2015	Apresentação da proposta preliminar de BNCC
25/09/2015 à 15/03/2016	Recebimento de contribuições ² no portal da BNCC
03/05/2016	Apresentação da 2ª versão da BNCC
06/04/2017	Apresentação da 3ª versão da BNCC
07/07/2017 a 11/09/2017	Audiências Públicas sobre a BNCC
20/12/2017	Homologação do Texto Final

Fonte: própria, adaptada de MEC - BNCC, 2018.

A partir do dia 16 de setembro de 2015, discussões e debates públicos acerca da BNCC se intensificaram e aconteceram em capitais e cidades do interior. Estes continuaram ocorrendo e se intensificando em 2016 e, com o intuito de mobilizar as redes, promover debates, responder a questionamentos e buscar elementos para aprimorar o processo de consulta pública, a equipe do MEC esteve em aproximadamente 200 eventos. Esses eventos foram promovidos, nas cinco Regiões do País, por secretarias estaduais e municipais de educação, universidades públicas e privadas, representações de fóruns de educação, organizações científicas e acadêmicas, sindicatos e diferentes atores envolvidos com a educação básica. Considerando as reuniões em que a equipe de assessores e 116 especialistas, que construíram a proposta preliminar da BNCC, participaram

² Foram recebidas 12.226.510 (doze milhões, duzentas e vinte e seis mil e quinhentas e dez) contribuições até o dia 15 de março de 2016. Para realizar o tratamento estatístico e qualitativo dessas contribuições, o Ministério da Educação (MEC) teve o importante apoio da Universidade de Brasília, que contribuiu para a elaboração de análises preliminares das informações recebidas pelo portal.

pelo Brasil, foi ultrapassado o número de 500 reuniões presenciais (MEC-BNCC, 2018). No entanto, é salutar destacar que a BNCC ainda enfrenta restrições e diversas críticas quanto ao seu processo de construção, sua compreensão e sua real necessidade conforme questionam Ribeiro e Craveiro (2017).

Nesse sentido, é possível afirmar que a BNCC, como instrumento de orientação à construção de currículos, influenciará a formação de professores, já que:

a competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Somente a partir deste ponto é possível construir a competência pedagógica. Esta afirmação não implica a existência de uma relação temporal de sucessão, e sim de uma articulação epistemológica (CANDAUI, 1997, p. 46).

Com base no texto final homologado – que conta com um total de 472 páginas –, este estudo analisou como e em que partes da BNCC aborda os temas: formação integral e formação humana integral. O Quadro 2 revela tais resultados:

Quadro 2 – Tratamento dado à Educação Integral e à Formação Humana Integral na BNCC, versão final (2017)

Documento	Educação Integral	Formação Humana Integral
Apresentação do documento	“A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros”. (p. 5)	
1. Introdução	“Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral . Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que	“Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) ¹ , e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos

	<p>privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.” (p.14)</p> <p>“Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.” (p. 14)</p>	<p>que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN”. (p. 7)</p>
<p>2. Estrutura da BNCC</p>	<p>“Nos textos de apresentação, cada área de conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e destaca particularidades para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais, considerando tanto as características do alunado quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização”. (p.27)</p>	<p>“Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – os alunos devem desenvolver as dez competências gerais que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (p.25)</p>
<p>3. A etapa da Educação Infantil</p>	<p>“A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as</p>	

	<p>interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.” (p.35)</p>	
<p>4. A Etapa do Ensino Fundamental</p>	<p>“Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (p. 59)</p> <p>“Em síntese, o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral.” (p.194)</p> <p>“Para debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas, são imprescindíveis tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos. Isso por si só já justifica, na educação formal, a presença da área de Ciências da Natureza, e de seu compromisso com a formação integral dos alunos”. (p. 317)</p> <p>“Ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Religioso assumiu</p>	

	<p>diferentes perspectivas teórico-metodológicas, geralmente de viés confessional ou interconfessional. A partir da década de 1980, as transformações socioculturais que provocaram mudanças paradigmáticas no campo educacional também impactaram no Ensino Religioso. Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares.” (p.433)</p> <p>“O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visa o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade”. (p.435)</p>	
--	---	--

Fonte: Própria, adaptada de Ministério da Educação, 2017.

Com base na análise do Quadro 2, pode-se destacar: i) os termos (formação integral e formação humana integral) aparecem no corpo do texto dez e duas vezes, respectivamente; ii) a BNCC dá mais ênfase à formação integral do que à formação humana integral. A formação humana integral aparece em dois momentos na BNCC, no capítulo de introdução e na descrição da sua estrutura, e salienta que a formação humana integral deve estar presente em todo o processo de ensino da educação básica e deve ser refletida no desenvolvimento das dez (10) competências gerais que a BNCC objetiva gerar nos estudantes, que são: 1) conhecimento; 2) pensamento científico, crítico e criativo; 3) repertório cultural; 4) comunicação; 5) cultura digital; 6) trabalho e projeto de vida; 7) argumentação; 8) autoconhecimento e autocuidado; 9) empatia e

cooperação; e 10) responsabilidade e cidadania (MOVIMENTO NACIONAL PELA BASE COMUM & CENTER FOR CURRICULUM REDESING, 2018).

Salienta-se que a BNCC difere-se do currículo, tendo em vista que se trata de uma referência curricular, que busca igualdade e unidade na elaboração dos currículos, ou seja, é um documento que visa a nortear a elaboração dos currículos, trata-se de um meio para se chegar a uma proposta mais democrática e igualitária de currículo em nível nacional – que deve ter componentes essenciais e comuns construídos ao longo da educação infantil e do ensino fundamental – tanto nas escolas públicas quanto em escolas privadas³.

Outro ponto de destaque revelado pelo Quadro 2 é o expressivo uso da educação/formação ou desenvolvimento integral no texto da BNCC, muito mencionado nas fases e nos componentes essenciais do ensino fundamental, conforme se observa no referido Quadro. Ainda, a formação humana integral é um ponto de destaque no texto da BNCC e deve ser entendida como um compromisso nacional, que vai além da ampliação do tempo na escola, que reconhece a complexidade do desenvolvimento humano, para além de sua formação cognitiva, no texto da BNCC, o foco é o desenvolvimento humano global que, segundo o próprio texto, “implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BNCC, 2017, p.14).

No entanto, ao confrontarmos a concepção posta a partir do texto final da BNCC (2017) e o Programa Novo Mais Educação, que pode ser entendido como um dos principais projetos que operacionalizam a proposta de educação integral hoje no País, especialmente no sentido de que é a partir dele que se concretizam as práticas de educação integral, especialmente nas escolas públicas e vulneráveis no Brasil e tendo em vista que é a partir deste que as escolas interessadas na formação integral aderem e recebem recursos financeiros para operacionalizarem tal modalidade de ensino, pode-se constatar que tal Programa não converge na mesma linha de formação integral posta na BNCC – cujo desenvolvimento global dos estudantes deve ser fomentado e não apenas o estudo da língua portuguesa e da matemática.

Nesse mesmo sentido, retoma-se o que destacam Bertagna, Oliveira e Miranda (2015) ao afirmarem que é necessário compreender que a formação humana envolve variadas dimensões, que extrapolam o conhecimento da língua portuguesa e da matemática, muitas vezes priorizadas nos sistemas de avaliações externas. É preciso aceitar que a dimensão cognitiva dos estudantes se respalda na transmissão e construção de conteúdos das várias áreas do conhecimento, entre eles: física, biologia, ciências sociais, química, entre outras áreas. Da mesma maneira, é preciso

³ Neste estudo, em virtude da BNCC de o Ensino Médio encontrar-se em elaboração, optou-se por não analisá-la.

fomentar outras dimensões do desenvolvimento humano dos estudantes, tais como: cultura, afeto, valores, relações interpessoais e a criatividade. Logo fomentar uma proposta de formação integral que privilegia determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras constitui-se em uma visão reducionista do que se discute e se propõe na própria BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Opondo-se drasticamente à concepção de educação integral presente no Mais Educação, surge o Novo Mais Educação, que reflete basicamente a situação mencionada anteriormente, quando a preocupação com a ampliação da permanência dos alunos na escola é puramente voltada ao ensino conteudista, à apreensão de habilidades de leitura, escrita e ao ensino da Matemática.

Enquanto o Programa Mais Educação propunha uma mudança metodológica e uma ampliação em relação aos saberes escolares ao considerar os saberes da experiência, a interculturalidade e processos educativos como parte da experiência de formação integral, os olhares do Novo Mais Educação estão voltados para a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, especialmente, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, com vistas à melhoria do desempenho educacional e à elevação do desempenho nas avaliações externas.

O foco do Novo Mais Educação na centralidade de algumas disciplinas e conteúdos demonstra a ideia de educação integral como sinônimo da mera ampliação da jornada escolar, enquanto o Mais Educação direcionava esforços para a formação integral do sujeito, ainda que com limitações.

Se confrontarmos tal proposta (PNME) com o que se propõe na BNCC, homologada em 2017, mais distante ainda estão os conceitos de educação e formação humana integral concebidos pelos dois textos normativos; se, por um lado, na BNCC o desenvolvimento global dos estudantes aparece em destaque, no referido Programa, por outro, há uma redução da formação integral a apenas dois pontos: i) o aumento da jornada escolar; e ii) a formação cognitiva em Matemática e Língua Portuguesa, com raras possibilidade de inserção de outros saberes.

Nesse sentido neste trabalho, iniciamos a problematização que envolve a formação humana integral a partir das políticas públicas propostas pelo governo federal que auxiliam a demonstrar a complexidade que esta concepção demanda por parte das políticas públicas, e, nesse caso, a implementação da BNCC certamente revelará outras necessidades. Por isso, entende-se a importância de que os instrumentos públicos, sejam eles programas, projetos e ações, sejam

propostos e implantados em uma perspectiva convergente e complementar, evitando paradoxos como os encontrados neste estudo.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; **MAGUIRE**, Meg; **BRAUN**, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuações em escolas secundárias**. UEPG, 2012.

BARBOSA, Zenildo José; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. A proposta de formação do programa “novo” mais educação: ambiguidades e seus contextos. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**, v. 1, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 2014.

BERTAGNA, Regiane Helena; OLIVEIRA, Sara Badra de; MIRANDA, Antônio Carlos. Por uma Compreensão do conceito de formação Humana para a construção da qualidade social da educação. In: **Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade**. Organizadores Maria Marina Dias Cavalcante... [et al.] – Fortaleza: CE: EdUECE, 2015. (recurso digital) (Coleção Práticas Educativas) Trabalhos apresentados no XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Fortaleza, CE, de 11 a 14 de novembro de 2014.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 24 jul. 2018.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 13 de julho de 2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 24 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação passo a passo, 2011**. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseduacao.pdf> Acesso em: 24 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Disponível em:

<<http://www.fnede.gov.br/index.php/rock-res2010/4766-res01913072010anexo01/download>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 11 out. 2016. Seção 1, p. 23.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 24 jul. 2018..

CANDAU, Vera Maria F. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: _____. (Org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 30-50.

CAVALIERE, A. M. V. **Educação Integral: Uma nova identidade para a escola Brasileira**. **Revista Educ.Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, INEP/MEC. Caderno de instruções – Censo Escolar 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/caderno_de_instrucoes_censo_escolar_2017_v.2.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

MENDONÇA, Patrícia Moulin. **O direito à educação em questão: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação**. 2017. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, 2017, Portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>> Acesso em: 31 mar. 2018.

_____. MEC-BNCC, 2018 Portal da BNCC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

_____. Educação integral, 2015. Disponível em <<http://educacaointegral.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

_____. Base Nacional Comum Curricular, 2017, versão final, Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 jul. 2018.

_____. Conferência Nacional de Educação - Documento Final. Ministério da Educação. Brasília, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Base Nacional Comum Curricular – proposta preliminar – segunda versão revista. Ministério da Educação. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação. O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração - Documento Final. Brasília, 2014b. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013 – Resumo Técnico**. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MOVIMENTO NACIONAL PELA BASE COMUM & CENTER FOR CURRICULUM REDESING, 2018. Dimensões e Competências Gerais da BNCC, 2018. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/porvir/wpcontent/uploads/2018/02/28185234/BNCC_Competencias_Progressao.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2018.

RIBEIRO, Willian de Goes. CRAVEIRO, C. B. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 23, n. 50, p. 51-69, fev./maio 2017.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Profissionais da educação integral: que atores e que formação entram nesse jogo? In: SALTO PARA O FUTURO. **Educação Integral**. Ano XVIII, n. 13. Ago. 2008. p. 30-34 (TV Escola).

CAPÍTULO 8

O COORDENADOR PEDAGÓGICO: ENTRE SABERES E FAZERES

Jerônimo Sartori

INTRODUÇÃO

A educação básica constitui-se no núcleo essencial do direito à educação, representando o passo inicial na jornada dos processos formativos e do desenvolvimento humano. Nesse sentido, a universalização da educação básica traz grandes desafios à escola e, conseqüentemente, aos docentes. A democratização do acesso à educação básica se entrecruza com as sucessivas mudanças sociais, que se materializam com a elevação da densidade demográfica e com a reorganização das instituições e dos espaços sociais. O direito à educação é o meio indispensável para alcançar o principal objetivo da escolarização, que é o aprendizado. Frente a isso, espera-se que os professores sejam formados para fortalecer a construção dos saberes científicos e tecnológicos, bem como dos valores morais e éticos.

À escola que visa a cumprir com o seu papel social, é indispensável um reordenamento em sua organização e em seu funcionamento, considerando as crises e os conflitos que se evidenciam no meio social. A complexidade que perpassa o ambiente escolar requer a revisão dos papéis dos diferentes setores e atores que estruturam as diferentes comunidades escolares. Ao considerar as problemáticas que se entrecruzam no espaço escolar, anuncio que o coordenador pedagógico é o foco desta reflexão, tendo em vista a relevância de sua ação junto aos seus pares na escola.

Considerando os múltiplos fazeres que se enlaçam à natureza da função e da atuação do coordenador pedagógico, é fundamental que ele dinamize o processo educativo, dando ênfase à execução do projeto político-pedagógico da escola. Para isso, a ação do coordenador pedagógico precisa de significado e de sentido, haja vista que sua atuação não dispensa que as ações sejam planejadas, executadas e avaliadas de forma solidária, colaborativa, participativa. O ato de coordenar a ação de maneira coletiva, envolvendo o conjunto dos docentes, funcionários, estudantes e pais, fortalece as relações pedagógicas, requerendo a revisão dos olhares que se têm acerca da função da escola.

É essencial considerar as dificuldades que emergem **no** e **do** cotidiano escolar e que precisam da intervenção/mediação do coordenador. Entretanto, há situações em que o coordenador pedagógico se vê impotente e, mais que isso, sem alternativas para o encaminhamento das diferentes situações-problema que emergem no meio escolar. Frente a isso, é imprescindível viabilizar alternativas ao coordenador pedagógico, para que ele realize sua formação continuada, para poder agir com eficiência e presteza, (re)definindo os encaminhamentos de forma coletiva no espaço da escola.

Pensar a formação continuada, enlaçada ao trabalho pedagógico na escola, representa um desafio aos coordenadores pedagógicos, principalmente no que tange à organização da orientação didático-pedagógica referente ao seu próprio exercício profissional, junto aos seus pares. É necessário, pois, criar estratégias para construir caminhos voltados à formação continuada dos professores no espaço da própria unidade escolar. Para isso, é essencial compreender o mundo em suas multifaces, capacitando-se para ser sujeito e agente **no** e **do** processo histórico, bem como das mudanças socioeducativas e sociopolíticas.

Na perspectiva de auxiliar o sujeito pedagógico que orienta a organização do processo pedagógico na escola, nos anos de 2012, 2013 e 2014, desenvolveu-se o curso de formação continuada, modalidade de Extensão, para os coordenadores pedagógicos pertencentes à região de abrangência do *Campus* Erechim - UFFS, buscando junto aos coordenadores refletir e reorganizar os seus *quefazeres*. Do processo vivenciado no curso de Extensão, é que alimento o projeto investigativo “O coordenador pedagógico e a formação continuada do professor: limites e possibilidades”, por meio do registro dos debates, das experiências, das preocupações, dos desafios, evidenciados pelos coordenadores. Cabe destacar que o principal objetivo desta pesquisa é “investigar os modos como a ação dos coordenadores pedagógicos contribui para a formação continuada dos docentes que atuam na escola de educação básica”.

Nesta reflexão, trago alguns elementos que considero significativos, porque os mesmos provêm da avaliação² realizada pelos coordenadores ao finalizar cada uma das edições do curso de Extensão³, totalizando 60 horas em cada uma das edições. Ao realizar esta análise crítico-reflexiva, busco o distanciamento necessário, em virtude de ter sido o protagonista da elaboração e da execução da proposta de extensão, vinculada diretamente à atividade investigativa. O objetivo principal deste texto é o de aportar alguns dos indicativos que evidenciam a relevância deste processo formativo em serviço aos coordenadores pedagógicos.

² Ao final do curso de Extensão, foi solicitada uma avaliação, por meio de um formulário, contendo cinco questões que foram respondidas pelos coordenadores pedagógicos.

³ Edições 2012; 2013; 2014 – totalizando com a formação continuada em serviço de 78 coordenadores pedagógicos.

A PERSPECTIVA TEÓRICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A prática dos coordenadores pedagógicos nas escolas de educação básica necessita de embasamento teórico, o qual pode ser aprimorado em um processo de formação permanente em serviço. Entendo, pois, que a própria prática dos coordenadores pedagógicos necessita abrir espaços para debates e reflexões sobre as diferentes questões, que interferem na ação coordenadora e na prática pedagógica dos docentes na escola de educação básica.

A atuação do coordenador pedagógico, tomada como objeto de reflexão-ação, precisa considerar a repercussão social de seu trabalho e as preocupações no que tange à formação continuada do professor, bem como ao processo de planejamento e avaliação das práticas pedagógicas na educação básica. De acordo com Garrido (2009, p. 9),

Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre o contexto escolar em que atuam. [...] ao promover constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas.

