



PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM  
PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO

# GESTÃO EDUCACIONAL EM MÚLTIPLAS DIMENSÕES

ORGANIZADORES

ALDA JUNQUEIRA MARIN

ANA MARIA FALSARELLA

EDMUNDO ALVES DE OLIVEIRA



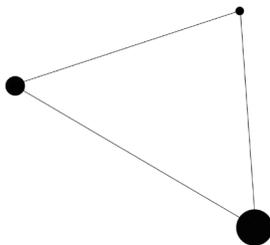
# GESTÃO EDUCACIONAL EM MÚLTIPLAS DIMENSÕES

## ORGANIZADORES

ALDA JUNQUEIRA MARIN  
ANA MARIA FALSARELLA  
EDMUNDO ALVES DE OLIVEIRA

## AUTORES

ADAILTON BORGES DE OLIVEIRA  
ALDA JUNQUEIRA MARIN  
ANA MARIA FALSARELLA  
ANTONIO RICHARD TREVISAN  
CARLOS SIMÃO COURY CORRÊA  
DANIEL TEODORO DE MELO  
DARWIN IANUSKIEWITZ  
DIEGO HERMÍNIO STEFANUTTO FALAVINHA  
EDMUNDO ALVES DE OLIVEIRA  
EDSON ROSA DE ALMEIDA  
ELADIO SEBASTIÁN HEREDERO  
FÁBIO LUÍS FÁVERO  
FLÁVIA CLARA BEZERRA TREVISAN  
HELOISA ZAGO VILELA  
JOELMA MARIA DA SILVA  
MÁRCIA HELENA MAGATI ANTONIOLI  
PAULA CRISTINA STRACCINI DE CASTRO LIMA  
SHEYRLANI TATIANY DA SILVA  
SÍLVIA CRISTINA SIMÕES BERNARDINO DA SILVA AGOSTINHO  
VALQUIRIA NICOLA BANDEIRA  
VALQUÍRIA PEREIRA TENÓRIO



Coletânea vinculada ao Grupo de Pesquisa “Organização e Gestão de Instituições Educacionais”, organizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação – área da Educação – Universidade de Araraquara (UNIARA). Certificado pela instituição e registrado no CNPq.

Endereço de acesso: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3918268240358300](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3918268240358300)

Produção: Junqueira&Marin Editores  
www.junqueiraemarin.com.br



Coordenação: Prof. Dr. Dinael Marin  
Capa/Diagramação/Editoração: ZEROCRIATIVA  
Revisões: Organizadores

Conselho Editorial da Junqueira&Marin Editores:

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin (coord.)  
Profa. Dra. Adriane Knoblauch  
Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira  
Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro  
Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva  
Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes  
Profa. Dra. Graça Aparecida Cicilini  
Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno  
Profa. Dra. Luciana de Souza Gracioso  
Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni  
Profa. Dra. Maria das Mercês Ferreira Sampaio  
Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha  
Prof. Dr. Odair Sass  
Profa. Dra. Paula Perin Vicentini  
Profa. Dra. Suely Amaral Mello

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

G333

Gestão educacional em múltiplas dimensões [recurso eletrônico] / Adailton Borges de Oliveira ., [et al.] ; organizadores Alda Junqueira Marin , Ana Maria Falsarella , Edmundo Alves de Oliveira. - 1. ed. - Araraquara [SP] : Junqueira & Marin, 2018.  
recurso digital ; 5 MB

Formato: ebook  
Modo de acesso: world wide web  
Requisitos do sistema:  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-8203-110-0 (recurso eletrônico)

1. Escolas - Organização e administração - Brasil. 2. Gestão da qualidade total na educação. 3. Planejamento educacional. 4. Livros eletrônicos. I. Oliveira, Adailton Borges de. II. Marin, Alda Junqueira. III. Falsarella, Ana Maria. IV. Oliveira, Edmundo Alves de.

18-52681

CDD: 371.207  
CDU: 37.014.5

Vanessa Mafra Xavier Salgado - Bibliotecária - CRB-7/6644

20/09/2018 25/09/2018

Esta edição recebeu apoio da Universidade de Araraquara - UNIARA e do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - PPPEGI.

Todos os textos estão idênticos aos originais recebidos pela Editora e sob responsabilidade dos Autores e Organizadores.

Proibida a reprodução total ou parcial desta edição, por qualquer meio ou forma, em língua portuguesa ou qualquer outro idioma, sem a devida menção acerca desta edição (créditos completos de Autoria, Organização e Edição), sendo vedados quaisquer usos para fins comerciais.

# SUMÁRIO

7

## Prefácio

Isabel Melero Bello

10

## Apresentação

Alda Junqueira Marin

Ana Maria Falsarella

Edmundo Alves de Oliveira

20

## PARTE UM TEMAS GERAIS

21

### 1. Políticas públicas sociais: ações afirmativas como instrumento jurídico para concretização da igualdade e o acesso à educação

Edmundo Alves de Oliveira

Diego Hermínio Stefanutto Falavinha

Valquíria Pereira Tenório

71

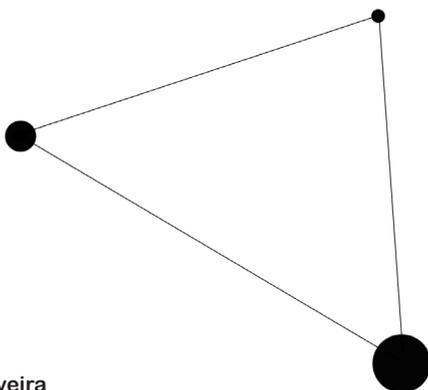
## PARTE DOIS ENSINO SUPERIOR E TÉCNICO

72

### 2. Desafios do gestor universitário público contemporâneo

Adailton Borges de Oliveira

Darwin Ianuskiewtz



145

**3. O sistema de avaliação de desempenho nas instituições federais de ensino**

Joelma Maria da Silva  
Alda Junqueira Marin

200

**4. Evasão escolar na educação profissional: um estudo nos cursos técnicos em informática no SENAC de Catanduva**

Fábio Luis Fávero  
Darwin Ianuskiewtz

249

**5. O uso do celular em sala de aula: sim ou não?**

Paula Cristina Straccini de Castro Lima  
Alda Junqueira Marin

277

**PARTE TRÊS  
ENSINO MÉDIO E FUNDAMENTAL**

278

**6. O princípio de democratização em escolas públicas do ensino básico**

Heloisa Zago Vilela  
Valquiria Nicola Bandeira  
Ana Maria Falsarella

309

**7. Educação financeira: uma formação para a vida**

Antonio Richard Trevisan  
Flávia Clara Bezerra Trevisan  
Edmundo Alves de Oliveira

324

**8. Equipe gestora da escola e práticas docentes**

Edson Rosa de Almeida

Silvia Cristina Simões Bernardino da Silva Agostinho

Ana Maria Falsarella

369

**9. A utilização de tecnologias digitais por gestores escolares**

Carlos Simão Coury Correa

Márcia Helena Magati Antonioli

Ana Maria Falsarella

399

**10. Tecnologias da informação e comunicação no ensino fundamental: análise e ações propositivas para a rede pública de Mococa-SP**

Daniel Teodoro de Melo

Edmundo Alves de Oliveira

435

**11. Diálogos entre os “quintais”: uma proposta de entendimento das dificuldades enfrentadas pelos alunos do 9º ano**

Sheyrlani Tatianny da Silva

Edmundo Alves de Oliveira

447

**12. Desafios das metas da alfabetização no 3º ano do ensino fundamental no Brasil**

Eladio Sebastián Heredero

475

**Sobre os autores**

# PREFÁCIO

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (LDB/96) foi um marco, um divisor de águas, em relação às mudanças que iriam atingir diretamente as instituições dos vários níveis de ensino, assim como a seus atores, sobretudo professores e gestores. Tais mudanças, que ocorreram também em outros países, fez com que novas responsabilidades fossem atribuídas aos profissionais da educação. Os desafios vão desde a responsabilização direta atribuída às escolas e seus profissionais em relação ao sucesso ou fracasso de seus alunos nas avaliações externas, ao uso de novas tecnologias - que, de algum modo, alteraram o comportamento dos jovens dentro e fora da sala de aula-, à formação continuada dos professores em serviço, às relações a serem estabelecidas com a comunidade externa, e ao cuidado com questões inerentes aos direitos humanos, entre outros. Em contrapartida, poucos recursos são disponibilizados a esses profissionais para tanto, sobretudo nas instituições públicas. A ideia de *performatividade* (BALL, 2005) bem descreve esse novo fenômeno que estamos vivendo na área educacional:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de

produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. (p.543)

Ou seja, a maior autonomia atribuída pela LDB/96 às instituições de ensino, na verdade, significa a desconcentração de ações que eram responsabilidade do Estado e que são transferidas para as escolas. O Estado, por sua vez, passa a ser uma instância reguladora e avaliadora do desempenho das instituições de ensino, eximindo-se de outras responsabilidades sociais. Nesse contexto, os gestores escolares, sobretudo diretores e coordenadores pedagógicos, assumem destaque nas políticas educacionais como os atores que devem promover o bom desempenho da escola e a formação continuada de seus professores.