A formação continuada de educadores requer uma concepção mais apurada do que se entende por educação, por ensino e por aprendizagem, sem o que o processo formativo poderá tornar-se sem sentido. Entendo que a formação é algo que se entrecruza com a produção de sentidos e de significados acerca das práticas vivenciadas – experimentadas no dia a dia da escola. Na visão de Placco e Silva (2009), a formação continuada caracteriza-se com um processo multidimensional, eivado pela complexidade, por isso, ganha materialidade em diversos espaços, não somente em treinamentos e/ou cursos. Nesse sentido, atribui-se ao espaço escolar a condição de *locus* apropriado ao debate das inquietações que perpassam a cotidianidade do fazer didático e pedagógico dos docentes, motivando a vivenciar a docência com toda a sua potencialidade de produzir conhecimentos por meio das práticas pedagógicas.

O contexto social contemporâneo se configura como contraditório, problemático, permeado por valores e contravalores que se materializam na escola através das relações entre os instituídos: diretor-coordenador, coordenador-professor, professor-aluno. Em face disso, o corpo docente é o principal foco do trabalho do coordenador pedagógico, tendo em vista que é o professor em sala de aula, por meio de sua prática pedagógica, o protagonista da mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. A ação coordenadora é fundamental para proceder o auxílio aos docentes, para que estes façam o enfrentamento à complexidade que aflora

diuturnamente na sala de aula. A criação de alternativas para a resolução dos problemas cotidianos e para a articulação da teoria com a prática precisa ser construída no coletivo de cada unidade escolar.

Referencio, com base em Garrido (2009), que a ação formadora, articuladora e transformadora é revestida de complexidade e de inúmeros desafios, sendo que os encaminhamentos devem ser produzidos por meio do diálogo, da troca de ideias, da participação. A mudança na prática pedagógica requer predisposição para a reflexão, ela não se faz pela mera adoção de técnicas, de utilização de novos programas, de substituição de um método e/ou modelo por outro. Para Garrido (2009, p. 10),

Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas [...]. significa alterar valores e hábitos [...]. mudar práticas implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (professores, alunos, pais e a hierarquia do sistema escolar), originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. [...] Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda a cultura organizacional.

A citação evidencia a necessidade de mudanças na cultura organizacional da escola, tendo em conta que o objeto da ação docente é o discente, ou seja, o ser humano. Com base em tal premissa, de que forma os saberes dos coordenadores pedagógicos e a formação continuada dos professores podem imprimir as marcas do ser humano nos estudantes? Entendo que as marcas do ser humano se explicitam nas relações interpessoais, principalmente quando o professor consegue mover-se com equilíbrio, entrecruzando suas ações profissionais com as ações movidas pela participação social. Conforme Imbernón (2011, p. 44), a formação profissional docente “deveria envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações”.

Para conhecer e compreender o processo ensino-aprendizagem, é indispensável prestar atenção à epistemologia que sustenta a ação do coordenador e do docente, considerando as singularidades do aluno, as possibilidades de evolução no processo da aprendizagem. Ao conhecer as demandas dos estudantes, suas expectativas e potencialidades, é fundamental adequar o trabalho educacional por intermédio de ações colaborativas, que favoreçam a formação de cidadãos conscientes, com conhecimentos e habilidades indispensáveis a sua inserção no meio social. Nessa perspectiva, “quando a organização do cotidiano escolar permite o encontro dos professores para socializar as experiências profissionais e dialogar sobre os processos de aprendizagem dos alunos, a escola torna-se uma instituição aprendente” (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p. 54).

Na atualidade, cabe ressaltar que o trabalho do coordenador pedagógico representa uma nova prática na instituição escolar, não havendo acúmulo significativo de experiências, tampouco professores capacitados para assumir esta função na escola (GARRIDO, 2009). O trabalho do coordenador pedagógico na escola é imprescindível, tendo em vista que os professores convivem com dilemas e indagações plurais, no que tange ao ato de ensinar e de aprender. Nesse sentido, há bons resultados de pesquisas educacionais, apontando para a necessidade de redimensionamento das práticas pedagógicas, que se desenvolvem nas instituições escolares. Para isso, é fundamental que os professores, de maneira geral, se mantenham em contínuo processo reflexivo-crítico acerca de sua própria prática, pois, conforme Freire (1996, p. 43-44), “é refletindo criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Nesse encadeamento, o processo educativo formal nem sempre pode ser tratado como alguns teóricos e técnicos propagam, pois não basta elaborar propostas bem fundamentadas para mudar paradigmas, há que se considerar toda a cultura docente construída, que legitima a paisagem estampada no cotidiano das práticas escolares. Ao examinar a prática educativa, é necessário reconhecer crítica e conscientemente as razões que fazem com que o docente aja de uma ou de outra maneira. Nisso corrobora Sartori (2013, p. 165), ao realçar que “[...] a prática pedagógica, na condição de uma prática social, concretiza-se tanto nas condições materiais como nas sociais, e, por isso, o agir humano tende a reproduzir as bases sociais e materiais do contexto real”.

A busca por novos paradigmas teóricos e pedagógicos para a prática de sala de aula dá destaque às propostas embasadas em um processo didático, em que o professor não se limita a ser mero repassador de conhecimentos, mas mediador, problematizador, desafiador. Para tanto, é indispensável que o coordenador pedagógico construa alternativas para planejar e conduzir os processos pedagógicos embasados no princípio da contextualização e da problematização, de modo que o professor fortaleça a relação entre os saberes do cotidiano dos estudantes e os saberes curriculares. A prática dialógica, indicada por Freire (1981), representa o potencial para desenvolver a consciência crítica e para aprimorar o exercício da cidadania.

Por fim, referencio que “o maior ganho do trabalho do coordenador ocorre quando ele deixa de ser o ensinante para se tornar o aprendente na ação conjunta com os professores, quando aposta na liberdade de ação dos professores delineada pela definição conjunta dos rumos do trabalho da escola” (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p. 54). Isso indica que é possível contribuir para compreender e explicitar a dimensão pedagógica no próprio ato de coordenar as ações

educativas no espaço escolar, bem como para a configuração de processos de formação continuada aos professores, favorecendo a democratização da educação e o êxito do processo ensino-aprendizagem.

O ATO DE COORDENAR: DOS DIÁLOGOS ENTRE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Neste tópico, cabe destacar que o texto resulta de uma análise das “falas” a partir dos encontros realizados nos anos de 2012, 2013 e 2014 no curso “Formação continuada de coordenadores pedagógicos”, envolvendo coordenadores de escolas de educação básica da região de abrangência do *Campus* Erechim – UFFS. Nessa reflexão, foram considerados os aspectos eminentemente qualitativos, tendo em vista que a natureza da análise se vincula às dimensões epistemológica, teórica e social. Entendo que uma abordagem de natureza qualitativa traz em sua essência a necessidade de realizar uma observação participante, considerando que os sujeitos estão **na** e **para** a ação teórico-prática.

Em uma análise qualitativa, os procedimentos metodológicos não são estáticos, ou seja, regem-se pela flexibilidade, considerando a perspectiva da dialética, tendo em vista que os diferentes lugares constroem e produzem cidadãos singulares, sendo indispensável considerar que cada sujeito é *persona* distinta, recebendo influências do meio, pela interação social e cultural praticada em seus lugares de origem e de inserção. No ato de (re)pensar aspectos relacionados ao “coordenador pedagógico e a formação continuada do professor: limites e possibilidades”, considero as multifaces dos processos pedagógicos, procurando desvelar as nuances que perpassam a atuação do coordenador pedagógico e a formação continuada dos professores. Também, busco compreender as práticas coordenadoras que limitam a relação de pertença ao seu campo profissional, social e ao mundo do trabalho. Desse modo, o procedimento analítico-descritivo assenta-se na orientação e reflexão sobre as “falas” que retratam o dia a dia dos coordenadores na escola.

A tarefa de analisar e refletir sobre os processos que envolvem a educação formal é sempre um exercício que requer esforço intelectual, porque possibilita condições para produzir conhecimento para o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos sujeitos envolvidos. Na atualidade, o ato de analisar representa uma maneira de “[...] envolver-se na crítica e na reinvenção do conhecimento, de forma a, efetivamente contribuir para o desenvolvimento sócio-histórico, [...]” (SARTORI, 2013, p. 210).

Ao proceder o recorte neste processo formativo/investigativo, ocorrido por meio da

observação e dos registros realizados em um projeto de formação continuada para coordenadores pedagógicos, destaco alguns achados que considero representativos. Os diálogos publicizados, por ocasião dos debates e das exposições no decurso das atividades do curso de Extensão, evidenciam que houve aperfeiçoamento acerca do entendimento de como os coordenadores pedagógicos contribuem para a formação continuada dos docentes na escola de educação básica. Diante disso, permito-me depreender dos discursos dos coordenadores que há diferentes olhares no que tange aos significados e aos sentidos atribuídos ao ato de coordenar/dinamizar o processo didático-pedagógico no cotidiano da escola.

As vozes dos coordenadores anunciam que eles realizam intervenções, que desvelam algumas das interfaces acerca das concepções de formação continuada, que aparecem nos comentários entre o corpo docente da escola. No processo de formação continuada dos professores na escola, os coordenadores anunciam a utilização de diferentes estratégias em suas ações, buscando despertar interesses e (re)pensar procedimentos de intervenção pedagógica em sala de aula. Entendem que o papel que exercem como coordenadores pedagógicos na convivência diária com os docentes permite conhecer melhor seus pares, considerando seus comportamentos, atitudes, posturas, procurando detectar necessidades e dimensionar limitações.

Os debates expressaram o entendimento de que a ação coordenadora necessita acontecer **com** e não **para** os docentes, sob pena de o coordenador tornar-se um “apagador de incêncios”, um mero ativista. No processo reflexivo, realizado a partir das falas e dos registros realizados no curso de Extensão, várias alternativas foram formuladas para o fortalecimento da identidade do coordenador e para reafirmar a importância desta função no cotidiano escolar, mas a que ganhou notoriedade foi a de criar **polos** para reuniões mensais de estudo entre os próprios coordenadores pedagógicos. Tal indicativo aponta que houve melhora na compreensão que o próprio coordenador pedagógico tem de si como dinamizador do processo pedagógico na escola, juntamente com o coletivo de professores.

Os professores, segundo os coordenadores, concebem o serviço da coordenação pedagógica no âmbito escolar como importante e indispensável. Importante e indispensável porque possibilita aos docentes terem um ponto de apoio para a organização e o desenvolvimento da docência. Há docentes que entendem que a ação coordenadora necessita reforçar a formação continuada no espaço da própria escola, dialogando e produzindo encaminhamentos no coletivo de cada unidade escolar. Existe, também, entre alguns professores, aqueles que vinculam a ação do coordenador como um trabalho eminentemente técnico e burocrático, o que causa reações negativas e resistências aos encaminhamentos, mesmo que tenham sido produzidos no coletivo.

Isso se deve ao fato de que os professores têm dificuldades em ver a escola como um espaço de sua própria formação continuada, um espaço de autonomia para a tomada de decisões. A visão geral dos docentes é de que a formação continuada acontece em cursos e treinamentos; eles não veem os espaços das reuniões pedagógicas, dos conselhos de classe, entre outros, como espaços de formação continuada. Contudo, fica o desafio aos coordenadores pedagógicos em organizar os docentes da escola em grupos, com vistas a realizar estudos relevantes acerca das questões pedagógicas, bem como de planejar, executar e avaliar em conjunto todas as ações concretizadas no âmbito escolar.

Os diálogos estabelecidos no curso de Extensão “Formação continuada de coordenadores pedagógicos”, bem como os registros realizados, evidenciaram preocupações, angústias, anseios, crenças, valores, entre outros. Disso, depreendo que são atribuídos sentidos: às relações interpessoais e suas influências no meio escolar; ao papel do coordenador pedagógico, visto como mediador no processo de planejamento e desenvolvimento da práxis; à formação continuada em serviço; à articulação do trabalho docente com aquilo que está estabelecido no projeto político-pedagógico da escola.

O gestor pedagógico, por sua vez, tem papel fundamental no auxílio à organização e ao desenvolvimento do processo educativo formal. É fundamental que o coordenador, como articulador no contexto escolar, vincule a sua prática às demandas do processo ensino-aprendizagem, estabelecendo uma relação direta com os professores, agindo em parceria, tanto na organização como na execução e na avaliação do que é planejado na escola. Coordenador e docentes necessitam atuar conjuntamente, a julgar que a práxis é elemento primordial nas relações que se estabelecem entre coordenador e professor, por isso, a relevância do trabalho coletivo, que busque o envolvimento e a participação de todos. Conforme Pimenta (1993), se a escola pretende fortalecer o processo de humanização do aluno-cidadão, que tenha consciência de si no mundo, que saiba interpretar e ler criticamente o mundo em que se insere para transformá-lo, não pode ser por meio de um ensino fragmentado e descontextualizado.

Nessa perspectiva, então, é que o coordenador, como sujeito e agente de transformação, pode potencializar o trabalho coletivo, enfrentando os desafios de seu contexto, com propostas reais para os sujeitos reais (docentes, discentes, funcionários, pais e alunos) inseridos na comunidade escolar. O diálogo e a problematização são elementos potencializadores da mediação que precisa ser estabelecida com o grupo de professores, no que tange aos conhecimentos necessários à prática da docência. É indispensável ter a consciência da necessidade de obter conhecimentos sobre a docência para atender o aluno “real” e para avançar nas práticas que se concretizam em sala de aula.

A despeito disso, tanto os limites como as possibilidades do agir do coordenador pedagógico na escola foram destacados como potenciais para a reorganização das ações e dos procedimentos teórico-metodológicos. Tal premissa me permite compreender que a formação continuada propiciou aos coordenadores crescimento profissional. Neste processo de articular e intervir nas questões pedagógicas, é fundamental que a formação continuada seja uma constante no *quefazer* dos coordenadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este recorte, ainda que provisório, merece algumas ponderações, tendo em vista que a escola se apresenta com um espaço perpassado pela complexidade gerada pelas sucessivas mudanças, demandando novos desafios aos educadores. Nesse encadeamento, é fundamental que o coordenador pedagógico, sujeito desta reflexão, na condição de articulador e líder na unidade escolar, agregue às suas práticas as aprendizagens que fundamentem a sua atuação no campo pedagógico. Contudo, é essencial que a experiência construída em sua trajetória profissional, tanto na formação inicial como na continuada, com o tempo, torne-se restritiva em função da dinâmica das mudanças e das problemáticas que emergem diuturnamente na escola e no meio social, requerendo do coordenador pedagógico atualização permanente.

O coordenador, como agente político e social, não pode restringir suas ações apenas ao que se vivencia na escola, considerando-se que as mudanças sociais acontecem de forma acelerada e contínua; desse modo, a escola necessita acompanhar esta dinâmica das mudanças. Nesse sentido, a formação continuada em serviço e coordenada internamente na escola é relevante para o cumprimento das atividades previstas no projeto político-pedagógico e/ou nos programas escolares, bem como para auxiliar os docentes no enfrentamento aos desafios que emergem no dia a dia da escola. A formação continuada dos coordenadores é válida, por oportunizar momentos reflexivos a respeito de sua própria prática e, por extensão, às práticas desenvolvidas pelos docentes na escola.

No que refere à dinamização do processo pedagógico no espaço escolar, é necessário estar atento aos fatos e fenômenos que se entrecruzam no contexto; às novas tecnologias da comunicação e da informação; à produção de novos conhecimentos, pois trazem consigo a emergência de novos paradigmas. As questões da realidade social que adentram os muros da escola trazem aspectos relacionados à cultura e aos costumes dos seres humanos, que vivem e convivem em determinado ambiente social, o que requer atenção e consideração por parte da escola e dos professores. A despeito disso, nas falas dos coordenadores, fica claro que estes buscam alternativas diversificadas para estimular os docentes a criarem situações de ensino, em

que se explicita a articulação entre a prática social vivenciada pelos estudantes e os conhecimentos curriculares ensinados.

Cabe-me realçar que alguns coordenadores pedagógicos manifestaram suas angústias e preocupações em relação à dinamização do processo pedagógico na escola, tendo em vista as condições de trabalho vivenciadas em seu espaço, principalmente pela falta de recursos humanos (professores e funcionários). A escassez de recursos humanos, muitas vezes, remete o coordenador a desenvolver atividades pontuais, tais como: substituir professores em suas faltas; atender pais; controlar o fluxo de pessoas que circulam na escola; acompanhar estudantes ao posto de saúde, entre outras, faltando-lhe tempo para dedicar-se àquilo que realmente faz parte das suas atribuições na unidade escolar. As críticas ao modo como os coordenadores atuam têm desencadeado reflexões e análises, que potencializam a reivindicação por condições de trabalho adequadas para este profissional da educação. Também, emergiram algumas evidências, indicando que a ação coordenadora se caracteriza por ações burocráticas e pontuais, ficando à margem a possibilidade de planejar e agir coletivamente em favor da melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Sem dúvida, as razões de ainda existirem coordenadores que atuam de forma burocrática e técnica se explicam por meio do processo histórico, considerando a forma como os especialistas em educação⁴ foram inseridos nos sistemas de ensino e nas escolas. Tendo em vista que toda a prática pedagógica, seja do coordenador ou do docente, não é neutra, é fundamental superar as práticas “tradicionais”, contextualizando-as para o momento presente. Entendo que a ação coordenadora no ambiente da escola precisa articular dialeticamente teoria e prática, ou seja, desenvolver suas ações com base na metodologia da práxis.

As observações, análises, críticas e reflexões sobre a realidade escolar e o trabalho docente desafiam o coordenador pedagógico a aprimorar a sua experiência profissional, para despertar entre a comunidade escolar o interesse e o compromisso com a escola, com o ensino e com a aprendizagem. Enfatizo, então, que a formação continuada dos coordenadores é algo relevante, pois proporciona a sustentação aos princípios de um trabalho colaborativo, participativo e solidário. O tempo destinado à formação continuada é um tempo em que emergem apreensões, medos, receios, contudo, impulsiona na busca de saídas, na organização de situações que possibilitem enfrentar a insegurança e as dificuldades na relação com os professores e destes com os alunos.

Entendo que a prática da coordenação pedagógica pode contribuir para que os

⁴ Especialistas em Educação: Administradores educacionais, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. No caso, o Supervisor Escolar, atualmente, em nossa região, denominado de Coordenador Pedagógico, traz a marca histórica de uma prática burocrática, reducionista e técnica. Prática esta criticada por ser reprodutora do *status quo* e promotora da separação entre teoria e prática.

profissionais da educação conheçam melhor seus pares, ampliem a sua visão acerca da realidade do cotidiano escolar, reconheçam a importância da gestão democrática na escola, percebendo e percebendo-se como atores pedagógicos, políticos e sociais. Também, no coletivo com seus pares na instituição, é fundamental que possam debater, problematizar e encaminhar proposições, que auxiliem os professores a aperfeiçoarem sua atuação em sala de aula, reconstruindo caminhos e procedimentos metodológicos, revendo critérios de avaliação. Desse modo, ressalto que a autêntica vanguarda tem origem no processo de organização interna de cada escola, em que o coordenador comprometido com uma educação emancipatória precisa empenhar seus esforços para agregar forças potencializadoras do ato pedagógico dos docentes.

Nesse sentido, é indispensável que o coordenador estabeleça, **com** e **entre** seus pares, relações interpessoais e pedagógicas respeitadas, o que não é tarefa fácil, requer equilíbrio emocional, discernimento, pré-disposição à escuta e paciência pedagógica. Ou seja, “para atuar como mediador, é preciso se apropriar de conhecimentos sobre o grupo e o contexto de atuação das pessoas do grupo, da própria escola, com suas políticas, propostas e atores que dela participam” (PLACCO; ALMEIDA, 2010, p. 52). O coordenador pedagógico, dessa maneira, transita pelas múltiplas relações que se estabelecem entre os diferentes segmentos da comunidade escolar (direção, professores, funcionários, alunos e pais), necessitando rever continuamente a sua prática mediadora, principalmente, no que se refere à(s) forma(s) de como se relaciona com o outro.

Nesse enlaçamento, ressalto que coordenadores e professores no ambiente escolar necessitam trabalhar conjuntamente, tendo em vista que a tarefa essencial do coordenador está vinculada ao atendimento à prática docente. Apesar disso, o coordenador necessita construir situações e condições para desenvolver programas de formação continuada no espaço da própria escola, espaço esse relevante pelo conhecimento que o coordenador tem dos seus pares, o que favorece a mediação no processo de planejamento e da prática pedagógica. Então, o coordenador que se propõe planejar e implementar um processo de formação continuada de docentes na própria escola necessita ter em seu horizonte uma concepção de formação continuada que considere as demandas e, também, o fortalecimento das boas práticas já existentes na escola.

Por fim, expresso que, com base na análise crítico-reflexiva sobre a organização e o funcionamento da escola e acerca da função dos profissionais da educação que atuam nesse espaço, é que emerge a necessidade de realçar o papel do coordenador pedagógico. O foco dessas reflexões consistiu na busca da compreensão das possibilidades e dos limites postos ao coordenador pedagógico, tanto para a sua formação continuada, como para desenvolver junto com seus pares processos formativos em serviço. É essencial que o coordenador demarque a

priorização e a qualificação daquelas atividades que tratam da formação continuada dos profissionais da educação no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Patrícia R. I.; ARAGÃO, Ana M. F. de. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, Vera Maria N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo. Ed. Loyola, 2012. p. 37-55.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. de; CHRISTOV, Luiza H. da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed. Loyola, 2009. p. 9-16.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Questões sobre a organização do trabalho na escola**. 16. ed. São Paulo: FDE, 1993.

PLACCO, Vera M^a N. de S. & SILVA, Sylvia H. S. da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. de; CHRISTOV, Luiza H. da S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed. Loyola, 2009. p. 25-32.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço: Da (re)construção teórica e da ressignificação da prática**. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2013.

CAPÍTULO 9

VIOLÊNCIAS ESCOLARES QUE DESAFIAM O COTIDIANO ESCOLAR: NOTAS SOBRE A JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Pâmela Suélli da Motta Esteves

INTRODUÇÃO

Vivemos em *tempos sombrios*, dizia Hannah Arendt, no momento em que o autoritarismo se tornava o *modus operandi* da política totalitária na Europa. Décadas mais tarde, os países da América Latina foram vítimas dos mesmos *tempos sombrios*, mergulhados no autoritarismo político anunciado nas mais diversas formas de violação aos direitos humanos. Nos dias de hoje, temos ainda o fantasma daqueles tempos nebulosos nos quais a violência contra a condição humana atingiu patamares descomunais. O totalitarismo foi desfeito e a Democracia, a duras penas, se consolidou. Mas todas essas transformações saudosamente positivas não foram suficientes para desestruturar e impedir o surgimento de novas formas de *tempos sombrios*.

A violência estrutural que ameaça a vida comum na sociedade brasileira nos possibilita pensar que estamos, sim, vivendo um momento sombrio. Felizmente, o contexto histórico não é mais de um poder político totalitário que transforma os indivíduos em sujeitos massificados e artificializados diante da homogeneização capitalista. Contudo, a violência social, da maneira como vem se constituindo, é uma ameaça contundente à dignidade humana, pois motiva o medo como um sentimento constante, inviabiliza a liberdade, destrói o sentimento de solidariedade e produz a descrença na função do Estado enquanto uma instituição protetora da sociedade civil.

Os graves e recorrentes casos de violência social que se proliferam nas manchetes brasileiras denotam o quão sombrio é o momento atual. Arendt (1987b) nos mostrou que a violência é sempre instrumental, ou seja, necessita ser justificada. Logo, a grande questão é o que está por trás desse cenário crescente de violências sociais. Para essa problemática, algumas respostas são possíveis: (1) a crise do nosso atual modelo de Estado; (2) a crise na tradição de valores morais/éticos que fundamentem a construção de uma sociedade justa; (3) a disputa por poder, ressaltando que o poder é um fim em si próprio, por isso, não necessita de justificação, mas sim de legitimidade.

Assim sendo, uma sociedade violenta é caracterizada pela construção e reconstrução de diversas formas de disputas de poder. Dentro dessas disputas, a violência se transforma no principal instrumento de conquista do poder, e não estamos aqui nos restringindo ao poder político, mas sim às mais diversas relações de poder que se constroem/reconstroem, formando uma economia do poder religioso, ideológico, econômico, midiático, entre outros (FOUCAULT, 2008). Quanto mais disputas pelo poder, mais violência. Essa equação pode ser exemplificada no aumento das intolerâncias religiosas, quando o poder religioso é disputado através de radicalismos. Os crescentes episódios de racismo, também, ajudam-nos a compreender a relação entre poder e violência, nos casos em que a hegemonia branca é desafiada por etnias minoritárias. Temos, ainda, as disputas pelo poder político, agravadas pela falência do Estado Nacional brasileiro, cuja violência se expressa no momento em que pessoas inocentes são mortas por “balas perdidas” em confrontos entre a polícia (poder estatal) e traficantes (poder paralelo) nas periferias brasileiras.

E na escola? A escola é uma instituição de formação, consolidação dos valores morais apreendidos no seio familiar e socialização das experiências do crescer, mas, atualmente vem se transformando em uma instituição de combate à violência. Cada vez mais, a sociedade deposita suas crenças na educação escolar como um caminho impeditivo ao protagonismo da criminalidade. O paradoxo é que a escola é uma instituição social, o que significa que não está imune à violência produzida pela sociedade e que por mais esforços que sejam feitos por parte da comunidade escolar, esta não tem condições nem obrigação de assumir a responsabilidade do Estado e reduzir a violência.

É diante desse panorama, de múltiplas e crescentes formas de violências, que este ensaio busca compreender como a cultura escolar se constrói dentro de uma sociedade que aprendeu a naturalizar/banalizar a violência. Em outras palavras, nosso interesse é investigar os tipos de conflitos que são produzidos na escola, sem deixar de considerar a estreita relação desses conflitos com a cultura violenta que permeia as relações sociais externas à escola. Além de compreender a natureza e as especificidades da violência escolar, buscamos, também, conhecer os procedimentos adotados diante dos casos de elevada gravidade.

Com o objetivo de facilitar o entendimento do leitor, dividimos este texto em quatro partes. Na primeira parte, resgatamos alguns achados de uma pesquisa realizada em 2015 em uma escola pública de grande porte no município de São Gonçalo – RJ. A pesquisa investigou a compreensão dos estudantes acerca da violência escolar produzida pelas próprias relações intersubjetivas (bullying). As narrativas dos estudantes são resgatadas com o objetivo de enfatizar a necessidade da construção de diferentes concepções de justiça não judicializadas para

administração dos conflitos que nascem no *chão da escola*. Na segunda parte, apresentamos uma discussão sobre o cotidiano escolar no que tange a relação entre diferença e violência, a partir da constatação da dificuldade dos/as estudantes em reconhecerem as diferenças que os constituem e os casos de violência que são oriundos dessa dificuldade (ESTEVES, 2015). Em um terceiro momento, analisamos situações de judicialização dos conflitos que acontecem nas escolas do município de São Gonçalo (RJ), caracterizadas pela atitude da escola em acionar o Conselho Tutelar, doravante (CT) e este, por sua vez, encaminha o caso para a Delegacia de proteção à criança e ao adolescente (DPCA) e/ou ao juizado da infância e da juventude. Por fim, na última parte, argumentamos a favor da urgência do desenvolvimento de concepções de justiça restaurativa voltada para construção de uma cultura de paz, como um instrumento alternativo à judicialização da educação.

VÍTIMAS, AGRESSORES E TESTEMUNHAS: COMO OS ESTUDANTES COMPREENDEM A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Esse texto inicia-se com a percepção dos estudantes de uma escola pública estadual de grande porte situada no Rio de Janeiro. Do ponto de vista metodológico, as narrativas foram coletadas através de uma pesquisa qualitativa que combinou a aplicação prévia de um questionário objetivo com a elaboração de um roteiro de entrevistas semiestruturado. O roteiro de entrevistas foi elaborado com o objetivo de compreender o relacionamento entre os estudantes e a percepção que estes possuem a respeito da violência. As entrevistas foram compostas de três blocos de questões se contemplaram: (1) relacionamento entre pares; (2) percepção sobre o bullying enquanto um tipo de violência; (3) possíveis causas e consequências do bullying.

“FUI JULGADA QUANDO ENTREI NA ESCOLA”

Perguntamos aos estudantes como eles se relacionam com seus colegas, com os professores e com a direção. O que mais nos surpreendeu foi todos os estudantes afirmaram ter um bom relacionamento com os professores e destacaram o distanciamento da direção e da coordenação. Já em relação ao relacionamento entre pares, as respostas foram diversas.

Ruim. Eu tô repetindo o primeiro ano e desde ano passado eu tinha um amigo, que repetiu e saiu da escola. Eu só tinha esse amigo e agora tenho duas amigas que são de

outras turmas. Na minha sala, esse ano é um pouco ruim também, porque converso com poucos alunos, mas sei lá, eu também sempre fui diferente. Eu sempre fiquei, a maioria das vezes, sozinho, no meu canto, desenhando. (...) Com a direção é tanto faz, não faz diferença pra mim. Eu quase não falo com a direção. Com os professores é o contrário, eu sempre tive um bom relacionamento com os professores, até mais com os professores do que com o pessoal da minha sala. (E1)

Hum, eu sou meio antipática com isso, porque hoje as pessoas tão muito abusadas, principalmente os jovens e tão perdendo muito o limite do que fazer e do que não fazer. Mas, no geral, tenho um relacionamento razoável com meus colegas. A direção sempre foi muito afastada de tudo, então, não tenho muito contato. E com os professores, com alguns deles, eu tenho muito contato e admiro muito alguns, acho que vou levar como exemplo pra minha vida toda. (E3)

O relato de E1, novamente, chamou nossa atenção. Ele afirma que não tem um bom relacionamento com os demais estudantes, mas justifica essa situação, afirmando sua própria diferença, chega a dizer que sempre foi diferente e que sempre gostou de ficar mais isolado. Essa narrativa nos permite considerar que, quando a diferença provoca intolerância, o bullying se instaura. Mas, até aqui, considerávamos o olhar do estudante agressor para a vítima. O diferencial no depoimento de E1 é que o olhar parte dele, como alguém que se sente diferente e que compreende que não é aceito por todos devido a sua diferença. Segundo o que pudemos observar, o estudante não tem nenhuma diferença física que se sobressaia. Por que se sente diferente?

Acho que sou diferente porque sou mais sensível a algumas coisas. Na minha turma tem três divisões, o grupo das meninas, o grupo dos meninos e eu. Eu não falo com ninguém, não gosto de ninguém. E eles também não gostam de mim. (E1)

A diferença apontada por E1 é uma diferença comportamental. O fato de ser mais tímido e gostar de arte o faz acreditar que ele é diferente dos outros meninos devido à sua sensibilidade. Os outros meninos são mais populares, jogam futebol e se comportam de maneira socialmente compreendida como mais masculina. É expressivo o quanto a escola é uma instituição homogeneizadora e padronizadora, ao ponto do estudante se sentir diferente porque não se enquadra no padrão comportamental da maioria. Poderíamos afirmar que, pelas interpretações que fizemos até aqui, E1 tem grandes chances de ser ou se tornar uma vítima de bullying, não apenas porque é tímido, sensível e introspectivo, mas porque se sente diferente e isso, segundo seu próprio relato, atinge-o negativamente.

O relato de E1 nos conduz à questão da formação dos grupos nas salas de aula. Pudemos compreender que os estudantes têm consciência que suas turmas são fragmentadas em grupos diversos. Os relatos nos mostraram que esse é um processo considerado normal e que sempre obedece a determinados critérios, pode ser por afinidades, comportamentos e/ou aspectos físicos. Porém, alguns estudantes mencionaram que nem todos os jovens são inseridos nos

grupos. Há aqueles que não conseguem ou não desejam fazer parte de um grupo e acabam ficando isolados, realizando atividades sempre individualmente. Se a socialização, a interação, é algo importante para a construção das identidades, ainda mais entre crianças e jovens, então, esses estudantes isolados (excluídos ou autoisolados) nos preocupam, pois, muitas vezes, o grupo funciona como um espaço e que protege seus integrantes, produzindo sentimento de pertença.

Elias e Scotson (2000) identificaram esse movimento de pertencimento e exclusão, em *os estabelecidos* e *os outsiders*. O livro é um relato etnográfico que descreve a relação de poder entre dois grupos de moradores que não se diferenciavam quanto a seu tipo de ocupação, educação, nacionalidade, classe social, mas sim no que se referia ao tempo em que residiam na comunidade. O grupo dos estabelecidos estigmatizava os moradores mais novos, tratava-os como pessoas de valor inferior e os rotulava como forasteiros, “os de fora.” Entre os *outsiders*, não havia coesão. Pelo pouco tempo juntos, ainda não haviam conseguido construir laços de uma comunidade efetiva. Guardadas as suas devidas proporções, segundo os relatos levantados, esse processo parece nos permitir entender alguns acontecimentos do Colégio Guarani.

Os grupos se formam, constituem identidades próprias e funcionam com um guarda-chuva de proteção para os seus integrantes. Mesmo aqueles grupos menores e mais fracos do ponto de vista do poder estabelecido dentro das turmas e colégio, conseguem se proteger, pois compartilham determinadas características e afinidades e lutam para que essas sejam mantidas como uma marca grupal. Entre grupos, o bullying também acontece, mas, tanto para os agressores quanto para as vítimas, saber que aquela situação é compartilhada por outros conforta e, de certa maneira, dilui o sentimento de inferioridade. E1, por exemplo, nunca conseguiu fazer parte de um grupo e acreditamos que isso possa ter contribuído para que se tornasse uma vítima de bullying como veremos adiante.

Entretanto, a formação de grupos nem sempre resulta na proteção dos estudantes que se sentem *outsiders*. Os grupos dos *estabelecidos*, na maioria das vezes, são os autores do bullying. Na fala de E3, eles são identificados como “famosinhos” e, na de E9, eles são os “populares”. São estudantes que se sentem poderosos e buscam a manutenção desse poder, irradiando medo e insegurança naqueles que são desprotegidos, fora de qualquer relação que os deixem confortáveis dentro da instituição escolar. Há também um terceiro caso, que são aqueles grupos fragmentados, formados por estudantes que competem entre si. Nesse caso, o grupo pode não funcionar como um mecanismo de proteção contra o bullying, pelo contrário, os estudantes que, por algum motivo, se submeterem a tudo que for dito podem se tornar vítimas de bullying dentro do próprio grupo.

Os grupos se formam a partir de estereótipos e algumas vezes por afinidade. Minha sala de aula é extremamente fragmentada. Há a presença de três grupos: o grupo dos “populares” que é formado pelas pessoas super descoladas; o outro grupo é o das pessoas que curtem games e gibis; e o terceiro grupo é formado por meninas que se identificam umas com as outras, mas que são extremamente competitivas entre si. Posso até dizer que é insuportável. Bem, acho que “pertencço” ao grupo das meninas competitivas entre si. (E9)

A competição entre grupos é também um elemento encontrado nas pesquisas de Gomes (2004) e Rossato (2013). É interessante que os grupos fragmentados são compostos por subgrupos que obedecem a lideranças específicas. Em geral, esses subgrupos compartilham determinados aspectos que os transformam em um grupo, ainda que fragmentado. O relato da E9 expressa exatamente esse relacionamento sobrecarregado dentro de um grupo fragmentado em vários subgrupos. Os grupos que apresentam essas características tendem a ser mais fortes que os outros, pois, apesar das diferenças internas os elementos de aglutinação, no caso relatado, é a competição entre as meninas. Tal comportamento funciona como um elemento de fortalecimento que dificulta que o grupo seja desrespeitado por outros grupos, ainda que provoque muita tensão dentro do próprio grupo: “posso dizer que é insuportável”. Contudo, isso não livra esses grupos fragmentados do bullying, mas contribui para um bullying diferenciado que se apresenta entre os subgrupos ou no interior dos subgrupos.

“QUEM NÃO SE ENQUADRA É PRESA FÁCIL PARA O BULLYING”

Após compreender a percepção que os estudantes possuíam sobre a escola, como se relacionam entre si e o que pensam sobre os grupos que formam dentro do espaço escolar, buscamos investigar o que eles pensam sobre o bullying.