Tendo como pano de fundo esse panorama, os capítulos que compõem este livro descrevem experiências de forma crítica, e tentam compreender determinadas questões que afetam o contexto escolar. Ainda, revelam como profissionais dos vários níveis e modalidades de ensino – desde o ensino fundamental até a educação superior e profissional – lidam com problemáticas diversas a partir de contextos e culturas escolares específicas (VIÑAO FRAGO, 1996).

Este livro, composto por trabalhos que são fruto de muitos estudos e dedicação por parte daqueles que o produziram e orientaram na Universidade de Araraquara

## 8

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



(UNIARA), leva-nos a compreender que as instituições escolares são sistemas ativos que demandam tempo e ações peculiares que diferem, na maioria das vezes, daquelas impostas pela legislação. Por isso, indico a todos a leitura atenta dos capítulos, pois explicitam as dinâmicas das instituições escolares e seus desafios no mundo contemporâneo a partir daqueles que, de fato, levam a cabo as funções sociais da escola. ●

*ISABEL MELERO BELLO*

DOUTORA EM EDUCAÇÃO

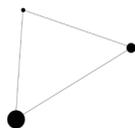
PROFESSORA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v.35.n 126, p. 539-564. Set/dez, 2005.

VIÑAO FRAGO, A. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. In: **Construcción de una nueva cultura en los centros educativos, VIII Jornadas Estadales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación**. Murcia: Forum Europeo de Administradores de la Educación de la Región de Murcia, 1996, p. 01-16.



# APRESENTAÇÃO

A complexidade de fenômenos, problemas e demandas que envolvem a organização e a gestão de instituições educativas provoca grande dificuldade em apreendê-las em sua totalidade.

Tal apreensão requer abordagens que abarquem os processos institucionais sob diferentes perspectivas. Há que se explorar os sistemas de raciocínio incorporados nas maneiras de pensar e de agir dos diferentes atores que compõem uma comunidade educativa e que constituem, em suas relações, a identidade de cada uma delas. É fundamental aprofundar a compreensão da instituição escolar bem como das redes de ensino, vinculadas aos territórios de que fazem parte e ao contexto social, cultural e econômico mais amplo.

O Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação (área da Educação) da Universidade de Araraquara (UNIARA) iniciou suas atividades no ano de 2014, após aprovação de sua proposta de trabalho pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Uma das linhas de pesquisa do Programa é a Gestão Educacional, que tem por escopo orientar o estudo e a análise nessa área considerando as dimensões legal, política, cultural, pedagógica, administrativa, formativa e de relações interpessoais. Um dos aportes teóricos desta linha de pesquisa destaca autores cujos estudos privilegiam as

**10**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



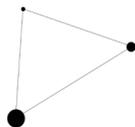
relações das políticas educacionais com a gestão e seus desdobramentos no exercício da prática gestora em instituições educativas, sejam escolas, sejam sistemas.

Esta coletânea é composta por artigos derivados de pesquisas desenvolvidas dentro da linha de Gestão Educacional desde 2015 até o início de 2018. Resultam, em sua maior parte, de investigações desenvolvidas por alunos para obtenção do grau de mestre, algumas concluídas, outras em andamento. Há também artigos resultantes de pesquisas dos professores do Programa.

Os trabalhos aqui apresentados estão vinculados ao *Grupo de Pesquisa Organização e Gestão de Instituições Educacionais*, certificado pela UNIARA e inscrito no CNPq desde 2013.

A gama de temas propostos pelos alunos para investigação dentro da linha de Gestão Educacional é extremamente variada, abarcando desde a educação infantil até o ensino superior. Destaca-se o grande número de trabalhos voltados à exploração do ensino técnico.

A presente publicação está organizada em três partes. A primeira parte trata de temas gerais que balizam a educação e apresenta o texto *Políticas públicas sociais: ações afirmativas como instrumento jurídico para concretização da igualdade e o acesso à educação*, de Edmundo Alves de Oliveira, Diego Herminio



Stefanutto Falavinha e Valquíria Pereira Tenório. Trata da educação como parte das políticas públicas sociais, que se fundamentam na garantia do acesso aos bens públicos a todos os cidadãos. Destaca como as ações afirmativas vêm sendo alvo de grandes debates em todo o mundo, pois são consideradas formas de abolir as desigualdades existentes na sociedade, mas que demandam medidas políticas para se efetivarem. O texto debate as contradições observadas entre legislação, que proclama a educação como direito de todos, e a realidade educacional, onde tal direito está longe de ser concretizado. Desse modo, as políticas públicas de ações afirmativas devem se materializar no meio social para a concretização do direito à educação frente aos atores sociais que necessitam de maiores benefícios em função da vivência de condições socioeconômicas excludentes.

A segunda parte é composta por quatro textos. *Desafios do gestor universitário público contemporâneo*, de Adailton Borges de Oliveira e Darwin Ianuskiewtz, debate os desafios dos gestores universitários públicos, especificamente coordenadores e diretores de unidades acadêmicas, no que diz respeito à sua apropriação de saberes da legislação pública e acadêmica, ao domínio de técnicas de administração e gestão de pessoas e à influência desses conhecimentos na orientação dos docentes. Nesse contexto, o maior desafio apresentado ao gestor consiste em conciliar a função administrativo-legal com a carreira acadêmica e, ao mesmo tempo, promover a mediação de conflitos existentes no interior

## 12

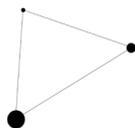
**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



da unidade, mormente os de natureza interpessoal, de modo a não colocar em risco o interesse público.

*O sistema de avaliação de desempenho nas instituições federais de ensino*, de Joelma Maria da Silva e Alda Junqueira Marin, é um estudo documental que teve como objetivo analisar as avaliações institucionais e as avaliações dos servidores das Instituições Federais de Educação (IFEs), com foco principal no uso da ferramenta utilizada para realizar tais avaliações – Feedback 360° (*feedback* por múltiplas funções). Assim, este artigo analisa o sistema de avaliação implantado nas Instituições Federais de Ensino Superior, da perspectiva legal, que compõe a macro política no âmbito desses estabelecimentos. Aponta-se como a legislação regulamenta em detalhes o processo de avaliação, que a ferramenta Feedback 360° se configurou como mecanismo inovador para a gestão de pessoas e segue um formato que se aproxima das regras da burocracia nos termos de Max Weber.

*Evasão escolar na educação profissional: um estudo nos cursos técnicos de informática no Senac-Catanduva/SP*, de Fábio Luís Fávero e Darwin Ianuskiewtz, trata da evasão de alunos na educação profissional. O artigo, resultante de uma pesquisa qualitativa, apresenta e discute os fatores causadores dessa evasão nos cursos técnicos em informática do SENAC de Catanduva, da perspectiva de egressos evadidos. Tais cursos têm como proposta pedagógica a utilização de metodologias ativas,



o que – pressupõe-se – tornaria o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e contribuiria para a permanência do aluno. Com apoio bibliográfico de Hernández e Ventura (1998) e Casassus (2002), ficaram evidentes as influências tanto de fatores externos (necessidade de trabalhar, principalmente) quanto de fatores internos à instituição (conteúdos considerados difíceis, por exemplo), com predominância dos primeiros. O uso de metodologias ativas não foi fator apontado pelos informantes como justificativa para a evasão; pelo contrário, tais metodologias tendem a contribuir para a permanência.

No texto *O uso do celular em sala de aula: sim ou não?* De Paula Cristina Straccini de Castro Lima e Alda Junqueira Marin, as autoras tratam das polêmicas existentes em torno do uso das novas tecnologias, em especial dos celulares, em sala de aula. Muitas pesquisas apontam a possibilidade de seu uso como instrumento de trabalho do professor, principalmente quando associado à internet. Entretanto, o aparelho é utilizado pelos alunos para conversas particulares alheias à aula com grande frequência, o que tem gerado conflitos entre discentes e docentes, gerando uma questão de gestão interna na instituição. Há, portanto, que se problematizar o seu uso indiscriminado. Essa discussão é o foco do texto.

A terceira parte do livro apresenta textos relacionados ao ensino médio e ao ensino fundamental. O trabalho *O princípio da democratização em escolas públicas*

*de ensino básico* (Heloisa Zago Vilela, Valquiria Nicola Bandeira e Ana Maria Falsarella) apresenta os resultados de duas pesquisas de campo, de cunho qualitativo, voltadas ao estudo da efetivação do princípio da democratização na educação escolar (CF/88 e LDB/96). A primeira pesquisa buscou entender a ocorrência de um período de transição às avessas, em um instituição federal de ensino médio tecnológico, em que houve alteração na composição do colegiado escolar: de uma gestão democrática, com participação de pais e de representantes da sociedade civil, a escola passou, a partir de 2008, a uma gestão centralizada na comunidade escolar interna, com exclusão dos atores externos. A segunda visou aprofundar estudos sobre a inclusão escolar de adolescentes que cometeram ato infracional, a partir de queixas de pais quanto às dificuldades à matrícula apostas por gestores escolares. As autoras concluem que ainda há um grande caminho a ser percorrido para que a democratização de educação seja efetivada.

Em *Educação financeira: uma formação para a vida* (Antonio Richard Trevisan, Flávia Clara Bezerra Trevisan e Edmundo Alves de Oliveira), os autores comentam como, em todo o curso da educação básica, o estudante memoriza conteúdos de pouca utilidade na vida real e, no entanto, pouco é ensinado sobre educação financeira, o que contribui para o endividamento de muitos jovens e os prejudica na vida pessoal e na carreira profissional. Para desenvolver o artigo, foi realizada uma revisão bibliográfica com objetivo de mostrar a relevância

da iniciação na ciência do dinheiro desde os ensinamentos fundamentais e médio, posto que a educação financeira auxilia, desde a infância, no estabelecimento de uma relação sadia com as finanças.

*Equipe gestora da escola e práticas docentes* (Edson Rosa de Almeida, Silvia Cristina Simões Bernardino da Silva Agostinho e Ana Maria Falsarella) destaca que uma das causas que tem sido apontadas para a baixa efetividade da educação escolar no Brasil refere-se ao fato de as equipes gestoras das escolas não assumirem a contento a coordenação do trabalho docente e a formação continuada em serviço, o que contribuiria para o despreparo e o descompromisso dos professores. Uma outra causa seria o suposto desinteresse das famílias pela vida escolar dos filhos e pela participação nos assuntos da escola. Tendo por pano de fundo tais questões, o objetivo deste texto é contribuir na análise de dilemas relacionados à ação gestora, à formação docente em serviço e às relações da escola com as famílias. No texto são apresentados os resultados de duas dissertações de mestrado voltadas à análise do trabalho de gestores de escolas públicas de ensino básico na coordenação do trabalho pedagógico dos professores juntos a alunos e suas famílias e na formação dos docentes.

No texto *A utilização de Tecnologias digitais por gestores escolares* (Carlos Simão Coury Corrêa, Márcia Helena Magati Antonioli e Ana Maria Falsarella), os autores debatem as dificuldades que gestores

encontram para dirigir escolas públicas em função da implantação crescente das tecnologias digitais, o que nem sempre corresponde à familiaridade que eles têm quanto à utilização dessas ferramentas para sua auto- formação, para a formação dos docentes e para a facilitação da organização administrativa e pedagógica da escola. O texto trata de dois âmbitos da gestão escolar que envolvem as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC): a Avaliação Institucional (AVI) e o uso de plataformas digitais disponibilizadas a diretores por secretarias de educação.

*Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Fundamental: análises e ações propositivas para a rede pública de Mococa-SP* (Daniel Teodoro de Melo e Edmundo Alves de Oliveira) é um trabalho cujo objetivo foi o de verificar, discutir e propor inovações práticas sobre os processos de implementação de políticas no que diz respeito ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar, com foco no Ensino Fundamental I da rede municipal da cidade de Mococa/SP. Apresenta análise de programas destinados a esse fim e o estudo de caso desenvolvido nas seis escolas da rede pública do município, observando a formulação, a eficiência das ações e a eficácia da implementação e identificando os entraves no uso das TIC em relação ao processo ensino-aprendizagem.

No texto *Diálogos entre os “quintais”*: uma proposta de entendimento das dificuldades enfrentadas pelos

*alunos do 9º ano* (Sheyrlani Tatianny da Silva e Edmundo Alves de Oliveira), os autores partem da constatação de que o baixo desempenho dos alunos do 9º ano tem sido a principal queixa percebida no setor de Psicologia de uma escola particular. Através de um estudo de campo, a pesquisa teve como objetivo identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos nesta escola. Na análise buscou promover o diálogo entre a Sociologia, a Psicologia e a Pedagogia, áreas estas chamadas por Miguel Arroyo de “quintais”. A análise apontou a necessidade de “quebrar os muros dos quintais” para que se tenha um olhar amplo e cuidadoso sobre a infância e a adolescência, bem como a necessidade de mais pesquisas que abordem todo o percurso escolar de alunos que chegam ao 9º ano carregando dificuldades que poderiam ter sido resolvidas no momento adequado.

Por fim, no texto *Desafios das metas da alfabetização no 3º ano do ensino fundamental no Brasil* (Eladio Sebastián Heredero), o autor destaca que, cada vez mais novos desafios são postos à escola no que tange ao domínio do uso social da leitura e da escrita. A alfabetização é decisiva para a continuidade do processo de escolaridade e para a interação social. Para o gestor escolar, apoiar os professores no desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento junto aos alunos constitui permanente desafio, desafio que envolve a compreensão das políticas públicas de alfabetização no Brasil. É exatamente este o foco do texto, que

representa uma interface entre as duas linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação: processos de ensino e gestão educacional.

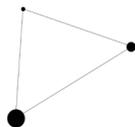
Esperamos que esta coletânea contribua para o avanço da produção acadêmica na questão das políticas públicas para a educação e que tenha repercussões na atuação de equipes gestoras, na organização de escolas e redes de ensino, na formação continuada em serviço dos docentes e na leitura crítica e na utilização de indicadores educacionais. ●

*ALDA JUNQUEIRA MARIN*

*ANA MARIA FALSARELLA*

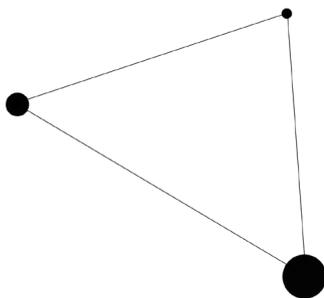
*EDMUNDO ALVES DE OLIVEIRA*

(ORGANIZADORES)



**PARTE  
UM**

**TEMAS  
GERAIS**



# 1. POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS

## AÇÕES AFIRMATIVAS COMO INSTRUMENTO JURÍDICO PARA CONCRETIZAÇÃO DA IGUALDADE E O ACESSO À EDUCAÇÃO

*EDMUNDO ALVES DE OLIVEIRA  
DIEGO HERMINIO STEFANUTTO FALAVINHA  
VALQUÍRIA PEREIRA TENÓRIO*

### INTRODUÇÃO

As ações afirmativas apresentam-se no cerne do debate constitucional contemporâneo, pois, embora tenham a função de diminuir as desigualdades sociais, proporcionam grandes conflitos acerca do princípio da igualdade e a concretização do direito à educação, dentre outros direitos sociais.

A Constituição Federal consagra em seu Título II, Capítulo II, os direitos sociais, dentre eles, no artigo 6º, caput, apresenta-se o direito à educação, que combinado com os artigos 205, 206, 208 e 213, eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do ser humano, sendo direito de todo e qualquer cidadão.

Entretanto, tal direito está longe de ser concretizado em nossa sociedade, principalmente quando se

relaciona com grupos marginalizados, como negros, mulheres, deficientes físicos e pobres.

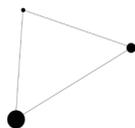
Desta forma, este trabalho teve por objetivo analisar a função das ações afirmativas como instrumento concretizador do direito à educação. Entretanto, para isto, foi necessário analisar, além de sua íntima relação com a educação, vários preceitos inerentes ao desenvolvimento do tema e contribuição científica, como conceito, amplitude, compatibilidade constitucional e relação com o princípio da igualdade, com o auxílio da doutrina, jurisprudência e dados de indicadores sociais.