É quando você chacota uma pessoa... Tipo: o bullying é a zoeira não autorizada. Pra mim, a diferença entre o bullying e a zoeira é que a zoeira é recíproca, você brinca com seus amigos e eles brincam de volta com você. O bullying não, você faz só com quem não sabe se defender. Acho que pode ter agressões verbais e físicas e vai piorando conforme o tempo. (E1)

O bullying é sempre um julgamento preconceituoso. (...) Esses pré-requisitos, quando são diferentes do seu, você julga, é quase que automático. Mas, quando você continua julgando, achando que ser diferente de você é errado, pra mim o bullying começa aí. E, muitas vezes, do bullying se desenvolve algo muito mais sério, como a homofobia. (E10)

Os dois relatos chamam atenção para pontos de vistas diferentes. E1 define o bullying como uma zoeira não autorizada. Ou seja, ele atribui à vítima o direito de decidir se é bullying ou não. Quando o estudante aceita a zoeira e a contrapõe da mesma forma, é uma brincadeira. Mas, quando o estudante não consegue revidar e se ofende, então, segundo o depoimento, esta situação seria o bullying. Essa é uma maneira muito peculiar de avaliar a situação, pois torna ainda

mais imperceptível a fronteira entre o bullying e as brincadeiras escolares. O estudante ainda adverte que o bullying acontece com aqueles que não sabem se defender e, mais uma vez, coloca a definição a partir do ponto de vista da vítima, ou seja, se a vítima está numa situação de desvantagem, ela não consegue reagir e impor autoridade/respeito. Poderia também ser entendido como responsabilização da vítima, ou seja, o bullying não se tornaria um problema se os afetados por ele soubessem se defender. No entanto, acreditamos que o depoimento, mais do que julgar as vítimas, assume o ponto de vista delas. É interessante que a responsabilização da vítima foi destacada, explicitamente, por outros três estudantes. É fato que sendo uma agressão o bullying sempre vai ser desautorizado. Mas a questão é até onde podemos responsabilizar a vítima por não ter conseguido se impor, responder à altura, reagir com capacidade de desautorizar a ofensa?

O segundo relato desloca, sem dúvidas, o referencial e retira da vítima o ônus do bullying. E10 entende o bullying como um julgamento preconceituoso. Nesse caso, o bullying acontece porque alguns estudantes se acham no direito de julgar pejorativamente o outro. Quando esse julgamento se transforma em ofensas e agressões, temos o bullying instaurado. A estudante destaca que esses julgamentos pejorativos acontecem porque alguns estudantes entendem que ser diferente é errado e, se é um erro, logo, deve ser rechaçado. Essa visão se articula com a nossa hipótese de que, em algumas situações, a diferença pode produzir intolerâncias e se transformar em bullying, o que significa afirmar que o bullying é um tipo de violência escolar motivado pela dificuldade que os estudantes possuem em conviver com as diferenças.

Eu sei o que é bullying, mas não sei se saberia reconhecer. Acho que, às vezes, os garotos exageram nas brincadeiras com o próprio grupo. (E6)

Bullying pra mim é uma coisa que alguém faz pra machucar, no sentido de ofender, pode ser verbal ou pode ser agressão física também. (E4)

Bullying é uma forma de brincadeira maldosa, sem limites e sem respeito.

Três estudantes associaram o bullying às brincadeiras de mau gosto feitas com o objetivo de ofender, machucar e agredir. E6 levantou a questão de o bullying acontecer dentro do próprio grupo como ressaltamos anteriormente.

No geral, os estudantes têm consciência dos efeitos do bullying e consideram uma prática negativa que prejudica os relacionamentos na escola. Na intenção de deixar os relatos mais precisos, perguntamos aos estudantes se existe bullying no Colégio Guarani. Nas respostas positivas, perguntamos como acontece e pedimos que narrassem alguma situação.

Sim, existe. Algumas pessoas que “brincam” com alguns meninos que apresentam uma aparência física com muita espinha e por serem negros. (...) Sim, eu mesma (risos). Bem, quando eu era criança essa questão do bullying não era tão divulgada. Mas, me

chamavam de “baleia”, “gordinha”, “obesa”... por ser gordinha. E isso mexia muito com meu psicológico, chorava bastante com essa situação. Mas, com o tempo as brincadeiras pararam. (E3)

Sim, acho que as pessoas acham que é brincadeira, pelo menos no início. Depois que enxergam que não é. (...) Sim, o Thiago¹, os meninos escondiam a mochila dele, zoavam ele, chamavam ele de Thiago, mas ofendendo, debochando. Ele nunca revidava, só abaixava a cabeça. Tenho certeza que ele sofria. (E5)

Na minha escola, o bullying é visto quando as pessoas são motivo de piadas, são excluídas, motivos de risadas. Às vezes, isso é cometido pelos próprios amigos, como se fosse só “zoeira”, mas mesmo assim isso é bullying. (...) Muitas vezes, o bullying é verbal, mas quando não é “exterminado”, pode virar físico, o que é tão pior quanto o verbal. (...) Pra mim, o bullying tem total efeito quando a pessoa que está sofrendo por causa disso se deixa abater e não faz nada contra. Não conheço ninguém que não tenha feito nada contra, porém, conheço alguns casos que pessoas sofreram com isso, mas fizeram algo contra. Minha prima estuda na Escola X² e ela não “agradou” as pessoas que estudavam com ela, ela foi agredida verbalmente, se sentia constrangida e chegaram a colocar um celular roubado na sua mochila para que ela fosse expulsa da escola. Porém, ela contou para os pais, os pais foram na direção e se não fosse tomada uma decisão sobre aquilo, eles iriam até a polícia. A direção penalizou os responsáveis, porém minha prima saiu da escola, ela não queria se “esconder”, mas não queria ficar num lugar onde não se sentisse bem. (E9)

O relato da E9 traz alguns fatores importantes que merecem ser destacados. Trata-se de um conflito externo ao Colégio Guarani, que ocorreu com um familiar da estudante. Dada a complexidade da violência narrada, que inclui agressão, constrangimento e roubo, o caso foi resolvido fora da escola. O bullying praticado se transformou em denúncia, e o caminho foi a ameaça de judicialização do conflito. Analisando a situação da vítima, podemos pensar que as agressões tiveram consequências graves, pois, apesar de não querer se esconder do conflito, a estudante decidiu abandonar uma escola de prestígio, cujo processo de seleção é um dos mais competitivos do Estado. Fica, então, a indagação: como a escola não percebeu que a estudante estava sendo perseguida ao ponto de ser acusada de ladra? Será que os colegas de turma não testemunharam nada? Por que a estudante não procurou a escola ou a família antes da situação chegar a esse estágio? Quais tipos de valores são compartilhados pelos estudantes que colocaram o celular na mochila da estudante para que ela fosse expulsa? Até onde iriam esses estudantes com o objetivo de fazer o mal à estudante?

Dos dez estudantes que entrevistamos, oito afirmaram que o bullying faz parte da realidade do Colégio Guarani. Novamente, os estudantes ressaltaram a temática da diferença e do bullying ser confundido com brincadeiras. Também diferenciaram o bullying físico (direto) do verbal (indireto), ressaltando que o segundo é mais frequente. Os estudantes narraram casos de bullying com seus colegas e também admitiram que foram vítimas no passado. As narrativas foram todas em tom de reprovação e destacaram o sofrimento que o bullying pode causar.

¹ Nome fictício.

² Refere-se a uma escola pública de prestígio.

A VIOLÊNCIA ESCOLAR COMO PRODUTO DO NÃO RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS

Charlot (2002) argumenta que a violência escolar não é uma novidade dos séculos XX e XXI. Já no século XIX, há registros de práticas violentas em escolas secundárias, sancionadas com prisões. Contudo, se a violência escolar não é um fenômeno radicalmente novo, ela tem assumido novas feições. Na medida em que a violência escolar passa a ser vista como estrutural e não mais acidental, as famílias, os/as estudantes, os/as professores/as e toda a comunidade escolar passam a desacreditar no potencial da escola como instituição formativa, socializadora e protetora. Na escola, a violência não se restringe a dificultar o processo de ensino e aprendizagem, mas também contribui para um cotidiano inseguro, permeado por medos, revoltas, injustiças das mais diversas e, fatalmente, atitudes autoritárias e punitivas.

Sposito (2001) também considera que a violência escolar não é um fenômeno novo e, devido as suas novas roupagens, demonstra preocupação na maneira como ela vem sendo conceituada. Buscando evitar equívocos, Sposito (2001) defende a necessidade de compreender a violência escolar como aquela que nasce entre os *muros da escola*, e isso significa trabalhar em uma perspectiva *stricto sensu* que nos permita minimizar afirmações precipitadas baseadas em raciocínios de causa e efeito, como o binômio pobreza/violência, e possibilita compreender a violência escolar em sua singularidade.

Há várias interpretações para o aumento da violência escolar. Explicações macrosociais responsabilizam os altos índices de violência social, na medida que uma sociedade que recorre à agressão como mecanismo de resolução de conflitos produz escolas violentas. De certa forma, essa visão é compartilhada pela sociologia francesa de Bourdieu (1975), que compreende o sistema educacional como um instrumento de dominação do sistema capitalista, produtor de violências simbólicas que reproduzem de maneira diferenciada a ideologia da classe dominante.

Assim, Bourdieu (1989) considera o processo educativo uma ação coercitiva, definindo a ação pedagógica como um ato de violência, de força. Neste ato, são impostos aos educandos sistemas de pensamento diferenciais que criam nos mesmos hábitos diferenciais, ou seja, predisposições para agirem segundo um certo código de normas e valores que os caracteriza como pertencentes a um certo grupo ou uma classe. Nessa perspectiva, o sistema educacional é autoritário e dominador ao impor o *habitus* da classe dominante e ao cooptar membros isolados das classes. Esses membros, uma vez familiarizados com a axiologia da classe dominante,

defendem e impõem de maneira mais radical à classe dominada os sistemas de pensamentos que a fazem aceitar sua sujeição à dominação.

Reconhecemos e admitimos o potencial macroestrutural da análise de Bourdieu. Mas defendemos nesse artigo que, na virada do século XX para o século XXI, a violência escolar não pode mais ser explicada apenas pelo viés estruturalista, pois acreditamos que os conflitos escolares auferiram singularidades oriundas da dificuldade dos estudantes em reconhecer/aceitar as diferenças que nos constituem como seres humanos. É fato que essa dificuldade é representativa de uma sociedade preconceituosa, excludente e discriminatória. Todavia, a aversão à diferença não se restringe à dominação da ideologia capitalista³. Na escola, os conflitos são motivados por todos os tipos de diferenças, basta não corresponder ao padrão de normalidade socialmente acordado. E o que define esse padrão? Essa é a questão. O padrão não corresponde mais somente a questão da classe social. Atualmente, a definição do padrão é uma questão antropológica de pertencimento cultural e identitário. São as identidades rotuladas como diferentes que não são reconhecidas e que, na maioria das vezes, aparecem como vítimas nos conflitos escolares. Na escola, a diferença é constantemente colocada à prova, isso porque a escola foi pensada e construída no formato de uma instituição uniformizadora, que historicamente pouco assimilou o reconhecimento das diferenças.

O lamentável é que a escola pode também ser um mecanismo de exclusão, dando a alguns o acesso aos mecanismos de poder (direito, língua, história, ciência etc.) e negligenciando a outros. A escola pode sociabilizar com ênfase no respeito à diferença, mas pode também uniformizar (uniforme, provas únicas, currículo único, a mesma maneira de ensinar para todos). (ANDRADE, 2009, p.23).

No entanto, hoje, a diversidade cultural e identitária desafia as tentativas homogeneizantes que a escola ainda tenta impor. É nesse ambiente de (re)construção e reprodução da diversidade que a violência se constitui enquanto um comportamento de negação e inferiorização das diferenças. Quando a diferença aparece, ela não é somente negada, mas é também inferiorizada, naturalizada e banalizada. A escola insiste em negar as diferenças em nome da igualdade porque compreende que o respeito ao que é de todos não pressupõe o respeito e o reconhecimento ao que é individual e ao que é dos outros.

Resta-nos agora pensar o porquê de a diferença tanto incomodar no ambiente escolar. A modernidade prioriza a defesa da igualdade, por isso, historicamente, a diferença é vista como um obstáculo à garantia e à aplicabilidade de direitos. Todavia, a diferença que incomoda não é aquela que legitimou historicamente os privilégios de classe, mas sim aquela que estrutura os

³ Estamos argumentando que os conflitos escolares não se restringem a uma dominação de classe no sentido proletário/burguês.

preconceitos, discriminações e estereótipos. É aquela que inferioriza uma identidade, que reduz os seres humanos e legitima exclusões. A diferença que tanto incomoda na escola é aquela que não corresponde ao padrão moderno de indivíduo: homem, branco, heterossexual, magro, talentoso, inteligente, pró-ativo, etc. Os que não se enquadram nesse padrão são os diferentes, alvos de práticas preconceituosas, intolerantes e discriminatórias.

O CAMINHO DA JUDICIALIZAÇÃO

Em seu sentido geral, compreendemos a judicialização como a intervenção das instâncias judiciárias em diferentes esferas sociais na resolução de conflitos e na proteção dos direitos individuais e coletivos. Vianna *et al.* (1999) tratam a judicialização:

em termos de uma procedimentalização do direito e da ampliação dos instrumentos judiciais como mais uma arena pública a propiciar a formação da opinião e o acesso do cidadão à agenda das instituições políticas.

Considerando esse crescente cenário da judicialização das relações sociais, isto é, da transferência de poder das instâncias políticas tradicionais para as instâncias judiciárias com o objetivo de julgar as questões relevantes do âmbito político, social ou moral, esse fenômeno compreende diferentes facetas. Como exemplo prático expressado no contexto brasileiro, apresentam-se casos relativos ao direito à saúde, quando há necessidade de regulamentação de medicamentos específicos por meio de uma ação judicial desencadeando, assim, a judicialização da saúde.

Cumprе salientar que, apesar de não ter expressado o termo judicialização, propriamente dito, o filósofo francês Michel Foucault teceu conceitos que nos permitem dialogar com questões que suscitam tal problemática, tendo em vista que os seus esforços investigativos indicavam, desde a década de 1970, a expansão das funções judiciárias por todo o corpo social. A presença do poder regulamentador das instituições jurídicas funcionou como um dispositivo disciplinar que atuou, e ainda atua, de forma estratégica na fabricação de indivíduos úteis e dóceis. O Direito, na modernidade, constituiu-se como um produtor de verdades que atuam nas diferentes formas jurídicas através da normalização, submetendo os indivíduos à obediência e definindo o normal e o anormal, o proibido e o permitido (FOUCAULT, 1990).

É em função do normal que as normas são estabelecidas e fixadas, as verdades construídas e a justiça acionada. Quando o Poder Judiciário aplica uma determinada lei na sociedade, a verdade é apresentada e a justiça, instituída. O justo, a partir da modernidade, tornou-se a aplicação de leis, por isso a judicialização é interpretada como um procedimento válido, capaz de solucionar situações de conflito. A lei é tão suprema que está sempre acima de

tudo e de todos de modo que, quando violada, temos a prática de um crime, e seu violador se transforma em inimigo da sociedade, aquele que foi capaz de passar por cima da superioridade da lei. Contudo, chamamos atenção para o processo de padronização da lei que ocorre quando uma legislação é acionada de forma estandardizada operando como um mecanismo de modelização capaz de tornar a lei uma referência última da vida, naturalizando o Poder Jurídico. O ato de naturalizar a lei como verdade pode nos levar a naturalizar a punição como sinônimo de justiça, uma vez que a punição é a extensão da não obediência à lei.

Em *Vigiar e Punir* (1987), Foucault desenvolveu o estudo sobre a expansão da incidência dos corpos, dos indivíduos enclausurados, pelo poder. Nesta obra, Foucault desvela a falsa ideia de poder expressada unicamente na concepção negativa e destrutiva. Para além de uma lógica repressiva, de exclusão ou de omissão, Foucault nos indica um outro lado do poder a ser pensado, o da transformação. A lei é um poder transformador e serviu de instrumento para o domínio e controle sobre o corpo humano, por meio de técnicas próprias de vigilância e de sanções normalizadoras, que não eram exclusivas da prisão, mas permeavam outras instituições, como a escola. Isso porque a lei funciona como uma economia de poder na medida em que estorva atitudes e comportamentos não normatizados. Foi esse tipo de poder, que fabrica o indivíduo, que Foucault delimitou como poder disciplinar, cujo métodos “permitem o controle minucioso das operações do corpo, (...) asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade (...)” (FOUCAULT, 1987, p.139).

Nessa lógica, o controle das ações e dos comportamentos dos indivíduos segue em voga no contexto de vigilância e de punição das instituições sociais, num movimento em que o poder de decisão recai sobre o poder judiciário, tendo o seu modo de operação – controle, julgamento, punição – legitimado diante das situações de gerência da vida e de subjetivação dos indivíduos. Nesse sentido, Nascimento e Scheinvar afirmam que:

“... a intervenção do judiciário é assumida na sociedade moderna como um dever do Estado em favor do ‘bem comum’ e ‘em benefício’ das partes sob júdice. Independentemente dos efeitos das práticas judiciárias, estas foram produzidas historicamente como benéficas e sempre inquestionáveis, verdadeiras (...). Para instrumentalizar a prática judiciária, o arcabouço legal compreende normas universais a serem aplicadas sem considerar as condições diversas que vivem os sujeitos alvo das leis.” (NASCIMENTO; SCHEINVAR, 2007, p.154).

Não se trata aqui de extinguir o aparelho jurídico do mundo social, mas de problematizar os motivos pelos quais as relações cotidianas, mais especificamente, as relações do mundo escolar, estão cada vez mais colonizadas pela esfera judicializante. Sabemos que, no ambiente escolar, esse cenário é fruto de uma multiplicidade de fatores que envolvem desde o desconhecimento por parte da comunidade escolar das legislações educacionais, em específico o

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) , e a omissão da escola em discutir as diferentes concepções de justiça que se configuram no cotidiano escolar, até a presença de uma racionalidade que delega à justiça (poder judiciário) o papel de resolução dos conflitos escolares materializando a ideologia do império da lei. É fato que, em determinados casos, que serão expostos mais adiante, a judicialização é um instrumento necessário para a resolução de conflitos que extrapolam o papel educacional da escola. Porém, é urgente discutir a questão da responsabilização civil da escola diante de conflitos oriundos da dinâmica da cultura escolar. Até porque cabe enfatizar que todas as vezes em que ocorre a judicialização dos conflitos escolares, a justiça que é estabelecida não é construída pela comunidades escolar, mas sim por mecanismos exteriores à escola e através da aplicação de leis que também foram fabricadas distantes da realidade escolar. Na judicialização, o justo vem de fora. Nas palavras de Heckert e Rocha (2012):

Esta judicialização tem se caracterizado pela expansão da ação da justiça no território da escola, com o aparato jurídico sendo acionado para intervir em conflitos que emergem no chão da escola e/ou para esclarecer dúvidas, muito mais quanto aos deveres não cumpridos do que com relação aos direitos sociais não garantidos. A lógica judicial passa a permear o cotidiano escolar, ofertada e requisitada, principalmente, para manter a ordem. Utilizando-se de ameaças de punição, intensifica-se a criminalização de ações que interrogam as práticas instituídas, forjando-se políticas do medo e do controle do suposto risco social. (HECKERT; ROCHA, 2012, p. 90).