## 1. CONSIDERAÇÕES GERAIS

A Constituição de 1988 foi o marco zero de um recomeço, pois a falta de efetividade das sucessivas Constituições brasileiras decorreu do não-reconhecimento de força normativa aos seus textos e da falta de vontade política de dar-lhes aplicabilidade direta e imediata. Prevalecendo entre nós a tradição europeia da primeira metade do século, que via a lei fundamental como mera ordenação de programas de ação, convocações ao legislador ordinário e aos poderes públicos em geral. Daí por que as Cartas Brasileiras sempre se deixaram inflacionar por promessas de atuação e pretensos direitos que jamais se consumaram na prática, causando uma história marcada pela insinceridade e pela frustração.

Como assinala Cambi (2008), o direito não pode ficar engessado aos métodos arcaicos, engendrados pelo pensamento iluminista do século XVIII, o pensar o direito deve passar por um aprimoramento para que a sua concretização não fique presa a institutos inadequados aos fenômenos contemporâneos e, assim, não se dissocie da realidade, frustrando seu escopo fundamental de abordar a condição humana nas múltiplas e complexas relações sociais, políticas e econômicas.

A superação histórica do jusnaturalismo e o fracasso político do positivismo abriram caminho para um conjunto amplo e ainda inacabado de reflexões acerca do Direito, sua função social e sua interpretação. O pós-positivismo (neoconstitucionalismo) busca ir além da legalidade estrita, mas não despreza o direito posto, procurando empreender uma leitura moral do Direito, mas sem recorrer a categorias metafísicas. A interpretação e aplicação do ordenamento jurídico hão de ser inspiradas por uma teoria de justiça, mas não podem comportar voluntarismos ou personalismos, sobretudo os judiciais. No conjunto de ideias ricas e heterogêneas que procuram abrigo neste paradigma em construção, incluem-se a atribuição de normatividade aos princípios e a definição de suas relações com valores e regras, a reabilitação da razão prática e da argumentação jurídica, a formação de uma nova hermenêutica constitucional, e o desenvolvimento de uma teoria dos direitos fundamentais edificada sobre



o fundamento da dignidade humana. Nesse ambiente, promove-se uma reaproximação entre o direito e a filosofia.

Os Direitos Humanos Fundamentais compõem um construído axiológico, fruto da nossa história, de nosso passado, de nosso presente, fundamentado em um espaço simbólico de luta e ação social.

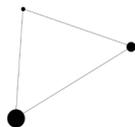
Costuma-se identificar três dimensões ou gerações de direitos fundamentais, as quais coexistem harmonicamente. São os direitos individuais, os direitos sociais e os direitos de fraternidade. A primeira geração alcança os direitos individuais e políticos, que são verdadeiros direitos de defesa, impondo limites à ação estatal. Tais direitos foram consagrados no *Bill of Rights of Virginia*, de 12 de junho de 1776, fruto da revolução americana, na Declaração Francesa de Direitos do Homem e do Cidadão, de 26 de agosto de 1789, e nas dez primeiras emendas à Constituição Americana, que entraram em vigor em 1791. A segunda Geração corresponde aos direitos sociais, econômicos e culturais, que são o direito à saúde, à educação, à previdência social, que exigem um *facere* do Estado, vale dizer uma ação positiva com o fim de propiciar melhores condições de vida à pessoa humana e diminuir as desigualdades sociais. Como marcos fundamentais dessa geração, podem ser mencionadas as constituições do México de 1917 e a alemã de Weimar de 1919. A

## 24

terceira geração alcança os direitos difusos, que rompem a individualidade do ser humano para abarcar grande parcela do grupamento ou a própria espécie, do que é exemplo o meio ambiente.

Ante o exposto, levando em consideração os novos paradigmas e ao esbarrar com a grande quantidade de direitos definidos e garantidos em inúmeros instrumentos jurídicos, internacionais ou nacionais, assinala Bonavides (2008) que o problema principal do direito constitucional contemporâneo não está mais em juridicizar o Estado Social, até porque a Constituição de 88, no Brasil, imprimiu uma latitude sem precedentes aos direitos sociais, dotados agora de uma substantividade nunca vista nas cartas constitucionais anteriores, sendo que agora o problema fulcral encontra-se em como estabelecer meios para efetivar esses direitos. Segundo Trindade (1998) há a necessidade de uma efetividade social dos Direitos Humanos, ou seja, a criação de instrumentos jurídicos para levá-los a prática.

Portanto, é possível entender que cabe ao Estado o desenvolvimento de instrumentos como as políticas públicas voltadas a estender a todos os indivíduos os direitos fundamentais, incluindo os direitos sociais, inclusive o direito a educação, com base em ações afirmativas para alcançar grupos sociais mais desprotegidos, como será demonstrado no desenvolver do trabalho.



## 2. AÇÕES AFIRMATIVAS

### 2.1. Introdução

A primeira vista é possível compreender ação afirmativa como uma medida que concede maiores benefícios à população inferiorizada, marginalizada ou minorizada, seja por questões econômicas, políticas, históricas ou culturais, para que estes atores sociais possam estar em nível de igualdade com os demais indivíduos da sociedade.

Originariamente, as ações afirmativas foram implementadas pelo governo dos Estados Unidos da América, a partir de meados do século XX, mormente com a promulgação das leis dos direitos civis (1964), e atingiram seu ápice após intensa pressão dos grupos organizados da sociedade civil, especialmente os movimentos negros, de variada forma de atuação, capitaneados por lideranças como Martin Luther King e Malcom X, ou grupos mais radicais como os “Panteras Negras”, na luta pelos direitos civis dos afro-americanos. Em função das continuadas reivindicações e concernentes ao princípio moral fundamental da não discriminação, os argumentos jurídicos combinados com os movimentos sociais foram capazes de efetuar profunda mudança nas leis e atitudes norte-americanas. Em 1957, 1960, 1964 e 1965, o Congresso dos EUA promulgou leis dos direitos civis. As ações afirmativas requeriam que os empregadores tomassem medidas

para acabar com as práticas discriminatórias da política de pessoal e dali em diante adotar todas as decisões sobre emprego numa base neutra em relação à raça.

O conceito de ação afirmativa influenciou a Europa, onde ficou conhecido como discriminação positiva, não ficando restrito aos Estados Unidos. Experiências semelhantes ocorreram em vários países da Europa Ocidental, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros. Na Europa, as primeiras orientações nessa direção foram elaboradas em 1976, utilizando-se frequentemente a expressão ação ou discriminação positiva. Em 1982, a discriminação positiva foi inserida no primeiro Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades da Comunidade Econômica Europeia. Nesses diferentes contextos, a ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias ou de caráter obrigatório, ou como estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Pretende-se demonstrar a seguir a amplitude das ações afirmativas, analisando-as na forma de políticas públicas.

## 2.2. Conceito

No cenário brasileiro, quando há menção de ações afirmativas, já é apresentada a ideia de um sistema de cotas nas universidades; entretanto, as cotas são apenas uma espécie da qual as ações afirmativas são gênero.

Há diversos conceitos para as ações afirmativas, vários deles levam em conta parâmetros apenas raciais, diminuindo a capacidade de intervenção social dessas medidas, definindo-as em geral como sendo somente forma de reparação histórica a indivíduos que vieram ao longo do tempo sendo discriminados.

É óbvio que é de grande valia estudar e utilizar as ações afirmativas para promover a igualdade racial, mas esta não é a única forma de sua manifestação.

Para se buscar a devida efetividade da ação afirmativa, é necessário ampliar sua capacidade de intervenção, compreendendo-a num sentido lato, com intuito de promovê-la de diversas formas e mecanismos sociais. Assim, de modo geral, a ação afirmativa é entendida como planejar e atuar no sentido de promover a representação de pessoas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos, principalmente em empresas, escolas. É, por exemplo, uma empresa que rompe com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos.

Nas considerações de Bergmann (1996) observa-se a amplitude social que as ações afirmativas podem manifestar, podendo ser empregadas das mais diversas formas, pelo estado ou por particulares, formalmente escritas ou simplesmente realizadas pela tomada de consciência de qualquer indivíduo preocupado.

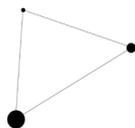
Em função disso Menezes (2001) conceitua as ações afirmativas como medidas especiais que buscam eliminar desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais até que eles sejam neutralizados, o que se realiza por meio de providências efetivas em favor das categorias que se encontram em posições desvantajosas.

Ainda apresentando um sentido amplo, Sarmiento (2007) define que ações afirmativas são medidas públicas ou privadas, coercitivas ou não, que visam promover a igualdade substancial, por meio da discriminação positiva de pessoas integrantes de grupos em situação desfavorável, vítimas de discriminação e estigma social. Nesse sentido, as ações afirmativas podem ter focos diversificados, como mulheres, portadores de deficiência, indígenas ou afrodescendentes, e incidir em campos variados, tais como acesso à educação superior, a empregos privados e a cargos públicos.

Por sua vez, o Supremo Tribunal Federal (2007, s/p) entende que “a reparação ou compensação dos fatores de desigualdade factual com medidas de superioridade jurídica constitui política de ação afirmativa que se inscreve nos quadros da sociedade fraterna que se lê desde o preâmbulo da Constituição de 1988.”<sup>1</sup>

---

1. Disponível em <https://fg.jusbrasil.com.br/noticias/1625290/ministerio-publico-federal-e-favoravel-a-acao-afirmativa-de-reserva-de-cotas-para-negros-em-universidades>. Acesso em 07 jan.2018.



Portanto, o campo de atuação das ações afirmativas deve ser amplo e sua característica principal é a concretização de direitos fundamentais, onde a igualdade apresenta-se como o direito norteador base, em busca da materialização dos demais direitos sociais. Por exemplo, a utilização destas na forma de políticas públicas para a concretização do direito à educação, deve ser criada em sentido lato, amplo, e as razões serão expostas a seguir.

No Brasil, a maioria dos estudos desenvolvidos sobre as ações afirmativas concentram-se em alguns pontos específicos: 1) analisam os reflexos do modelo norte-americano, mais especificamente os das políticas de cotas; 2) consideram o caráter histórico e a constituição do preconceito no Brasil, bem como as possibilidades de ações afirmativas nesse contexto; 3) formulam análises legais sobre sua aplicabilidade, 4) analisam os programas já existentes.

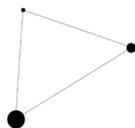
Ainda, na esfera do Poder Legislativo Nacional, encontramos propostas de ações afirmativas, especialmente no que diz respeito ao acesso ao ensino superior. Em 1993, encontramos a proposta de Emenda Constitucional do então deputado Florestan Fernandez (PT/SP); em 1995, a então senadora Benedita da Silva (PT/RS) apresenta os projetos nºs 13 e 14; no mesmo ano é encaminhado o projeto de lei nº 1239, pelo então deputado federal Paulo Paim (PT/RS); em 1998, o deputado federal Luiz Alberto (PR/BA) apresenta os projetos de lei nºs

## 30

4.567 e 4.568; e, em 1999, temos o projeto de Lei nº 298, do senador Antero Paes de Barros (PSDB/MT).

Analisando o conjunto dos projetos, observamos que são apresentadas diferentes propostas: concessão de bolsas de estudo; criação de políticas de reparação que, além de pagar uma indenização aos descendentes de escravos, propõe que o governo assegure a presença proporcional destes nas escolas públicas em todos os níveis; estabelecimento de um Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas; alteração no processo de ingresso nas instituições de ensino superior, estabelecendo cotas mínimas para determinados grupos.

Na definição dos grupos beneficiados, os projetos estabelecem critérios exclusivamente raciais/étnicos ou sociais, ou procuram utilizar ambos os critérios. Naqueles que estabelecem grupos raciais, temos como público-alvo os “negros”, “afrobrasileiros”, “descendentes de africanos”, ou setores “etno-raciais socialmente discriminados”, em que estaria incluída a população indígena. Há projetos específicos para a população denominada “carente” ou para os alunos oriundos da escola pública. Sobre a proporção daqueles atingidos pelas propostas, não há um padrão nesse dimensionamento; alguns projetos definem todo o grupo especificado, racial ou social, como beneficiário; outros estabelecem um percentual, como 20% das vagas para alunos carentes, 10% das vagas para “setores etno-raciais discriminados”, 45% dos recursos para



“afrodescendentes”; 50% das vagas para alunos oriundos das escolas públicas; ou ainda uma percentagem proporcional à representação do grupo em cada região. A definição dos grupos e de sua abrangência são aspectos importantes na formulação de leis e políticas e, dependendo do nível de aplicação – se nacional, estadual ou municipal - necessitam incorporar diferenças regionais.

Ora, as propostas de ações afirmativas no contexto atual concentram-se em questões raciais, mencionando um pouco de alunos carentes advindo de escolas públicas, e utilizam apenas uma espécie, que é a cota, para sua implementação. Entretanto, os problemas educacionais apresentam-se muito mais complexos e abrangentes, sendo as políticas públicas de ações afirmativas um eficaz instrumento jurídico de concretização deste direito se utilizada corretamente, ou seja, de forma mais ampla.

Segundo relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Brasil ainda tem 13 milhões de analfabetos e não consegue reduzir esse número há três anos (g1.globo.com, 27 out. 2017)<sup>2</sup>. A maior porcentagem refere-se à população negra. Sem dúvida, a questão do negro no contexto social é bastante complicada, mas também há outros

---

2 Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-tem-13-milhoes-de-analfabetos-e-nao-consegue-reducao-ha-tres-anos-diz-unesco.shtml>. Acesso em 08 jan. 2018.

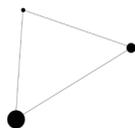
grupos sociais que necessitam de atenção. Exemplos são a população de regiões pobres, como o nordeste, e a população indígena, as quais apresentam altas taxas de analfabetismo e sobrevivem abaixo da linha da pobreza. Tais dados e outros relacionados posicionam muito mal o Brasil com relação a outros países com índice de desenvolvimento semelhante. Assim, no nosso entender, as políticas públicas de ações afirmativas devem se concentrar em todos os excluídos socialmente.

Importante frisar, que o sentido amplo de aplicações das ações afirmativas defendido neste trabalho não significa banalizar sua utilização, mas demonstrar que ela pode ser promovida tanto por um particular quanto pelo poder público, além de salientar a necessidade de atingir diversos grupos sociais marginalizados socialmente, que necessitam de medidas eficazes para terem seu direito à educação concretizado.

### **2.3. A constituição federal e as ações afirmativas**

As ações afirmativas interferem em questões que remontam à própria origem da democracia moderna. Segundo Streck (2003),

No moderno constitucionalismo, uma das conquistas reside exatamente na nova configuração da relação entre os poderes do Estado. A renovada supremacia da constituição vai além do controle de constitucionalidade



e da tutela mais eficaz da esfera individual de liberdade. Com as Constituições democráticas do século XX, outro aspecto assume lugar cimeiro: trata-se da circunstância de as Constituições serem erigidas à condição de norma diretiva fundamental, que se dirige aos poderes públicos e condiciona os particulares de tal maneira que assegura a realização dos valores constitucionais (direitos sociais, direito à educação, à subsistência, à segurança, ao trabalho etc). A nova concepção de constitucionalidade une precisamente a ideia de Constituição como norma fundamental de garantia com a noção de Constituição enquanto norma diretiva fundamental. (p. 112)

Diversas discussões foram desenvolvidas acerca das ações afirmativas, levando em conta os mais diversos critérios e fundamentos, desde paixões ideológicas até rigores tecnicamente exagerados. Entretanto, cumpre demonstrar a compatibilidade das ações afirmativas com a Constituição Federal, a qual norteia todas as relações jurídico-sociais do país.

Levando em consideração os conceitos e objetivos das ações afirmativas aqui apresentados, pode-se concluir que estas discriminações positivas têm a finalidade de conceder benefícios a determinados grupos sociais que se encontram em latente desvantagem com relação ao restante da sociedade, para que possam ter seus

direitos fundamentais (individuais e principalmente os sociais) materializados.

Ora, o enunciado das ações afirmativas se enquadra perfeitamente nas disposições constitucionais, e como defende Mello (2001)<sup>3</sup>,

O artigo 3º da Constituição Federal traz luz suficiente ao agasalho de uma ação afirmativa, a percepção de que o único modo de se corrigir desigualdades é colocar o peso da lei, com a imperatividade que ela deve ter em um mercado desequilibrado, a favor daquele que é discriminado, que é tratado de forma desigual. Nesse preceito são considerados como objetivos fundamentais de nossa República: primeiro, construir – prestem atenção a esse verbo – uma sociedade livre, justa e solidária; segundo, garantir o desenvolvimento nacional – novamente temos aqui o verbo a conduzir, não a uma atitude simplesmente estática, mas a uma posição ativa; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; e, por último, no que nos interessa promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade

---

3 Disponível em <http://www.stf.jus.br/porta1/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=100069&sigServico=noticiaArtigoDiscurso>. Acesso em 08 jan. 2018.

e quaisquer outras formas de discriminação. Posso asseverar, sem receio e equívoco, que se passou de uma igualização estática, meramente negativa, no que se proibia a discriminação, para uma igualização eficaz, dinâmica, já que os verbos “construir”, “garantir”, “erradicar” e “promover” implicam, em si, mudança de óptica, ao denotar “ação”. É preciso viabilizar – e encontramos na Carta da República, base para fazê-lo – as mesmas oportunidades. Há de ter-se como página virada o sistema simplesmente principio lógico. A postura deve ser acima de tudo, afirmativa. E é necessário que essa seja a posição adotada pelos nossos legisladores. (s/p)

Além disso, as ações afirmativas como medidas que buscam a concretização de direitos fundamentais sociais e individuais a determinado grupo social que se encontra marginalizado, pretendendo alcançar os objetivos dispostos na Constituição Federal acima mencionados e assegurar o direito norteador de todo sistema constitucional que é o da dignidade da pessoa humana, não podem ser encaradas como incompatíveis com o texto maior.