Diante do exposto, no contexto escolar, o caminho para a resolução dos conflitos escolares tem sido cada vez mais buscado em instâncias fora do âmbito escolar, de justiça ou policiais, sendo elas: o Conselho Tutelar, o Ministério Público, a delegacia, a Justiça. Inclusive, essas próprias instâncias têm adentrado na e participado das relações escolares. Como exemplos dessa realidade, no interior dos colégios da rede municipal de São Gonçalo (RJ), guardas municipais realizam o patrulhamento da chamada Ronda Escolar⁴, enquanto que colégios da rede estadual de São Gonçalo (RJ) contam com a participação diária de policiais militares. Ambos os exemplos sob o respaldo de garantia de segurança da comunidade escolar e do patrimônio público escolar.

A ATUAÇÃO DO CONSELHO TUTELAR

O Conselho Tutelar (CT) tem sido constantemente acionado para intervir em conflitos escolares. Instituído em 1990, através do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei

⁴ “Desde 1998, o Grupamento especializado de Ronda Escolar foi criado com o objetivo de atender os alunos da rede municipal de ensino, além de manter proteção de serviços, bens e instalações nas unidades escolares municipais.” Informação extraída em: <http://www.pmsg.rj.gov.br/guardamunicipal/grupamentos.php> Acesso em: 13/06/2017.

8.069/1990, o CT representa um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, cuja função primordial se deve a proteção integral do cumprimento dos direitos da criança e do adolescente previstos no ECA. Com efeito, a ideia da criação do Conselho Tutelar se pautou na desjudicialização do atendimento ao referido público, sem a necessidade de acionar o Poder Judiciário, uma vez que o poder de representação caberia aos conselheiros tutelares, representantes da sociedade civil eleitos através de voto popular, para atuarem com autonomia na busca pela garantia de direitos. Em contrapartida, a lei prescrita está estritamente vinculada com as práticas do Poder Judiciário e quem não se enquadrar a ela, cujo horizonte corresponde à aplicação da justiça, terá que responder pela punição. Portanto, mesmo sendo um órgão não-jurisdicional, muitas das práticas dos sujeitos que ali atuam se revelam pautadas na lógica jurídica, conforme afirmam, novamente, Nascimento e Scheinvar (2007), sobre a juridicalização das práticas: “[...] presença de modelos de atuação característicos do Poder Judiciário, que acabam sendo adotados, mesmo em espaços que não detêm tal poder, mas que, por serem revestidos de certa autoridade e terem como fundamento para a sua prática o termo da lei, assumem tais formas como as adequadas para o seu exercício. Do nosso ponto de vista, é esta a lógica que tem pautado algumas das práticas dos conselhos tutelares.” (NASCIMENTO; SCHEINVAR, 2007, p. 153).

Dessa forma, o CT é uma instituição contraditória. Sua criação remete à tentativa de desjudicialização, nomeando a sociedade civil para auxiliar na proteção e garantias de direitos às crianças e adolescentes, porém, o que a práxis nos mostra é um conjunto de procedimentos regulamentadores da vida escolar que enquadram os conflitos em legislações e normatizações construídas fora do espaço escolar, ou seja, a judicialização das relações escolares.

O contexto desta pesquisa, ainda em fase preliminar, busca investigar as três unidades de Conselho Tutelar do município de São Gonçalo (RJ) divididas por áreas de abrangência⁵, que atendem o respectivo município em sua totalidade. Com base em entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com os/as conselheiros/as⁶ e com as pedagogas⁷ oriundos/as destas três diferentes unidades, procurou-se compreender as formas de atuação e de articulação entre os pares no cotidiano de trabalho; a relação do CT com as escolas do município, e os seus respectivos entendimentos sobre a judicialização dos conflitos escolares bem como os recursos utilizados diante desses casos. Consideramos que esses aspectos poderiam expor as concepções e a realidade de trabalho dos/as conselheiros/as e de sua equipe técnica frente às ocorrências

⁵ O município de São Gonçalo (RJ) é composto por três unidades do CT. Cada unidade atende por localização/bairros específicos.

⁶ Para garantir o anonimato dos sujeitos de pesquisa, mencionaremos como C1, C2 e C3.

⁷ Pelo mesmo motivo do anonimato, mencionaremos como P1 e P2.

escolares recebidas, favorecendo o entendimento empírico da dinâmica do órgão e do tema de pesquisa.

Uma característica marcante observada foi o fato de o Conselho Tutelar atuar em redes, como menciona a conselheira C2:

Nós trabalhamos em rede, nós trabalhamos com abrigo, nós trabalhamos com hospitais, com escolas. Então, é assim, tudo depende da rede. O conselho tutelar não trabalha sozinho. A gente depende de outros órgãos. Nós somos garantidores de direitos, mas não necessariamente nós vamos ser atendidos. Nós podemos representar o órgão que não nos atende, mas às vezes a condição que o governo dá não nos ajuda mesmo a gente tendo o respaldo legal que nós somos garantidores de direito. (C2)

Sob a ótica educacional, a ocorrência encaminhada pela escola que mais se destaca é a FICAI (Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente), que se refere aos/às alunos/as ausentes na escola, com sucessivo número de faltas. A escola recorre ao conselho para saber o porquê das referidas faltas do alunado. Apesar de realizarem essa tarefa, os/as conselheiros/as afirmam, unanimemente, que essa atribuição deveria ser acolhida pela própria escola, não cabendo ao conselho. Este é um exemplo de ocorrência descrito pelos/as conselheiros/as em que a escola deixa de assumir o seu papel educacional e recorre ao conselho sem a verdadeira necessidade, deixando de solucionar questões que poderiam ser resolvidas no interior da própria instituição escolar.

Outro exemplo ilustrativo que contribui para essa percepção é o recebimento de ocorrências envolvendo conflitos escolares, que, para os/as entrevistados/as, a escola deveria tentar realizar medidas para lidar com essas situações, pois “não é qualquer coisa que é pro conselho”⁷. Em outras palavras, “a escola poderia ‘enxugar’ mais, fazer todas as tentativas possíveis antes de vir pro conselho.”⁸ Os conselheiros percebem que há uma aguda ausência de diálogo no interior das escolas para resolver essas situações e logo buscam o CT. Nesse sentido, a conselheira C2 afirma que:

“... assim, o conselho tutelar é chamado pra isso, pra essas divergências. E, muitas das vezes, esses conflitos na escola depende só de orientação e não de conselho tutelar. Só que eles, em algumas situações de colégio, dependendo do colégio, eles têm medo dos orientadores. A direção tem medo de ir pra um conflito maior, mais intenso por causa da situação de tráfico, de ser da comunidade, e aí encaminha pro conselho.” (C2)

Em contrapartida, os/as entrevistados/as alegam ocorrências graves, que chegam ao conselho, no seu estopim. Em consonância com essa constatação, um estudo realizado por Burgos et al. (2014) sobre a relação escola, família e Conselho Tutelar aponta que “essa agência

⁷ Fala proferida por C1.

⁸ Fala proferida por C1.

representa, para a escola e a família, uma espécie de pronto-socorro para onde são encaminhadas as situações consideradas mais graves do ponto de vista da integridade física e intelectual da criança/adolescente.” (BURGOS *et al.*, 2014, p.75)

Entre os exemplos de conflitos escolares, entre os próprios/as alunos/as ou entre aluno/a e professor/a, que chegam ao CT, estão os casos relacionados com agressão física, ameaças, indisciplina, depredação do patrimônio escolar e tráfico de drogas. Como exemplo, um dos casos de agressão, envolvendo duas alunas, decorreu de *bullying*. Uma das alunas estava munida de um canivete, que só foi descoberto pela gestão escolar após a agressão. Nas palavras da conselheira:

... ela não aguentava mais a colega falar sobre algo no corpo dela, e aquilo foi passando. Foi passando, até que um dia ela projetou que aquilo ia acabar. Como que acabaria isso? Ela machucando a colega. Graças a Deus, não chegou até o final. Alguma colega contou que a professora, a coordenadora, não recorde, que fulano estava com algo cortante na mochila. Aí, elas não podem mexer, né. E aí, ela foi chamada na secretaria. A menina mesmo mostrou que estava. E aí, a ronda escolar junto com a direção, mais a família vieram aqui no conselho. (C3)

Diante da exposição desse caso, *a priori*, a atuação do CT vem sendo de acompanhamento das alunas, após escutá-las individualmente, bem como os seus respectivos responsáveis legais, após receberem a notificação. As envolvidas vêm sendo acompanhadas por psicólogas do próprio CT, que avaliarão se o atendimento será estendido. Concomitantemente, a gestão escolar segue neste acompanhamento. O caso citado ainda está em andamento.

Em outras situações, além deste procedimento inicial descrito acima, em caso do/a criança e/ou adolescente não ter mais possibilidade de permanecer com os responsáveis legais nem com a família extensa, o CT recorre à vara da infância, solicitando o acolhimento institucional (o abrigo).

Entre as medidas que a escola poderia realizar para solucionar e/ou evitar o acontecimento de certos conflitos, do ponto de vista dos/as entrevistados/as, estão a busca, a saber: 1) pelo diálogo com o corpo discente; 2) pela aproximação com as famílias; 3) pela aproximação com o Conselho Tutelar. Como nos indica nessa fala da conselheira C2:

“Eu acho que palestras pros adolescentes é uma saída, porque quando os adolescentes são voltados pro conhecimento, e eles começam a perceber que eles também podem ser punidos, eu acho que muda o quadro das escolas, porque nós já tivemos experiências aqui de colégios, que depois que o conselho teve, fez palestras, que eles começaram a ter conhecimentos do que eles tem, dos direitos, dos deveres, melhorou o relacionamento entre direção e alunos.” (C2)

Os casos de conflitos judicializados compartilhados transcorrem de alguma situação envolvendo lesão corporal. Como exemplo, há o trecho do segundo discurso dito pelo/a

conselheiro/a C2, sobre o caso de uma adolescente que tinha histórico com autoria de agressão por domínio de território escolar. A saída encontrada era sempre a mudança de escola, sem nunca ter oferecido qualquer oportunidade de trabalhar essa questão dentro da instituição escolar, como é possível verificar abaixo: “E quando se trata de lesão corporal, já não cabe muito a mim, né. A gente pode até tentar, pode. Mas aí, já se torna lesão corporal, que é crime. Então, não compete ao conselho. Então, fica muito difícil não judicializar, mas pode parar só na delegacia também. Mas assim, já foge da minha competência.” (C1)

A mãe retirou ela de um colégio, colocou ela em outro, ela fez o mesmo procedimento: tomar conta do colégio. E aí, ela sempre acha um alvo: um adolescente que não aceita as regras dela, e aí ela vai e espanca. E aí, quando ela foi fazer a ocorrência, ela viu que já tinha outro registro. E aí, que gerou um processo criminal, porque ela levou 16 pontos. Um soco que ela deu. (C2)

Embora seja assegurado pela Constituição Federal do Brasil (1988) e pelo ECA (1990), que todos têm direito à educação, há um escancarado descompasso com a realidade na garantia de vaga na escola. A implementação desses aparatos se mostra frágil para concretização plena do que se propõe. Diante disso, é paradoxal primar por uma educação pública de qualidade com um sistema de educação excludente.

Algumas equipes do Conselho Tutelar constataram um distanciamento na relação com as escolas, no sentido de realizarem trabalhos preventivos, e consideram este um dos motivos que endossa o medo da comunidade escolar pelo Conselho Tutelar, “porque as pessoas identificam o conselho tutelar como um órgão punidor”⁹. Não há um contato frequente para estabelecer trocas de informações ou trabalhos estratégicos de sensibilização que fortaleçam a difusão das prerrogativas do ECA, como um instrumento de luta e resistências pelos direitos e deveres da infância e juventude brasileira. Scheinvar (2012) nos indica que:

O viés punitivo da escola tem encontrado aliança no conselho tutelar, cuja prática é vivida de forma ameaçadora. A característica singular do conselho tutelar é não ser do âmbito da justiça, mas a sua existência está diretamente vinculada a uma lei, o que tem contribuído para que use métodos da justiça. Não que a escola não seja punitiva, mas todos pensam que não cabe à escola julgar, condenar e punir, apesar da ênfase na sua função de controle dos alunos – o que acaba significando a adoção de práticas semelhantes às da justiça. Já ao conselho tutelar, proposto como um órgão de garantia de direitos, é associada uma demanda explícita por julgamento e punição. E ele não só corresponde a tais expectativas como, com sua prática, produz tal demanda. (SCHEINVAR, 2012, p. 48).

As pedagogas entrevistadas consideram que a sua função no CT, junto à equipe técnica, prima pela mediação dos conflitos familiares/escolares, pelo acompanhamento dos casos, pela promoção da auto-estima do/a aluno/a, e pela conscientização/orientação dos responsáveis

⁹ Fala proferida pela conselheira C2.

legais dos seus respectivos deveres para manter os cuidados necessários da criança e do adolescente.

Outro argumento trazido pela equipe do conselho tutelar, sobre os conflitos escolares, sobre a raiz do problema, é o discurso da “família desestruturada”¹⁰ ou da “estrutura familiar banalizada”, que reflete no comportamento “indisciplinado” e no mau desenvolvimento escolar da criança e do/da adolescente. Nesse sentido, muito similar às práticas que caracterizam a sociedade disciplinar, expressada por Foucault, o Conselho Tutelar, além de punidor, também se mostra como um espaço de controle do comportamento dos indivíduos para adaptá-los à norma vigente. Portanto, parafraseando Foucault, promovem regras a serem seguidas para a “ortopedia social”.¹¹

O recurso da judicialização de conflitos escolares reforça expressamente a desqualificação institucional escolar e a própria destituição da autoridade, provocando um esvaziamento da potencialidade de autonomia que permeia a escola quando episódios de conflitos entre pares na escola se deslocam cada vez mais do campo pedagógico para o jurídico, mediante a ações de tecnologias de coerção, vigilância e criminalização das ações infantojuvenis.

A RESTAURAÇÃO COMO ALTERNATIVA

A justiça restaurativa surgiu nos anos de 1970 como uma alternativa ao modelo de justiça criminal prevaletente. Em oposição ao modelo de justiça baseado em leis, atribuição de culpa e punição, a justiça restaurativa enfatiza os danos, as necessidades e as obrigações. Ao contrário de responsabilizar advogados e juízes para o relato do conflito e sobre a decisão quanto ao destino dos autores, a justiça restaurativa estimula a participação ativa de vítimas, autores e membros da comunidade na reconstituição dos fatos e na administração da justiça. O sentido do conflito é construído com base em perspectivas e experiências daqueles que foram mais afetados por este: a vítima, o autor e em alguns casos os membros da sociedade.

Os defensores da justiça restaurativa acreditam que as práticas restaurativas são capazes de enfrentar o moderno fenômeno da criminalidade e, ao mesmo tempo, produzir a reintegração dos autores à sociedade. Eles argumentam que todo o dano causado por alguém rompe o equilíbrio das relações sociais na comunidade. Esta ruptura produz várias situações indesejáveis, parte delas diretamente perceptível como sofrimento por parte da vítima. Nessa situação, a justiça restaurativa busca restabelecer as relações sociais; re-construir o equilíbrio rompido. Para isso, entretanto, será necessário descobrir, tão exatamente quanto possível, qual a extensão do dano

¹⁰ Os termos, entre aspas, referem-se as próprias falas dos/as entrevistados/as.

¹¹ Em “A Verdade e as Formas Jurídicas” (1999).

produzido. Neste movimento, sabemos que a vítima foi diretamente afetada, por isso dar-lhe a palavra e permitir que ela ocupe um papel central no processo é a melhor maneira de saber a amplitude do dano por ela experimentado (ROLIM, 2006).

Martins (2004, p.25-26) observa que;

Na justiça restaurativa os participantes têm a chance de relatar os acontecimentos a partir do seu próprio ponto de vista e demonstrar as consequências sofridas pelo comportamento criminoso. A partir de então procura-se reparar os danos físicos e emocionais, minimizando os efeitos negativos futuros. As vítimas dispõem de um fórum seguro para dizer como foram afetadas, desempenhando um papel fundamental na decisão a respeito da melhor maneira de reparar o dano. Elas participam do processo de construção da decisão justa. O criminoso, ao invés de se esquivar isolando-se da comunidade, tem que confrontar as consequências do seu comportamento e assumir a responsabilidade pelos danos causados. Em síntese, o processo de justiça restaurativa reverte a tendência de *outrificação* e distanciamento social tão presente nos processos de justiça retributiva. Por meio do mecanismo dialógico, as categorias “nós” e “eles” são desfeitas, para dar lugar a uma categoria que engloba a todos e que é moldada pelo entendimento conjunto do significado e reparação do conflito.

A partir da exposição dos pressupostos teóricos da justiça restaurativa, fica claro que este modelo apresenta uma estrutura conceitual substancialmente distinta da chamada justiça tradicional ou justiça retributiva. O foco da justiça restaurativa está na vítima e na restauração de sua vida através da reparação do dano sofrido; ao contrário, na justiça retributiva, a vítima ocupa um papel periférico, seus sentimentos e traumas recebem linguagens técnicas e genéricas que não dão conta de expressar a realidade vivenciada. Nesse modelo, a ênfase está nos antagonismos do processo e não no diálogo e na negociação, não há indagações sobre os motivos que levaram ao conflito ou porque as pessoas transgrediram as normas legais e morais de convívio social, o foco está na vingança que é oficializada pelo Estado e a punição deve ser proporcional ao dano praticado.