Ademais, como já foi explanado, a ação afirmativa constitui meio para a aplicação material do direito à igualdade, pois através dela se pode transmutar da igualdade formal para a material, como preceituam diversas disposições do texto maior.

Como leciona Rocha (1996), a ação afirmativa é um dos instrumentos possibilitadores da superação do problema do “não cidadão”, daquele que não participa política e democraticamente como lhe é assegurada na Constituição Federal, porque não se lhe reconhecem os meios efetivos para se igualar aos demais e, como cidadania não combina com desigualdades, a ação afirmativa é, então, uma forma jurídica para se superar o isolamento ou a diminuição social a que se acham sujeitas algumas minorias.

A própria Constituição Federal releva a criação de políticas públicas para a materialização dos direitos sociais, porquanto, se estas são dirigidas àqueles que precisam mais do que o restante dos cidadãos, como é o caso das ações afirmativas, inegavelmente serão plenamente compatíveis ao sistema constitucional.

Ainda, a instituição de um estado democrático de direito no artigo 1º da Constituição Federal, densifica a intervenção do Estado na criação de medidas interventivas no meio social, como as ações afirmativas.

Até o momento foi reconhecida a compatibilidade constitucional das ações afirmativas, mas é de suma importância que tais características se apresentem quanto a seus objetivos e finalidades, pois é óbvio que uma política pública de ação afirmativa pode ser inconstitucional se não forem observadas certas características inerentes à sua formalização

(planejamento orçamentário, plano de governo, etc.) ou tiverem um alcance inadequado, se apresentando contra as diretrizes constitucionais, promovendo discriminação negativa, desigualdade jurídica ou baixa eficiência, entre outros elementos.

Entretanto, de forma geral quanto a seus objetivos e finalidades estudados até agora, a ação afirmativa apresenta-se de acordo como os ditames constitucionais, sendo esta também a posição do Supremo Tribunal Federal que tem apresentado decisões favoráveis quanto ao tema.

## **2.4. Ações afirmativas e políticas públicas**

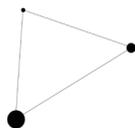
Foi explanado acima que as ações afirmativas podem ser medidas realizadas tanto por particulares quanto pelo estado, das mais variadas formas possíveis, entretanto, nosso estudo se restringe a estudá-las na forma de políticas públicas.

Com fulcro na lição de Bonavides (2008), já mencionada anteriormente, o problema principal do direito constitucional contemporâneo não está mais em juridicizar o Estado Social, até porque, no Brasil, a Constituição de 1988 imprimiu uma latitude sem precedentes aos direitos sociais, dotados agora de uma substantividade nunca vista nas cartas constitucionais anteriores. O problema fulcral encontra-se em como estabelecer meios para efetivar esses direitos.

Uma forma para efetivar o direito à educação disposto na Constituição Federal é a formulação das políticas públicas. É de grande importância realizar breves considerações acerca das políticas públicas normalmente utilizadas pelo estado e das políticas públicas baseadas em ações afirmativas, sendo que as primeiras serão chamadas de políticas públicas genéricas e as segundas de específicas.

De forma geral, analisando o conceito genérico, políticas públicas são programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados. Ainda, a expressão políticas públicas designa todas as atuações do estado, cobrindo todas as formas de intervenção do poder público na vida social.

Algumas considerações realizadas ao longo deste trabalho, poderiam levar a crer erroneamente que todas as emanações de políticas públicas seriam iguais. Entretanto, há aspectos inerentes às políticas públicas genéricas e às específicas baseadas em ações afirmativas, pois, embora as primeiras tenham como um de seus objetivos a concretização de direitos, principalmente os sociais, constituindo uma verdadeira intervenção estatal na sociedade, com relação às segundas, a grande diferença se apresenta nos destinatários que terão seus direitos concretizados.



Enquanto nas políticas públicas genéricas tem-se uma amplitude de concretização de direitos, objetivando efetivá-los de forma geral para toda a sociedade sem destinatário específico, empregando formalmente o princípio da igualdade, as políticas públicas específicas baseadas em ações afirmativas buscam concretizar direitos de um grupo específico ou como preconiza Rocha (1996), em favorecimento de algumas minorias socialmente inferiorizadas.

Outro aspecto importante já suscitada acima é a forma como o direito de igualdade deverá ser utilizado em cada caso, sendo que nas políticas públicas genéricas ele se apresentará *erga omnes*, e nas políticas públicas específicas baseadas em ações afirmativas ele norteará a relação de determinado grupo socialmente inferiorizado perante o restante da sociedade.

Tais critérios diferenciadores apresentados acima devem ser entendidos como aspectos materiais das políticas públicas, pois a observância de cada um deles é inerente para diferenciar uma política pública genérica de uma específica e analisar seus impactos na sociedade.

É importante ressaltar que a diferenciação dessas políticas públicas se restringe aos aspectos materiais, pois quanto aos aspectos formais, elas se apresentam iguais.

Estas considerações são de grande valia para nortear os estudos seguintes acerca da igualdade nas políticas públicas

## 40

específicas baseadas em ações afirmativas, entretanto, é importante deixar claro que ambas as espécies de políticas públicas são necessárias para a sociedade, pois buscam a efetivação dos preceitos constitucionais. Entretanto, é de pacífica conclusão que as políticas públicas específicas baseadas em ações afirmativas têm um maior impacto social por focalizarem e implementarem maiores benefícios a determinados grupos da sociedade, estando o princípio da igualdade intimamente ligado as essas relações, com intuito de não gerar uma antipatia e até mesmo maior discriminação pelo restante dos indivíduos.

## 2.5. Igualdade e ações afirmativas

A raça humana é diferente e desigual já em sua essência. Na esfera biológica, cada pessoa possui seus traços singulares, sendo um ser, por excelência, único. Também na esfera sociológica diferenças foram construídas e profundamente enraizadas em nossa cultura, o que também difere os povos como sendo únicos. Seja por motivo natural ou social, a humanidade é, por excelência, diferente e desigual.

Entretanto, o ideal de estabelecer uma sociedade igualitária há muito vem sendo buscado por toda a história da humanidade, mas em que constitui tal igualdade, já que somos diferentes por excelência?

O jus-filósofo Bobbio (1996) nos apresenta que a busca pela igualdade é um desejo de índole moral

socialmente e politicamente almejado. Nestes traços, observa-se que a igualdade constitui um anseio de bem estar social, no qual os indivíduos apresentem-se aptos a terem seus direitos respeitados e de serem tratados igualitariamente. Mas, tal aspecto se apresenta de natureza puramente teórica-filosófica, buscando uma mera conceituação, no entanto, para o presente trabalho é coerente analisar a igualdade como um direito disposto na Constituição Federal/88.

O princípio da igualdade é uma norma de direito que constitui o signo fundamental da democracia, pois garante a todos os indivíduos o mesmo tratamento em situações semelhantes. É um direito objetivo, pois se projeta sobre todo o ordenamento jurídico, com aplicabilidade imediata (CF, art. 5º, § 1º), imune ao poder constituinte reformador (CF, art. 60, § 4º, IV) e, portanto, ocupante de uma posição preferente na ordem jurídica. É também um direito subjetivo, ao conferir aos cidadãos o poder de fazer valer seus direitos individuais.

As constituições de países democráticos – inclusive a brasileira – estabelecem que todos são iguais perante a lei, apresentando, assim, a face formal do princípio da igualdade, pelo qual se pode afirmar que a lei e sua aplicação devam tratar todos os cidadãos da mesma forma, sem distinção, ou seja, as normas jurídicas devem ser cumpridas.