PALAVRAS FINAIS: A JUSTIÇA ESTÁ NA RESTAURAÇÃO

A judicialização dos conflitos escolares, mesmo quando necessária, deveria assumir uma abordagem restaurativa de justiça, possibilitando a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar. Esse foi o objetivo da criação dos Conselhos Tutelares, direcionar a responsabilidade pelos conflitos escolares para a sociedade civil, permitindo o protagonismo desta na proteção e garantia dos direitos às crianças e aos adolescentes. Todavia, quando a escola aciona o CT para solucionar conflitos que poderiam ser administrados internamente, não perde apenas a autonomia a identidade de uma instituição formadora, mas também inviabiliza o potencial restaurador que a situação produz. Dito de outra maneira, em uma situação de bullying, a escola teria a

oportunidade de usar a ofensa como um instrumento pedagógico para trabalhar empatia, o perdão e a responsabilização pelos erros através da reparação da dor provocada.

Infelizmente, a escola ainda busca o modelo retributivo que educa pela punição e recorre à lei como um instrumento absoluto da verdade e da justiça. A diferença desafia a escola, construindo e reconstruindo situações de conflitos que uma vez desnecessariamente judicializadas são procedimentalizadas através de uma lógica penal julgadora que, em vez de problematizar como os conflitos são produzidos, concentra-se apenas na legalidade das práticas que serão regulamentadas. Já a justiça restaurativa se estabelece como uma oposição à violência quando defende a restauração da paz através da reparação do dano, quando se posiciona pelo reconhecimento e pela valorização das diferenças, quando postula a paridade na participação do processo de resolução do conflito e principalmente quando explicita a importância de sempre se considerar o outro.

Uma escola justa luta para compreender seus próprios conflitos, investiga os contextos em que a violência é produzida, analisa os diferentes discursos, enfatiza a validade do diálogo na busca pelo pedido/aceitação da desculpa. Nessa escola, os estudantes são chamados a compreender a origem de seus conflitos e de que maneira é possível aprender com os próprios erros. Quando e se todas essas possibilidades não forem efetivas, nesse caso, o Conselho Tutelar deve ser acionado, mas não para enquadrar o conflito em leis previamente normatizadas e nem tampouco para consertar a escola com a lógica retributiva do poder judiciário, mas, sim, para aconselhar a equipe escolar na administração do conflito, responsabilizando assim a sociedade civil pela garantia e proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes nesses tempos tão sombrios!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. **Tolerar é Pouco?** Pluralismo, mínimos éticos e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: DP ET Alii: De Petrus; Rio de Janeiro: Novamérica, 2009.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, Porto Alegre, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1999.

HECKERT, Ana Lucia Coelho; ROCHA, Marisa Lopes da. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, n. 24(num. esp.), p. 25-30, 2012.

NASCIMENTO, Maria Livia do; SCHEINVAR, Estela. De como as práticas do conselho tutelar vêm se tornando jurisdicionais. **Aletheia**, n.25, p.152-162, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA, Camilla Felix Barbosa de; BRITO, Leila Maria Torraca. Judicialização da Vida na Contemporaneidade. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 33 (núm. esp.), p. 78-89, 2013.

SCHEINVAR, Estela. Conselho tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. **Psicologia & Sociedade**; 24 (num, esp.), p. 45-51, 2012.

SPOSITO, Marilia Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p.85-103, 2001.

VIANNA, Luiz Werneck. *et al.* **A judicialização da política e das relações sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 1999.

CAPÍTULO 10

ANÁLISE SOBRE A EVOLUÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO E AS MANEIRAS DE EMPREENDER

Luan da Silva Klebers

Alessandro Alves

Luanna Gonçalves de Azevedo

INTRODUÇÃO

Nem ser chefe, nem ter uma carreira internacional. O que os jovens realmente querem para a própria trajetória é qualidade de vida. Pelo menos é o que mostra o levantamento da Universum feito a pedido de EXAME.com. Dos 23 países analisados pela consultoria em 2013, os jovens de 20 deles apontaram o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional como o primeiro plano para a própria carreira. No Brasil, por exemplo, quase 60% dos entrevistados sonham com um emprego que garanta qualidade de vida. Mas não só. Eles também querem um trabalho estável e que ofereça um senso de propósito. (ABRANTES, 2014)

O método de trabalhar mudou, moldou-se às novas tecnologias e necessidades do século XXI, e, frente a este fato, percebe-se, segundo a pesquisa do site *isto é* (acesso em fevereiro de 2018), que é comum a grande maioria dos profissionais recém-formados visarem a ser autônomos. Desta forma, o novo empreendedor enfrenta tantos obstáculos e burocracias que por muitas vezes já está fadado ao fracasso antes mesmo de começar e, ao refletir sobre o mercado de trabalho, reconhece que não se precisa necessariamente ter sua peça comercial e seu ambiente físico para exercer seu trabalho. Assim, a ideia de trabalhar dentro de casa nunca pareceu tão confortável quanto é neste século, graças ao movimento de informatização que está nos sendo instruído. Os custos para uma loja on-line são incrivelmente mais baixos que uma loja física e seu marketing é inteiramente feito por redes sociais, sites e/ou blogs, de sorte que se preza pela qualidade do produto em dedicação quase exclusiva.

É necessário estimular, alinhar os esforços e criar sinergia em torno de inovações que gerem riqueza e competitividade para o país, incluindo desde investimentos em ciência básica até o sistema de incubadoras, parques tecnológicos, agências de transferência tecnológica das universidades públicas, institutos de ciência e tecnologia públicos e privados (...). É importante pontuar que a inovação é gerada,

essencialmente, pela busca pela competitividade das empresas e das nações. (CALMANOVICI, 2011, p. 4)

METODOLOGIA

Sendo uma parte do referencial teórico resultante do desenvolvimento do TFG (Trabalho Final de Graduação) de um dos autores deste ensaio, a pesquisa foi realizada em duas etapas. Pesquisa Teórica: em primeiro momento, a metodologia apoiou-se na revisão bibliográfica, buscando renomados autores que explanam sobre o mesmo tema com o objetivo de trazer força às afirmações. Pesquisa de Campo: logo após, realizaram-se estudos de caso *in loco* de tipologias similares ao tema-estudo, sendo eles:

- Parque Tecnológico TECNOPUC em Viamão, na Grande Porto Alegre – RS;
- Instituto Ling, em Porto Alegre – RS;
- SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) em Chapecó – SC;
- SESC (Serviço Social do Comércio) em Curitiba – PR.

OBJETIVO

Analisar o mercado de trabalho e realizar as visitas referentes aos estudos de caso *in loco*.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO MERCADO DE TRABALHO

Os avanços tecnológicos moldam cada vez mais os modelos, as formas e os padrões de trabalho e, como consequência, influenciam os gostos, as atitudes e as decisões. Estamos a falar um conceito de negócios inovador, criador, diferenciador, como temos verificado. Os centros de negócios, como todas as franjas produtivas, alavancam-se cada vez mais apoiados nas novas ferramentas. Para que um centro de negócios evolua e os seus serviços se tornem ainda mais personalizados e eficazes é fundamental acompanhar o desenvolvimento tecnológico. A gestão vê-se confrontada com o aumento da qualidade, exigida cada vez mais pelos clientes deste tipo de serviço. (QUARESMA; GONÇALVES, 2013)

É instintivo que as utilizações de tecnologias influenciam tanto em nosso dia a dia e nossa forma de viver quanto nos requisitos do mercado de trabalho, uma vez que a velocidade da informação é maior que a do ser humano em si. Desta forma, pode-se destacar o pensamento que analisa e estabelece o período de gerações. Entre elas, no contexto de evolução do mercado de trabalho, faz-se relevante explicar sobre algumas, como a geração “BB” (*Baby Boomer*), dos nascidos entre 1945 e 1960, sobre os quais a característica mais marcante era o planejamento para o crescimento de suas empresas.

Após, tem-se a geração “X” dos nascidos entre 1961 e 1980 e estes com predisposição para tarefas como orçamentação, relatórios, desenvolvimentos de planilhas e demais atividades

técnicas. Já entre 1981 e 1990, tem-se a geração “Y”, cuja característica marcante é a inquietude e ansiedade pela criação, tem-se então uma predisposição para trabalhos artísticos e menos racionais. Por fim, tem-se a geração “Z”, que são dos nascidos entre 1991 e 2010, os quais basicamente já nascem tendo acesso à internet e a grandes redes de informações, tornando-os multifuncionais. Obviamente a rotulação de gerações não termina em 2010, seguindo tem-se a geração “Alpha”, que continua nos dias atuais e tem sua principal característica como sendo o estímulo, tendo capacidade e aptidões para qualquer tarefa e os sujeitos são hiperativos e imediatistas. Com base neste briefing sobre as gerações, o traçado histórico abaixo se fortalece.

Em 1930, havia um método frígido e febril de trabalhar, visando a conquistas materiais e à visibilidade social por parte dos donos das empresas. Suas residências eram insalubres e a locomoção era feita a pé, bicicleta ou transporte público. Não muito tempo após, com a vinda da revolução industrial, a maneira de trabalhar fora alterada drasticamente, visto que as máquinas faziam o trabalho em massa; desta forma, tornou-se muito popular a utilização de máquinas de escrever, telefones e a energia elétrica. Já em 1940, os veteranos da guerra retornam, criando uma explosão demográfica e desta forma a prioridade voltou a ser a permanência em uma mesma empresa, criando carreira e estabilidade, e, na mesma época, o modelo Ford entrava em cena, trazendo automóveis mais baratos e acessíveis.

No cenário pós-Segunda Guerra Mundial, sobre o quesito desenvolvimento, a maior contribuição fora da Guerra Fria, uma disputa entre os governos americano e russo que resultou na famosa Corrida Espacial, que se pode considerar o ápice de inovação tecnológica da época vide que lançou animais e até mesmo homens para orbitarem na terra. Na década de 1980, o contato com os microcomputadores e toda tecnologia que até então era inacessível torna-se real e com isso o trabalho voltou a ser em busca de status e visibilidade perante a sociedade. Após 1990, com a popularização da internet, o mercado de trabalho sofreu realmente uma virada brusca devido a entrada das gerações que pensam completamente diferente agora no meio empreendedor. O jovem empreendedor percebeu a possibilidade de mudar as regras a seu favor, criando assim diversos modelos de trabalho diferenciados.

MODELOS DE TRABALHO

MODELO TRADICIONAL

Este modelo tem seu contexto como fruto da Revolução Industrial e trata sobre o método de escritório tradicional onde os funcionários são dispostos em corredores longitudinais separados por salas. Este modelo foi utilizado e reproduzido em larga escala na

construção de prédios até meados de 1930 quando houve uma grande mudança entre as guerras. Em 1945, os arquitetos voltaram a repensar estes edifícios havendo uma revolução no quesito conforto ambiental, o que antes era ignorado devido às luzes fluorescentes, agora era pensado e disposto de forma com que houvesse melhor aproveitamento. Ainda que fosse uma forma completamente nova de se pensar, não houve melhorias em larga escala, visto que logo se criou uma relação de hierarquia na qual os chefes ocupavam os bons escritórios e os empregados, os “cubículos”, deixando nítida a relação de poder dentro da empresa.

ESCRITÓRIOS VIRTUAIS

Os escritórios virtuais surgem primeiramente como um suporte aos escritórios físicos, e isso traz ao profissional mais tempo livre para dedicar-se tanto ao trabalho quanto a questões do cotidiano bem como economia de investimentos, e, no somatório, maior credibilidade com as empresas e fornecedores, uma vez que consegue ter contato mais direto com as mesmas, seja respondendo e-mails ou até mesmo ligações, resolvendo assim problemas em uma fração do tempo que fariam em um escritório convencional.

HOME OFFICE

Home Office, em tradução do inglês, significa “Escritório em casa”, significado que é autoexplicativo. Isto ocorre quando se disponibiliza um determinado ambiente de sua habitação para transformá-lo em um escritório, trazendo assim vantagens, como horários de trabalhos mais flexíveis, proximidade com a família bem como a economia com transporte e mobilidade. Em contraponto, este método apresenta suas falhas, a distância curta entre seu lazer e seu trabalho faz com que seja mais difícil “desliga-lo” em momentos de descanso, as tarefas da casa são outros aspectos que podem influenciar também no andamento de um *home office*, o que exige do profissional muita concentração e foco para que possa desempenhar seu serviço.

COWORKING

O *coworking* nada mais é que um determinado espaço compartilhado por vários escritórios de maneira direta e colaborativa. O conceito de *coworking* como conhecemos surgiu em 2005 quando um programador de São Francisco, CA, saiu de seu emprego e passou a trabalhar em uma cafeteria e, devido ao ruído intenso do local, tomou a decisão de abrir seu próprio negócio como um *freelancer* e com isso, juntamente com três colegas que compartilhavam essa ideia, alugou um *loft* e nele os quatro criaram uma estrutura de trabalho

colaborativa. Este método de trabalho é inovador e extremamente recente, e, segundo dados do site *coworkingoffices.com*, a faixa etária abrangente é de 20 a 34 anos de idade e quatro a cada cinco são adjuntos de universidades buscando o início de sua carreira.

“Colaboração” tornou-se a palavra de ordem de economistas, filósofos, analista de negócios, identificadores de tendências, comerciantes e empresários – e com razão. [...] Quanto mais examinamos estas tendências, mais convencidos ficamos de que todos esses comportamentos, estas histórias pessoais, teorias sociais e exemplos de negócio apontam para uma onda socioeconômica emergente, os velhos C’s estigmatizados associados ao ato de juntar e ‘compartilhar’ – cooperativas, bens coletivos, comunas – estão sendo renovados e transformados em formas atraentes e valiosas de colaboração e comunidade. Chamamos esta onda de consumo colaborativo. A colaboração no cerne do consumo colaborativo pode ser local e pessoal, ou usar a Internet para conectar, combinar, formar grupos e encontrar algo ou alguém a fim de criar interações entre pares do tipo ‘muitos para muitos’. De maneira simples, as pessoas estão compartilhando novamente com sua comunidade – seja ela um escritório, um bairro, um edifício de apartamentos, uma escola ou uma rede no Facebook. Mas o compartilhamento e a colaboração estão acontecendo de maneiras, e em uma escala, que nunca tinha sido possível anteriormente, criando uma cultura e economia em que o que é meu é seu. (BOTSMAN; ROGERS, 2011)

ESTUDOS DE CASO

TECNOPUC

O Parque Tecnológico TECNOPUC, vinculado à Pontifícia Universidade Católica (PUC-RS), foi inaugurado em 2014, e é situado em um antigo seminário chamado Seminário Maior e Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição. Segundo o próprio site do TECNOPUC, o município de Viamão (fazendo parte da Grande Porto Alegre) cresce em uma velocidade de 20% por ano, em 2011, antes mesmo de inaugurar, já existiam onze empresas incubadas, logo, em julho de 2014 havia vinte e três empresas trabalhando e gerando mais de 180 empregos. “Os meninos vieram aqui e acharam interessante o prédio velho (foi antes da revitalização), pediram um cantinho, estacionaram seu contêiner de pesquisa e não saíram mais” conta Júlio Ferst, idealizador e diretor do TECNOPUC. O complexo conta com 21.000 m² de área construída.

FIGURA 1: Vista aérea do local antes da revitalização



FONTE: Adaptado por Klebers (2018) de PUC-RS

Dentro do próprio parque tecnológico, também existe o estúdio TECNA (Centro Tecnológico Audiovisual do RS), projeto que dá seus primeiros passos em direção ao sucesso, sendo que o estúdio foi inaugurado em abril de 2016. Atualmente o TECNA oferece cursos voltados a criadores de conteúdo para internet, cinematografia com drones, workshops de cinema e animação, além é claro de aporte a produções e curta metragens universitários.

Além disso, em janeiro de 2018, foi firmada uma parceria com a Dell, que acarretou na inauguração de outro estúdio, o Tecna Lab, um ambiente que sedia gravações de vídeos direcionados ao canal Dell Suporte Brasil e para o Dell Support Tech (dos Estados Unidos) na plataforma digital YouTube. No Tecna Lab, também são feitos estudos e protótipos de novas maneiras de filmagem e criação de conteúdo.

FIGURA 2: Auditório adaptado



FONTE: Klebers (2018)

As antigas salas de aula do seminário agora tornaram-se miniauditórios com capacidade para até 60 pessoas e também adaptados. Equipados com projetores multimídia, equipamentos de som e assentos estofados, receberam pouco tratamento acústico devido à espessura das paredes serem robustas e por si só isolarem a maior parte do ruído.

INSTITUTO LING

Localizado em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, o Instituto Ling vem atuando na sociedade porto alegreense desde 1995, graças ao casal Sheun Ming Ling e Lydia Wong Ling, e contribuiu com a sociedade através da disponibilização de bolsas de mestrado e pós-graduação no exterior.

Com mais de 278 bolsas distribuídas, viu-se a necessidade de um espaço cultural onde o próprio instituto pudesse sediar seus eventos bem como aluga-los para a comunidade. O projeto possui 3.291m² de área construída e foi inaugurado em 2014.

FIGURA 3: Fachada Instituto Ling



FONTE: ArchDaily, adaptado por Klebers (2018)

No pavimento térreo, existem recepção, salas de exposições, de reuniões, salas de aula/cursos, loja de souvenirs, café e auditório. A utilização da iluminação natural no projeto é primordial, visto que existem, além de fachadas envidraçadas e recobertas de brise soleil, que serve para evitar danos causados pela incidência solar demasiada e ainda assim existir permeabilidade zenital, claraboias, banhando a edificação com luz solar.

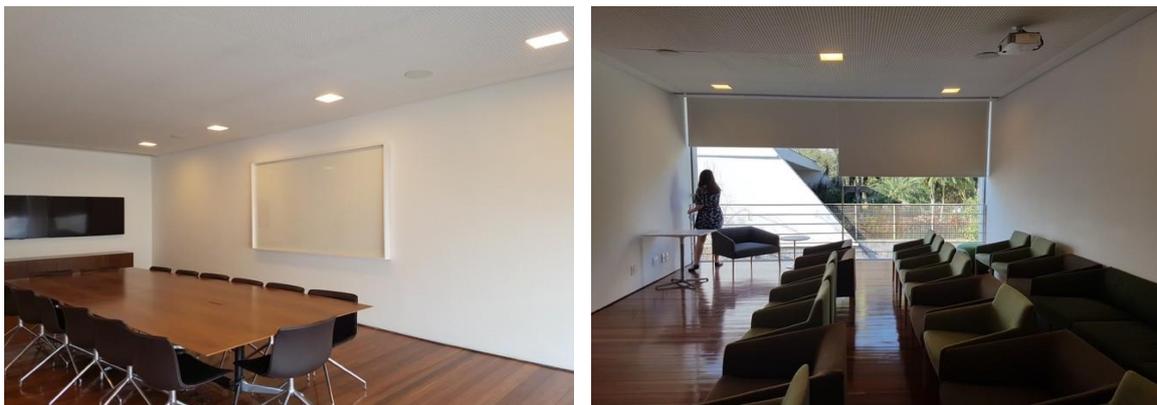
FIGURA 4: Vistas internas da iluminação zenital



FONTE: Klebers (2018)

As áreas de ensino possuem duas tipologias, estando elas separadas por salas de aulas/cursos e salas de reuniões. A sala de reunião é ilustrada pela Figura 5, seu mobiliário é uma mesa de reuniões com 14 lugares, duas televisões smart para vídeo-conferencias, armário e um quadro branco. A atenção aos detalhes no projeto é fenomenal, nota-se, nas fotos que seguem, a ausência de rodapés e rodafornos, que são negativados (isto é, ao invés de existir uma saliência paralela à parede, ela existe como um vazado no interior da parede e do forro).