A igualdade formal já foi alvo de desenvolvimento de estudos de Kelsen (1994), o qual leciona que:

## 42

[...] compreende-se como de *per si* evidente que a exigência ou postulado de que todos os homens sejam tratados por igual, ou seja, de que não se deve fazer menção de nenhuma das desigualdades de fato existentes, qualquer que seja o conteúdo que possa ter o tratamento conforme a norma pressuposta pela norma de justiça, conduz consequências absurdas [...] Não é possível deixar de lado todas as desigualdades em toda e qualquer espécie de tratamento. Certas desigualdades têm de ser tomadas em consideração. Trata-se apenas de saber quais as desigualdades que devem ser desprezadas e quais os indivíduos que, portanto, podem ser considerados como iguais. (p.53)

Portanto, observa-se que o enunciado de que todos devem ser tratados igualmente é insuficiente para aplicar o princípio da igualdade nas relações sociais, sejam elas de direito público ou privado. Utilizar a igualdade como postulado universal poderia autorizar a discriminação, como por exemplo, se uma lei determina que todos os indivíduos de raça judaica devem ter sinalização na testa, ou que todos os indivíduos de raça negra devem ser tratados igualmente em escolas separadas das dos brancos, observa-se que tanto negros como judeus estão sendo tratados de forma igual, embora discriminatória. (Canotilho, 1994).

Ademais, ao observar alguns artigos da Constituição Federal do Brasil, pode-se concluir que ela mesma

apresenta normas que excetuam o disposto da igualdade formal ou perante a lei.

No art. 7º, XXX e XXXI, vêm regras de igualdade material, regras que proíbem distinções fundadas em certos valores, ao vedarem diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil e qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência. A previsão, ainda que programática, de que a República Federativa do Brasil tem como um de seus objetivos fundamentais reduzir as desigualdades sociais e regionais (art. 3º, III), veemente repulsa qualquer forma de discriminação (art. 3º, IV), ao garantir a universalidade da seguridade social, o direito à saúde, a educação baseada em princípios democráticos e de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Enfim a preocupação com a justiça social como objetivo das ordens econômicas e social (arts. 170, 193, 196 e 205) constituem reais promessas de busca da igualdade.

Torna-se assim, necessário repensar o valor da igualdade, a fim de que as especificidades e as diferenças sejam observadas e respeitadas. Somente mediante essa nova perspectiva é possível transitar-se da igualdade formal (posta na lei) para a igualdade material ou substantiva (efetivada). Portanto, conclui-se que a igualdade deve buscar uma aplicação material, ou seja, utilizar medidas que possibilitem sua concretização na sociedade e não

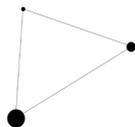
## 44

se apresentar apenas como um critério universalizante, não interpretativo, o qual vincula apenas o legislador.

Entretanto, não constitui tarefa simples analisar o princípio da igualdade perante as ações afirmativas para se buscar uma interpretação e aplicação realmente adequada. Levando em conta a complexidade do tema, serão demonstradas neste artigo algumas teorias de aplicação do direito à igualdade e, por fim, será apresentada uma solução hipotética.

É importante salientar que não basta recorrer à histórica e notória afirmação aristotélica de tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de suas desigualdades, pois tal preceito não oferece paradigmas e conceitos para sua aplicação, sendo necessário o desenvolvimento de teorias que busquem moldar um panorama para uma eficaz aplicação social, principalmente quando relacionado com ações afirmativas.

Na esteira desse pensamento, a ação afirmativa emergiu como face construtiva e construtora do novo conteúdo a ser buscado no princípio da igualdade jurídica. O direito constitucional, posto em aberto, mutante e mutável para se fazer permanentemente adequado às demandas sociais, não podia persistir no conceito estático de um direito de igualdade pronto, realizado segundo parâmetros históricos, eventualmente ultrapassados. Daí a necessidade de se pensar na igualdade jurídica que se faz, constitucionalmente, no compasso da história,



do instante presente e da perspectiva vislumbrada em dada sociedade: a igualdade posta em movimento, em processo de realização permanente; a igualdade provocada pelo direito segundo um sentido próprio a ela atribuído pela sociedade.

Importante ressaltar que a igualdade jurídica pode ser definida como igualdade nos direitos fundamentais, pois são de fato, os direitos fundamentais as técnicas mediante as quais a igualdade de ambos os casos é assegurada; e é a diversa natureza dos direitos, nos dois casos sancionados, que permite explicar a diversa relação com as desigualdades de fato. Precisamente, as garantias dos direitos de liberdade asseguram a igualdade substancial ou social. Uma tutelam as diferenças, das quais postulam a tolerância; as outras removem ou compensam as desigualdades que postulam como intoleráveis. Os direitos do primeiro são direitos à diferença, isto é, a ser si mesmo e permanecer uma pessoa diversa das outras; os do segundo são direitos à compensação pelas desigualdades, e por isso, a tornar-se, nas condições mínimas de vida e sobrevivência, igual às outras pessoas. No primeiro caso a diversidade é um valor de garantia; no segundo, um desvalor a combater.

A relação entre os três clássicos princípios inscritos sobre a bandeira da Revolução francesa - *liberté*, *égalité*, *fraternité* – pode ser sobre essa base requalificada. Estes valores não se implicam entre eles, assim como se tem visto, não se implicam entre eles os direitos de liberdade

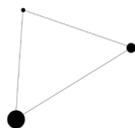
## 46

e os direitos sociais. Mas nenhum caso é incompatível. Ao contrário, são mediados por valores de igualdade, que formam o fundamento axiológico dos outros dois. O direito à igualdade pode ser concebido como uma meta relativa não só à liberdade assegurada pelo direito, como também à fraternidade prometida pelos direitos sociais. Precisamente, este é o princípio constitutivo dos direitos de liberdade, enquanto igualdade dos direitos de todas as pessoas, sem distinções ou diferenças, como dos direitos sociais, enquanto igualdade substancial dos direitos de todas as condições sociais de sobrevivência.

Neste sentido, Rocha (1996) preconiza que a utilização de ações afirmativas passou a significar, desde então, a exigência de favorecimento de algumas minorias socialmente inferiorizadas, vale dizer, juridicamente desigualizadas, por preconceitos arraigados que precisavam ser superados para que se atingisse a eficácia da igualdade preconizada e assegurada constitucionalmente na principiologia dos direitos fundamentais.

Perante tais lições, conclui-se que as ações afirmativas, a igualdade e os direitos fundamentais (principalmente os sociais, destacando neste trabalho a educação), formam um trinômio do qual a ação afirmativa é o meio utilizado para a concretização dos direitos sociais perante os parâmetros da igualdade. E quais seriam estes parâmetros?

O grande jus-filósofo Bobbio (1996) determina que para uma aplicação adequada da igualdade nas relações



sociais, deve-se proferir as seguintes indagações: Quem é igual? Em relação a quê? Qual o critério justo ou médio para que algo seja de alguém de forma igualitária? Com as premissas de Bobbio, compactua-se a ideia de estabelecer benefícios a determinados grupos de indivíduos marginalizados socialmente, pois necessitam de algo a mais que os outros cidadãos para se estabelecer um critério de relacionamento mais igualitário na sociedade.

Posto isso, a clássica obra de Mello (2008) traz diretrizes que podem ser aplicadas analogicamente às ações afirmativas e aos critérios de mencionados acima, pois apresenta fórmulas de utilização do princípio da igualdade material na formação das leis, em diversas relações que envolvem indivíduos diferentes. Segundo esse autor, é importante a identificação do fator de *discrímen* para não desrespeitar o princípio da igualdade. Portanto, tem-se que investigar, de um lado, aquilo que é adotado como critério discriminatório; de outro lado, cumpre verificar se há justificativa racional, isto é, fundamento lógico, para, à vista do traço desigualador acolhido, atribuir o específico tratamento jurídico construído em função da desigualdade proclamada. Finalmente, impende analisar se a correlação ou fundamento racional abstratamente existente é, *in concreto*, afinado com os valores prestigiados no sistema normativo constitucional.

Ou seja, além de identificar destinatário e o objeto, há de ter uma razão valiosa e coerente com os preceitos constitucionais para que determinados grupos sociais

sejam beneficiados. Entendem neste sentido, Larenz (1993), que fala em uma *diferenciação objetivamente justificada*, e Canotilho (1994), que preceitua um *motivo racional evidente*. Ainda, Alexy (2008), utilizando a máxima aristotélica e a jurisprudência do Tribunal Constitucional Alemão, chegou a duas premissas para a utilização da igualdade nas relações sociais, defendendo que *se não há nenhuma razão suficiente para a permissão de um tratamento desigual, então está ordenado um tratamento igual e se não há uma razão suficiente para ordenar um tratamento desigual, então está ordenado um tratamento desigual*.