FIGURA 5: Sala de reuniões



FONTE: Klebers (2018)

Nas salas de aula, o mobiliário é diferente, existem cadeiras do tipo poltronas individuais voltadas à uma parede branca com um projetor direcionado a mesma. O piso laminado é o mesmo em ambas salas e o mesmo cuidado e atenção aos detalhes é tido como partido.

SENAI CHAPECÓ

O SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) oferece cursos de longa e curta duração nas mais diversas áreas do conhecimento (eletricista, controlador lógico, rotulagem de alimentos, panificação e confeitaria, dentre outros). Oferece também ensino médio, cursos técnicos, cursos de graduação e pós-graduação e também de extensão profissional.

FIGURA 6: Vistas externas do SENAI - SC



FONTE: Klebers (2018)

O complexo conta com laboratórios especializados em análises de alimentos, salas de aula, laboratórios voltados a ensaios elétricos, biblioteca, praça de alimentação e áreas de convívio.

FIGURA 7: Laboratório e biblioteca do SENAI SC



FONTE: Klebers (2018)

SESC PAÇO DA LIBERDADE

O Paço da Liberdade é um edifício histórico localizado em Curitiba, capital do Paraná e nele existe um SESC (Serviço Social do Comércio). No pavimento térreo, existe um café-bar que é utilizado como objeto de estudo aos cursos de culinária ali oferecidos.

FIGURA 8: Vistas externas do SESC PR



FONTE: Klebers (2018)

No complexo, existem também salas e laboratórios de informática, biblioteca, cinema, áreas de exposição além de eventos voltados à literatura.

FIGURA 9: Vistas internas da biblioteca e midateca do SESC PR



FONTE: Klebers (2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os quatro pilares para o sucesso de empreender são: **Inovação**, é qualquer novidade aplicada ao processo e/ou ao produto de algum objeto de pesquisa; **Criatividade**, que é a habilidade de criar coisas diferentes, encontrar alternativas diferentes para lidar com as coisas; **Integração**, que é a incorporação de um elemento diferente, fazer-se sentir parte de seu meio; **Empreendedorismo**, que é a iniciativa de idealizar, coordenar e realizar projetos/ negócios. É a implementação de novos negócios.

Para isso, buscou-se um referencial teórico baseado em bibliográficas de autores que pesquisam sobre temas similares com o em estudo, trazendo conceitos de desenvolvimento, coworking e novas linguagens de trabalho, bem como a importância da integração e da vivência com o espaço público e principalmente com a paisagem urbana a qual será inserido.

Foram buscados também estudos de caso, foram quatro análises *in loco*, sendo elas no TECNOPUC, Viamão – RS, Instituto Ling, Porto Alegre – RS, SENAI Chapecó – SC e SESC Paço da Liberdade, Curitiba – PR. As edificações estudadas possuem temáticas diferentes e tipologias divergentes ao submetidas à análise externa, porém, uma vez dotados do conhecimento do funcionamento dos métodos de trabalho, é notória a convergência dos espaços de análise. Os estudos têm como objetivo engrandecer a compreensão sobre os fluxos e setores necessários para a edificação. A próxima etapa é a elaboração do projeto arquitetônico.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Talita. Os sonhos de carreira da geração y em 23 países. 2014. **Exame**. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/os-sonhos-de-carreira-da-geracao-y-em-23-paises/>> Acesso em: 02 mar. 2018.

BOTSMAN, Rachel; ROGERS, Roo. **O que é meu é seu**: Como o consumo colaborativo vai mudar nosso mundo. São Paulo: Ed. Bookman, 2010.

CALMANOVICI, Carlos Eduardo. A inovação, a competitividade e a projeção mundial das empresas brasileiras. **Rev. USP**, São Paulo, n. 89, maio 2011. Disponível em <http://rusp.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-99892011000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 mar. 2018.

QUARESMA, José G; GONÇALVES, Carlos. **Out of the office**. E-Book. Porto: Ed. Vida Económica, 2013.

CAPÍTULO 11

PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

*Fernando Gaudereto Lamas
Fabiana Andrade Vieira
Marcelo Romero*

INTRODUÇÃO

Algumas características do Ensino Médio, como a indefinição de um perfil de uma escola de nível médio (ou falta de identidade desse segmento), altas taxas de evasão, baixas taxas de matrículas e desinteresse dos alunos, ganharam, nos últimos 40 anos, olhares atentos de pesquisadores e de políticas públicas. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB n. 9394/96) coloca o Ensino Médio como a consolidação da educação básica, com o objetivo de aprimorar e aprofundar os conhecimentos já adquiridos, preparando esses jovens para enfrentarem desafios como o ingresso no ensino superior e mercado de trabalho, além de se tornarem sujeitos críticos e autônomos.

No mesmo sentido de fortalecimento desse segmento, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CEB/CNE nº15/98), que propõem o desenvolvimento de competências básicas, interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos, o MEC lança, quase dez anos depois, o Projeto Ensino Médio Inovador (2009) visando à melhoria desse nível de ensino. Entre as propostas sugeridas nesse projeto, encontram-se ações que promovam a educação científica e humanista, a valorização da leitura, uma aproximação entre a teoria e a prática, a utilização de tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

Porém, parafraseando Angela Maria Martins, em seu artigo publicado em 2000, há uma distância considerável entre o discurso normativo do Estado e a prática efetiva dos atores responsáveis pela operacionalização das diretrizes, sendo esse um grande desafio enfrentado ainda hoje, pois o professor, protagonista do processo da reforma, é ignorado, uma vez que, geralmente, essas reformas vêm no sentido contrário aos dos seus anseios.

A reforma da Lei de Diretrizes e Bases, a qual ocorreu após a tramitação e aprovação da medida provisória n. 746/16 pelo Congresso Nacional, teve a intenção de reformar o Ensino Médio sem um debate com os principais atores envolvidos, a saber: professores, estudantes e

país. A nova lei n. 13.415/16, nos parágrafos 8º e 9º do artigo 36, determina que somente serão obrigatórias, ao longo dos três anos do Ensino Médio, as disciplinas de Inglês, Português e Matemática e condiciona as demais disciplinas à aprovação da Base Nacional Comum Curricular. Retira, portanto, a obrigatoriedade das disciplinas de História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Química, Física, Biologia e de todas as demais, empobrecendo e retirando do aluno o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Em outros termos, a nova LDB modifica a estrutura curricular do ensino médio, sem, contudo, mexer nos principais problemas que afetam essa etapa do ensino básico brasileiro, a saber, as altas taxas de abandono e a pouca conexão com a vida social dos estudantes.

Além dessa reforma ou, melhor dizendo, enxugamento curricular, a nova LDB propõe às escolas a adoção de “itinerários formativos” como uma maneira de complementar a formação dos estudantes. Entretanto, segundo o texto da lei, tais caminhos somente seriam possíveis se as redes públicas apresentassem condições de oferecer todos os cinco itinerários propostos. Em outras palavras, caberia à rede estadual determinar quais caminhos seriam oferecidos. Tal fato é um complicador, especialmente se levarmos em consideração que a grande maioria das escolas públicas que possuem ensino médio pertencem à rede estadual e que, atualmente, muitos estados brasileiros estão em grave situação orçamentária (os casos do Espírito Santo e do Rio de Janeiro saltam aos olhos, mas, o mesmo se poderia dizer de outros, incluindo Minas Gerais).

Dentro desse contexto, o que de fato ocorrerá é uma diferenciação profunda entre as escolas públicas, com pouca ou mesmo nenhuma possibilidade de oferecer todos os caminhos formativos, e as escolas privadas, com capacidade de oferecer todos os caminhos. Com isso, os estudantes das escolas públicas, além de penalizados com o enxugamento curricular, serão obrigados a conviver com pouca ou nenhuma possibilidade de escolha, o que implicará uma formação precária em contraposição a uma formação mais rica e sólida oferecida pelas redes privadas. Este enxugamento curricular reforça a ideia de uma educação voltada para a formação de um consenso, de um conformismo generalizado que visa a garantir a subordinação às exigências da ordem estabelecida (MÉSZÁROS, 2005, p. 55).

Além de explicitar o seu caráter segregacionista, o fato de essas alterações na legislação serem obrigatórias para as redes públicas e facultativas para a rede privada de ensino evidencia também a preocupação do Poder Executivo e dos congressistas que aprovaram a MP 746/16, em atender às demandas de grandes corporações econômicas – nacionais e internacionais – interessadas em apoderar-se de nichos de mercado (isto é, modos e locais) ainda inexplorados, movimento particularmente visível nos momentos de baixa dos ciclos da acumulação capitalista, ou seja, durante as chamadas “crises” (HARVEY, 2011, p. 52).

Para o caso brasileiro, os impactos das transformações capitalistas mencionadas por Harvey são sentidos desde a década de 1990, momento em que a educação passou a ser compreendida pela lógica econômica, o que se traduziu em “exigências quanto ao conteúdo e à forma da educação escolar” (COSTA; SILVA & RODRIGUES, 2013, p. 53 e 55). Estas exigências, longe de minimizar o Estado (tal como defendido aos berros pelos liberais nos meios de comunicação de massa), apenas o move em favor dos setores dominantes. Nesse sentido, as palavras de Leonardo de Deus são importantes para compreendermos a lógica que, atualmente, permeia a sociedade brasileira em seus aspectos políticos:

O liberalismo politicista da burguesia brasileira, sua tentativa de se salvar por meio do Estado tem como resultado mais política, mais Estado. Jamais, entretanto, defende-se o Estado universal da vida burguesa civilizada, mas tão somente um conjunto de ações para se evitar que a sociedade ocupe seu lugar no espectro político, muito menos a massa de trabalhadores. (DEUS, 2017, p. 45).

Portanto, o que presenciamos atualmente no Brasil em relação às transformações implantadas no sistema escolar deve ser compreendido dentro de um espectro mais amplo, que engloba a atual fase de desenvolvimento do capitalismo, caracterizada, por sua vez, pela expansão da pobreza e da desigualdade social, não somente no Brasil, mas em todo o mundo (OLIVEIRA, 2017).

Desse modo, esta pesquisa propõe-se a investigar as alterações que a lei 13.415/16 promove na Lei de Diretrizes e Bases, particularmente no que se refere às mudanças no currículo do ensino médio das escolas públicas por meio da sua estruturação em torno dos chamados “itinerários formativos”. Entendemos que o objeto de estudo ora apresentado justifica-se na medida em que relaciona a análise dessas mudanças curriculares, apresentadas sob a forma de política pública educacional, aos interesses políticos envolvidos na aprovação da nova legislação que, a seu turno, também traduzem os interesses de atores econômicos em busca de novos mercados, movimentando-se no interior das instâncias decisórias do Estado brasileiro em busca de abrigo para as suas demandas. Prática que se explicita na exclusão da obrigatoriedade no texto da lei das demais disciplinas que não sejam apenas as de Português, Matemática e Inglês, de maneira a restringir a formação dos alunos a uma concepção tecnicista de ensino, voltada estritamente para o mercado de trabalho e para a produção de mão de obra barata, já que não qualificada.

A associação dos itinerários formativos, com os interesses de mercado de grandes empresas, também reforça a ideia de formação de mão de obra barata evidenciada nas intenções da reforma do ensino médio, tanto que a maior diferença entre a proposta do Ensino Médio Inovador, feita em 2009, e a atual LDB, depois da aprovação da lei n. 13.415/16, encontra-se

justamente na inclusão da formação técnica e profissional em nível de ensino médio, voltada para o mundo do trabalho.

QUADRO TEÓRICO

Antes de delinear nosso quadro teórico-metodológico, faz-se necessário apresentar, entre as muitas que existem, a definição sobre políticas educacionais que esses autores consideram, a saber: são ações propostas, precedidas de análises e discussões, consoantes com plataformas e interesses eleitorais que interferem na educação da população, considerando “quem ganha, o quê, porquê e que diferença faz” (SOUZA, 2006, p. 26).

A análise de políticas públicas educacionais ainda é bem escassa e relativamente nova no Brasil, com referenciais analíticos ainda não consolidados. Apesar de relevantes pesquisas que debatem e sintetizam aspectos teóricos e metodológicos das políticas, há a necessidade de abordagens mais críticas e dialéticas para serem incorporadas nesse cenário (MAINARDES, 2009). Além disso, pesquisas e suas metodologias precisam ser discutidas entre professores pesquisadores e não pesquisadores, para que haja uma reflexão e ressignificação dessas políticas públicas educacionais, pois:

[...] os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (NÓVOA, 2009, p.12).

Apesar de escassas pesquisas, tem ocorrido um crescimento de grupos de pesquisas, teses, dissertações e publicações na área de política e gestão de educação (MAINARDES, 2009), no entanto, por que esses estudos não chegam às escolas e por que os documentos das políticas públicas educacionais não se apropriam das discussões acadêmicas? Alguns problemas que caracterizam as pesquisas nesse campo e podem responder às perguntas acima consideram que:

A análise de políticas demanda levar em consideração uma multiplicidade de aspectos, tais como: a estrutura social; o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influências que atuam no processo de formulação de políticas e de tomada de decisões nas diferentes esferas. Considerar esse conjunto de influências implica levar em consideração o fenômeno da globalização em toda a sua complexidade, a influência das agências multilaterais, as arquiteturas político-partidárias nacionais e locais, bem como a influência de indivíduos, grupos e redes políticas (MAINARDES, 2009, p.10).

Diante do exposto e para melhor análise das perspectivas e desafios que o ensino médio no Brasil irá passar diante da implantação da nova lei n. 13.415/16, pretende-se considerar uma

abordagem que debata a política educacional, identificando o problema e discutindo as ações e o processo com os diversos atores envolvidos nesse contexto social.

A abordagem escolhida como referencial teórico analítico foi a formulada por Stephen Ball e Richard Bowe, e discutida por Jefferson Mainardes (MAINARDES, 2006), chamada de Abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*) e que já foi empregada em vários países como referencial analítico consistente para políticas educacionais. Baseando-se nesse referencial, pretendemos discutir e analisar a lei n. 13.415/16, buscando compreender as contradições quando falam numa educação mais democrática e com mais direitos, mas voltada para atender interesses produtivos e empresariais definidos por uma instrumentalização da formação, além de, muitas vezes, serem balizadas e orientadas por gestões públicas educacionais de países desenvolvidos.

Segundo Mainardes (2006), para esse ciclo, foram formulados três contextos inter-relacionados, sem uma dimensão temporal ou sequencial e sem etapas lineares, o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE *et al.*, 1992, *apud* MAINARDES, 2006, p. 50).

No contexto de influência, percebem-se as alianças que foram feitas, formando discursos que legitimam e formam a base para a política educacional. Segundo Mainardes (2006, p.51), o contexto de influência é:

Onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

O contexto de produção de texto remete aos documentos oficiais que, quando estão sendo escritos, realçam as articulações e interesses políticos e que, para Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006), “são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política [...] que carregam limitações materiais e possibilidades”.

O contexto da prática, de acordo com a análise que Mainardes (2006, p. 53) faz das pesquisas de Ball e Bowe (*et al.*, 1992), “é o lugar onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

Assim, além da escassez de análises sobre políticas públicas educacionais e da falta de consolidação de referenciais teóricos a esse respeito, Mainardes também indica um conjunto de problemas existentes na literatura sobre o assunto, a saber: a não explicitação dos pressupostos teóricos das pesquisas; a demasiada ênfase nos processos locais e a precariedade das relações estabelecidas com as estruturas sociais, políticas e econômicas; a ausência de aprofundamento teórico sobre as questões concernentes ao papel cumprido pelo Estado e às alterações nesse papel, assim como as próprias concepções de Estado e política pública educacional. Adverte, ainda, para a insuficiência de considerações que relacionem as políticas públicas educacionais ao contexto histórico em que elas são produzidas e implantadas, dificultando a compreensão de suas “origens e raízes, bem como dos problemas e questões que elas se propuseram a enfrentar” (MAINARDES, 2009, p. 7-8).

Na tentativa de contribuir para esse debate, propomos abordar os três contextos inter-relacionados sugeridos por Mainardes (2006) para a análise do ciclo da política pública educacional decorrente da aprovação da lei n. 13.415/16 da maneira relacionada a seguir.

Para a análise do contexto da prática, em que os profissionais escolares (professores e gestores) e a comunidade escolar (alunos, pais, funcionários) reinterpretam e ressignificam as políticas de acordo com suas experiências, contextos e percepções, a abordagem desta pesquisa enfatiza casos locais de experiências de práticas de ensino orientadas para o enriquecimento e a diversidade da estrutura curricular do ensino médio, tanto quanto para a valorização do uso de metodologias criativas e emancipadoras. Nesse sentido, a oferta de cursos no contraturno do ensino regular, com temáticas que extrapolam as tradicionais prescrições curriculares vigentes, assim como os seus espaços institucionais, pode contribuir para ensejar melhor e maior conexão do currículo com a vida social dos estudantes, a exemplo do caso local ora investigado¹.

Já o contexto de produção de texto foi abordado por meio do cotejamento entre os textos da medida provisória n. 746/16, da lei n. 13.415/16, da Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96, e da Constituição Federal de 1988, de modo a identificar as principais alterações na LDB, bem como os interesses sociais, políticos e econômicos dos atores envolvidos e, assim, favorecer o reconhecimento das implicações do processo de normatização das práticas escolares e suas estruturas curriculares sobre a formulação das políticas públicas educacionais.

A seu turno, para a abordagem do contexto de influência, recorreremos ao referencial teórico formulado por John Kingdon (1995) para analisar os condicionantes que permeiam o processo de formação das agendas governamentais, procedimento enfatizado neste artigo. O modelo de fluxos múltiplos foi desenvolvido por Kingdon para o estudo da formação da agenda

¹ LAMAS, Fernando; VIEIRA, Fabiana Andrade; ROMERO, Marcelo. **Ágoras:** ressignificando práticas curriculares no Ensino Médio. (No prelo).

governamental (*agenda setting*) do governo federal norte-americano e derivou do “modelo da lata de lixo” (*garbage can model*), que, por sua vez, constituiu-se para a “análise de organizações que se configuram como ‘anarquias organizadas’, operando em condições de grande incerteza e ambiguidade (como universidades e governos nacionais)” (CAPELLA, 2007, p. 89).

Kingdon define a agenda governamental como uma “lista de assuntos ou problemas sobre os quais membros do governo, e pessoas fora do governo intimamente associadas a esses membros, estão prestando séria atenção em um determinado momento qualquer” (1995, p. 3) e identifica três fluxos decisórios que influenciam a sua formação: o do reconhecimento de problema (*problem stream*), o da geração de propostas de política (*policy stream*) e o dos eventos políticos (*politics stream*) (1995, p. 18). Tais fluxos são compreendidos como independentes entre si e, não obstante o fato de cada um dispor de mecanismos que lhe são próprios e da potencialidade de suas influências, em si mesmos não são capazes de mudar a agenda governamental. Esta condiciona-se à abertura de uma “janela de oportunidade” que ocorre quando os três fluxos convergem entre si (*coupling*), fazendo com que “soluções se acoplem aos problemas, propostas se liguem às exigências políticas, e alternativas sejam introduzidas quando a agenda muda” (KINGDON, 1995, p. 173). Quando se abre uma janela de oportunidade, empreendedores políticos competem entre si para introduzir suas soluções ou alternativas na agenda governamental. Aqueles providos de mais recursos e habilidades terão mais chances de fazê-lo. Assim, os empreendedores políticos percebem que:

[...] a abertura de uma janela de oportunidade política é uma oportunidade para defender o impulsionamento de soluções favoritas ou para chamar a atenção para os seus problemas especiais. De fato, defensores dentro e em torno do governo mantêm seus problemas à mão, esperando para que essas oportunidades ocorram. Eles têm soluções favoritas, por exemplo, e esperam por problemas que flutuam para com isso prender suas soluções a eles (KINGDON, 1995, p. 203).

Entre os empreendedores políticos com maior capacidade para a conformação da agenda governamental, encontra-se o presidente. “Nenhum outro ator no sistema político tem a capacidade do presidente em estabelecer agendas em uma dada área de políticas para aqueles que lidam com elas” (KINGDON, 2003, p. 23 apud CAPELLA, 2007, p. 99). Essa posição advém do acesso ao manejo de “recursos institucionais (principalmente o poder de veto e o poder de nomear pessoas para cargos-chave do processo decisório), recursos organizacionais e recursos de comando da atenção pública” (CAPELLA, 2007, p. 99).

Em face ao exposto, o recurso ao modelo de fluxos múltiplos elaborado por Kingdon (1995) contribui para o aprofundamento teórico demandado por Mainardes (2009) para a análise de políticas públicas educacionais específicas, além de favorecer o estabelecimento de relações

mais abrangentes entre os casos locais investigados e as arenas decisórias dos processos de formulação de políticas públicas, tais quais as esferas e os fluxos de formação da agenda governamental.

RESULTADOS

Em função da recente implantação da lei n. 13.415/16 e do estágio inicial desta investigação, os resultados, além de parciais, ainda não são adequadamente apreensíveis em todas as dimensões da análise do ciclo de política pública educacional proposta por Mainardes (2006). A análise do contexto da prática, por exemplo, encontra-se em processo de levantamento de dados sobre a experiência do caso local selecionado para análise. Ademais, as declarações de Cesar Callegari, na ocasião da sua saída da presidência do Conselho Nacional da Educação (CNE) quando da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do governo Michel Temer (MDB-SP), acerca da necessidade de revogação da nova legislação, são ressaltadas significativas e que colocam sob suspeição a viabilidade da política pública educacional investigada. Para Callegari, “no que concerne à lei nº 13405 propriamente dita, penso que ela deva ser revogada. E, a partir disso, em novas bases sociais, políticas e administrativas advindas das eleições de outubro, iniciar um amplo debate nacional com participação ativa deste CNE”².

Contudo, algumas considerações, ainda que de natureza preliminar, já podem ser empreendidas, especialmente no que tange ao contexto de influência na constituição de políticas públicas e a sua relação com o processo de formação da agenda governamental.

Mainardes (2006, p. 8) lembra que a perspectiva histórica é “um elemento essencial para compreender o processo de produção das políticas”. Neste aspecto, o impeachment de Dilma Rousseff (PT-RS) apresentou-se para os atores políticos que traduziram os interesses das forças de mercado na ocasião tal qual a “janela de oportunidade” identificada por Kingdon (1995). Momento em que os três fluxos que concorrem para o processo de formação da agenda governamental confluem (*coupling*) e empreendedores políticos aproveitam a oportunidade para alterar a agenda governamental, não obstante a visão tecnicista de ensino médio já se fazer presente em legislação aprovada pelo Congresso Nacional em 2013³.

² CALLEGARI, Cesar. **Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 28 jun. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11912/reforma-do-ensino-medio-faz-callegari-deixar-presidencia-da-comissao-da-bncc>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

³ Desde 2009 o governo federal vem discutindo uma reforma para o Ensino Médio que culminou com a aprovação do Ensino Médio Inovador e a aprovação da Resolução Nº 2 de 30 de janeiro de 2012 que determinava as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Cf. RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

O caráter tecnicista que perpassa a concepção de ensino médio presente na lei n. 13.415/16 é um dos indícios que denotam a influência das forças de mercado sobre a presidência da República, o empreendedor político dotado de maior capacidade para a conformação da agenda governamental em função dos recursos institucionais à sua disposição. Corrobora esta afirmação o fato de a atual legislação ter sido aprovada por meio da apresentação de medida provisória, uma legislação de urgência de prerrogativa do poder Executivo e com a autoridade de interromper a pauta do poder Legislativo, conformando, assim, também a agenda legislativa⁴.

É, portanto, em um contexto de mudança de governo, por meio de um processo de impeachment abertamente contestado, que se realizam a formulação e a deliberação da política pública educacional do governo de Michel Temer de uma escola em tempo integral e suas alterações no currículo do ensino médio, agora, estruturado em torno de “itinerários formativos”. Duas mudanças de vulto em um curto espaço de tempo e empreendidas sem nenhum diálogo com os atores envolvidos no processo educacional, como professores, gestores, alunos e técnicos em educação, por exemplo, responsáveis pela condução do cotidiano das práticas escolares, mas, por outro lado, elaboradas em estreita consonância com interesses de grupos empresariais.

CONCLUSÃO

O caráter tecnicista da atual legislação desvirtua, assim, o preceito constitucional assentado na educação plena do indivíduo, o que também pressupõe a sua formação para o trabalho, mas, que, obviamente, não se restringe a ela. O enxugamento da estrutura curricular do ensino médio evidencia a captura dos interesses políticos pelos econômicos, fazendo da proposta de uma escola pública de tempo integral e da necessidade de repensar as políticas públicas para o ensino médio, um pretexto e uma oportunidade para atender a interesses alheios à formação dos indivíduos em sua plenitude, como previsto no artigo n. 205 da Constituição Federal.

Em outros termos, ao excluir os profissionais da escola do processo de discussão e de elaboração de uma política pública voltada para a própria escola, o governo não somente deslegitima estes atores políticos, como também impõe uma reforma que atende a interesses externos à escola e que ignora os problemas fundamentais da educação básica.

⁴ Para a medida provisória como legislação de urgência e prerrogativa do poder Executivo cf.: PESSANHA, Charles. “O Poder Executivo e o processo Legislativo nas Constituições Brasileiras: teoria e prática”. In: VIANNA, Luiz Werneck (org.). **A democracia e os três poderes no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, RJ: IUPERJ/FAPERJ, 2002. Para a conformação da agenda legislativa pelo poder Executivo cf.: FIGUEIREDO, Argelina Cheibub, LIMONGI, Fernando & VALENTE, Ana Luiza. *Governabilidade e concentração de poder institucional: o Governo FHC*. In: **Tempo Social** – Revistas de Sociologia da USP, São Paulo, 11(2): 49-62, out. 1999 (editado em fev. 2000).

REFERÊNCIAS

- CAPELLA, Ana Cláudia N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (orgs.) **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2007. p. 87-122.
- COSTA, Amanda Cristina Bastos; SILVA, Ana Carolina Brugger; RODRIGUES, Rubens Luiz. Formação social brasileira e dominação burguesa: raízes dos embates em torno da educação escolar. In: RODRIGUES, Rubens Luiz (org.). **Educação escolar no século XXI**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2013. p. 47-62.
- DEUS, Leonardo de. A burguesia que virou suco: nova era da dependência. In: OLIVEIRA, Ednéia Alves de; LAMAS, Fernando Gaudereto (orgs.). **Ofensiva do capital, trabalho e desigualdade social**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.
- HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Tradução: João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2014.
- KINGDON, John W. **Agendas, alternatives and public policies**. 2. ed. New York: Addison-Wesley Educational Publishers Inc., 1995.
- MAINARDES, Jefferson. Análise das Políticas Educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v.9, n.1, p.4-16. Jan/abr.2009.
- _____. **Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, Jan./abr. 2006.
- MARTINS, Angela M. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Avaliação de Documento**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 109, p. 67-87, mar. 2000.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, Ednéia Alves de. Acumulação de capital e a generalização da pobreza: olhando a árvore e esquecendo-se de ver a floresta. In: OLIVEIRA, Ednéia Alves de & LAMAS, Fernando Gaudereto (orgs.). **Ofensiva do capital, trabalho e desigualdade social**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.
- RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1.
- SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Porto Alegre: Sociologias, 2006.

SOBRE OS AUTORES

ADRIA BRUM DE AZAMBUJA

Possui graduação em Ciências pela Universidade de Passo Fundo (1995). Especialização em Gestão Escolar - UPF 2002 Especialização em Políticas e Gestão da Educação - UPF 2017 Mestranda do PPGEduc/UPF na linha de Políticas Educacionais-2018 Participante do GPEPGE Grupo de Pesquisa e Extensão em Políticas e Gestão da Educação, coordenado pela prof^a Dr^a Eliara Zavieruka Levinski e do Grupo de Pesquisa sobre Movimentos Sociais Populares, Estado e Políticas Públicas, liderado pelo professor Telmo Marcon. Docente da educação básica da rede estadual do RS.

ALESSANDRO ALVES

Possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Maria (2004), graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Santa Maria (2010), mestrado em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Maria (2013) e doutorado em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Maria (2019).

ALMIR PAULO DOS SANTOS

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Dos Sinos. Professor da Universidade Federal Fronteira Sul – Campus Erechim. Coordenador do projeto de pesquisa Indicadores de Práticas de Gestão Democrática no Âmbito da Educação Básica a partir das Avaliações em Larga Escala - CNPq. E-mail: almir.santos@uffs.edu.br

CAROLINA ZUCCARELLI

Possui bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais (IFCS/UFRJ), Pós-graduação em Políticas Públicas e Uso do Solo Urbano (IPPUR/UFRJ), Mestrado em Planejamento Urbano e Regional (IPPUR/UFRJ) e Doutorado em Sociologia (PPGSA/UFRJ).

CHAIANE BUKOWSKI

Graduada em Pedagogia, com especialização em Educação Integral pela UFFS e com Mestrado em Educação pela UFFS. É professora Substituta da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS e membro do grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional. E-mail: chiane_bukowski@yahoo.com.br

ELIARA ZAVIERUKA LEVINSKI

Possui graduação em Pedagogia - L (1983), especialização em Fundamentos Metodológicos da Educação (1985) e em Alfabetização (1989) e mestrado em Educação (2000) pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008).

ELSIO JOSÉ CORÁ

Graduação e mestrado em Filosofia pela UFSM e Doutorado pela PUC/RS em Filosofia com estágio de doutorado na Università degli Studi di Napoli Federico II (Itália). Líder do Grupo de

Pesquisa Filosofia e Temas Contemporâneos (UFFS). Membro do Grupo de Pesquisa Ética e Ética Aplicada (UFSM).

FABIANA ANDRADE VIEIRA

Possui graduação em Farmácia e Bioquímica pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2002), licenciatura em Química pelo Programa Especial de Formação Pedagógica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba (2008), mestrado em Ciências Biológicas (Biologia Molecular) pela Universidade Federal de São Paulo (2005) e doutorado em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-BAURU).

FERNANDO GAUDERETO LAMAS

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1997), mestrado em História Social pela Universidade Federal Fluminense (2005) e doutorado em História Social pela Universidade Federal Fluminense (2013).

HENRIQUE GÜTHS

Doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016), Mestrado em Ciências Cardiovasculares pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004), graduação em Fisioterapia pela Universidade Luterana do Brasil.

HILDEGARD SUSANA JUNG

Doutora em Educação pela Universidade La Salle - Campus Canoas (2018). Mestrado em Educação pela URI - Campus Frederico Westphalen (2015), Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional (2009), e Graduação em Normal Superior pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (2007).

JAIME MORELES VÁZQUEZ

Possui doutorado em Doctorado en Educación - Universidad de Guadalajara (2008). Atualmente é professor-investigador de tiempo completo - Universidad de Colima. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas, formación docente, divulgación científica.

JERÔNIMO SARTORI

Possui graduação em Biologia - LP pela Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense (1982), graduação em Ciências - LC pela Universidade de Passo Fundo (1978), Especialização em supervisão Escolar, Faculdade de Educação, UPF (1986), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009).

JOSÉ ANDERSON SANTOS CRUZ

Doutorando pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), na Faculdade de Ciências e Letras FCL, Araraquara. SP-Brasil. Desenvolve pesquisa no contexto de Gestão e Políticas Editoriais, indexações de periódicos, acesso aberto. Participante do FEPAE.

JOSÉ LUÍS BIZELLI

Possui graduação em Arquitetura pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, mestrado e doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É Livre

Docente em Gestão de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Campus de Araraquara, e está credenciado nos Programas de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia (FAAC-UNESP, Bauru) e Educação Escolar (FCL-UNESP, Araraquara).

LARISSA DE LIMA TRINDADE

Possui graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Santa Maria (2006), mestrado em Administração pela Universidade Federal de Santa Maria (2009) e doutorado (2016) em Ciência Humanas pelo Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, com Doutorado Sanduíche junto a Kent State University, Ohio, USA (2015-2016).

LUAN DA SILVA KLEBERS

Arquiteto e Urbanista graduado pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI - Campus Frederico Westphalen), atualmente Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo na Universidade Federal de Santa Maria (PPGAUP-UFSM) na linha de pesquisa em Tecnologias e Sustentabilidade do Ambiente Construído.

LUANNA GONÇALVES DE AZEVEDO

Mestre em Tecnologia e Gestão da Inovação, pela Unochapecó, Universidade da Região de Chapecó (2018), possui Pós-Graduação em Arquitetura Comercial com Ênfase em Construíbilidade pela Unochapecó, Universidade da Região de Chapecó (2014), Graduada em Arquitetura e Urbanismo na UPF- Universidade de Passo Fundo (2008).

LUCIANE SPANHOL BORDIGNON

Possui graduação em Ciências Licenciatura Curta Duração pela Universidade de Passo Fundo (1987), Graduação em Licenciatura Plena Habilitação em Matemática pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1992), Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2008), Doutorado Sanduíche no Instituto de Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências Sociais - Universidade de Lisboa (2011), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014) e Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS) da UNESCO.

MARCELO ROMERO

Doutor em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, na linha de pesquisa Poder, Mercado e Trabalho. Mestre em História e Cultura Política pela Universidade Estadual Paulista - UNESP.

OTO JOÃO PETRY

Graduado em Pedagogia e em Estudos Sociais com Mestrado em Educação e com Doutorado em Educação pela PUCRS e Pós-Doutoramento em Educação pela URI. É professor Associado da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, pesquisador e líder do Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional. É coordenador do PPGE - Mestrado em Educação da UFFS. E-mail: oto.petry@uffrs.edu.br

PÂMELA SUÉLLI DA MOTTA ESTEVES

Doutora em Ciências Humanas e Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RJ, Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense - PPGSD - UFF-RJ e Mestre em Ciência Política pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal Fluminense.

PAULO FOSSATTI

Doutor em Educação (aprovado com louvor) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (2009) e Pós-Doutorado em Ciências da Educação e pesquisador associado da Universidade do Algarve (2011). Possui graduação em Filosofia (1993) e em Psicologia (1997) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Especialista em Administração Escolar pela Unilasalle Canoas/RS (1999) e mestrado em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002).

ROBSON OLIVINO PAIM

Mestre e doutorando em Geografia, respectivamente pela Unioeste e UFSC. É professor no Campus Erechim da Universidade Federal da Fronteira Sul. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Geográfica, Políticas Docentes e Formação de Professores. E-mail: robson.paim@uffs.edu.br

ROSANE FÁTIMA VASQUES

Graduada em Pedagogia, com Mestrado em Educação pela UFFS e Doutoranda em Educação pela UNISINOS (Bolsista CAPES). Professora Titular do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões – URI e professora da Rede Municipal de Educação em Erechim. Membro do Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional. E-mail: rosane_vasques@hotmail.com

SANDRA SIMONE HÖPNER PIEROZAN

Possui graduação em Pedagogia (UFSM); Mestrado em Educação (UFPR) e cursa o Doutorado em Educação na Unisinos. Membro dos grupos de pesquisa: História, Política e Gestão da Escola Básica (UNISINOS). Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim/RS. Email: sandra.pierozan@uffs.edu.br

SEBASTIÃO DE SOUZA LEMES

É professor pesquisador da UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e atua nas áreas de Avaliação Educacional, Currículo, Tecnologia Educacional e Política Pública. Possui graduação em Química com Licenciatura em Ciências, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Doutorado em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP em São Paulo e Pós Doutorado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

A presente edição foi composta pela URI, em caracteres Garamond,
formato e-book, pdf, em dezembro de 2019.