Dworkin (2007) utiliza a expressão *exigência de racionalidade* para a aplicação da igualdade nas relações sociais, apresentando três esboços: a) Classificações suspeitas, que traz a igualdade material como parâmetro, admitindo que determinados indivíduos possam ser tratados desigualmente desde que essa discriminação seja condição para a igualdade de todos; b) Classificações banidas ou ilegítimas, aquelas que utilizam critérios específicos como raça ou religião, mesmo que o objetivo seja o bem estar social; c) Fontes banidas, em que somente são legítimas as discriminações se o interesse geral não estiver pautado em critérios decorrentes de preconceitos.

Ademais, Steinmetz (2004), interpretando a jurisprudência do Tribunal Constitucional espanhol e o Supremo Tribunal Federal, com as lições de Larenz

(1993), defende que deve ser utilizado os princípios da razoabilidade e proporcionalidade para nortear a utilização de tratamentos desiguais na sociedade.

Por fim, buscando parâmetros de aplicação da jurisprudência constitucional do Supremo Tribunal Federal, observa-se que “o direito deve distinguir pessoas e situações distintas entre si, a fim de conferir tratamentos normativos diversos a pessoas e a situações que não sejam iguais”, tendo a “função de obstar discriminações e de extinguir privilégios” devendo conter uma “correlação lógica e racional”, analisando “critérios impessoais, racionais e objetivos” juntamente com “pressupostos lógicos e objetivos” e identificando o “elemento de *discrimen* razoável” utilizando um “necessário coeficiente de razoabilidade” e proibindo qualquer tipo de “discriminação arbitrária”<sup>4</sup>.

Após a análise de algumas teorias de aplicação acerca do direito da igualdade, conclui-se que, embora, cada uma tenha (ou não) traçado caminhos diversos para chegar a suas conclusões, é pacífico defender que a aplicação do direito à igualdade nas relações sociais deverá sempre buscar a concretização do texto constitucional, propiciando um bem estar social, fluindo à materialização do princípio da dignidade da pessoa humana, dos objetivos dispostos no artigo 3º da Constituição

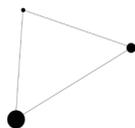
---

4 Site consultado: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/buscaq=AÇÕES+AFIRMATIVAS>. Acesso em 12 jan. 2018.

Federal e norteando todas as relações de direitos fundamentais (individuais ou sociais) da Magna Carta.

Posto isso, será demonstrado a seguir um esboço de aplicação teórica da estrutura de uma política pública específica baseada em ação afirmativa.

1. Identificar um problema social que atinge, restringindo ou limitando direitos fundamentais sociais de uma coletividade determinada de pessoas.
2. Proceder à identificação da coletividade atingida, para saber qual grupo social esta sendo afetado.
3. Analisar o fator de diferenciação, relacionando o grupo social afetado com o restante da sociedade, buscando entender se a problemática enfrentada pela coletividade determinada impõe condições negativas de convivência social caracterizando-se uma fragilidade real, não possibilitando que esta consiga por si só alcançar o patamar de igualdade dos demais cidadãos.
4. Por fim, Identificada a fragilidade real, buscar soluções efetivas para a minorização da desigualdade social, criando ações afirmativas coerentes e benéficas diretamente ao grupo social inferiorizado, e por conseguinte, indiretamente ao restante da sociedade.



O último quesito mencionado apresenta-se como o mais complexo, pois apresenta um grande trabalho multidisciplinar que deve ser realizado pelo Estado para que a referida política pública específica de ação afirmativa tenha sua verdadeira eficácia social.

### **3. DIREITO À EDUCAÇÃO**

O direito à educação apresenta-se como um direito social, disposto no artigo 6º, caput, da Constituição Federal e Título II, Capítulo II, e com parâmetros básicos delineados no artigo 205 e seguintes.

No plano internacional também há vários instrumentos de proteção aos direitos humanos, dos quais o Brasil é signatário, que consagram o direito à educação. Entre eles, destacam-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem de 1948, a Carta Internacional Americana de Garantias Sociais de 1948, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959, a Convenção contra a Discriminação no Campo do Ensino de 1960, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais de 1966, o Protocolo de San Salvador de 1988, a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1994 e a Declaração de Salamanca de 1994.

A fundamentalidade recebida do texto constitucional e de inúmeras convenções internacionais se associa ao fato de o direito à educação estar diretamente

relacionado aos princípios fundamentais da Republica Federativa do Brasil em especial com o da dignidade da pessoa humana.

O direito à educação está configurado no rol de direitos sociais, estes que, na lição de Silva (2006), se apresentam como “prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais.” (p. 286)

A educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a autossuficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna. Ela se apresenta como direito público subjetivo de cunho coletivo, ou seja, deve ser concretizado de forma

a atender adequada e eficazmente a sociedade, que poderá exigir do poder estatal a criação de meios para sua efetivação.

A educação, como outros direitos sociais, transcende as teorias clássicas que reconheciam direito público subjetivo apenas em caráter individual, em que se apresentava apenas um sujeito de direito que, ao sentir-se lesado pela não observância de seu direito por parte do estado, provocava o poder público exigindo uma prestação. Como no caso de uma criança que não consegue se matricular numa escola pública e através de seus pais provocaria o poder judiciário ou o Ministério Público para que seu direito fosse efetivado. Torres (1995) salienta que “a elevação do direito à educação como subjetivo público confere-lhe o status de direito fundamental, mínimo existencial, arcando o Estado, nos limites propostos, com prestações positivas e igualitárias, cabendo a este, também, através de sua função jurisdicional, garantir-lhes a execução”. (p. 133)

Entretanto, apesar da grande importância de o indivíduo movimentar a máquina estatal ao seu interesse, é necessário analisar que por de trás desse “interesse individual” há o “interesse público” que também deve ser protegido, pois a educação não interessa apenas ao indivíduo beneficiário do serviço, mas a toda coletividade, já que constitui um meio de crescimento pessoal, do qual a pessoa atinge outros direitos individuais e sociais.

## 54

Portanto, é através de uma nova interpretação do que seja o direito público subjetivo, especialmente o direito à educação, levando em conta os fundamentos, princípios e objetivos da Constituição Federal, que se chega à conclusão de que tal direito pressupõe uma postura intervencionista por parte do Estado na área social. É por esta nova interpretação que o direito à educação está na bandeira de muitos movimentos sociais como veículo de ascensão social e, por conseguinte, de integração e como instrumento de conscientização por meio do qual se possa reivindicar direitos sociais e políticos, direitos à diferença e ao respeito humano.

Posto isso, é plenamente admissível que grupos sociais minorizados, que sofrem com a falta de prestação do direito à educação, se mobilizarem, provocando o poder público para desenvolver políticas públicas baseadas em ações afirmativas para esses atores sociais excluídos.

Todos os elementos enunciados acima levam a crer que o direito à educação necessita de intervenção estatal para sua concretização na sociedade, ou seja, não basta a mera disposição textual garantidora para sua efetivação que, embora importante na maioria das vezes, não se apresenta eficaz meio de garantia de efetivação social.

Ademais, o direito à educação deve ser encarado como *mínimo existencial* para todos indivíduos, já que influi diretamente na formação moral, científica e social das pessoas, deixando estas preparadas para além de se

tornarem profissionais, trabalhadores, se tornarem cidadãos que respeitam as normas básicas de conduta impostas no convívio comum, bem como demonstrarem-se preocupados com bem estar de todos.

É evidente que temos grupos menos favorecidos, ou marginalizados, em nossa sociedade que não contam com o direito à educação garantido, e este é um dos principais argumentos para a intervenção estatal, esta que deve ser realizada através de políticas públicas baseadas em ações afirmativas. Para identificar esses grupos, basta observar matérias jornalísticas que trazem aos olhos de toda a população dados e fatos sobre indivíduos que se encontram marginalizados socialmente, com toda e qualquer chance dilacerada pela desigualdade e falta de oportunidades. A realidade brasileira, baseada em matérias jornalísticas, demonstra que o alcance do direito à educação por parte de toda a população encontra-se distante, principalmente em relação a grupos fragilizados como negros, mulheres, deficientes físicos e pobres. O que se observa é que na sociedade brasileira atual, todos convivem com a injustiça da desigualdade e mesmo com dados expressivos dessas desigualdades, o senso comum de justiça ainda debate se devem ou não ser beneficiados com alguma forma de política do Estado para reparar a exclusão através de mecanismos de inclusão desses atores sociais.

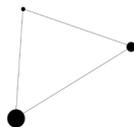
Infelizmente, embora o direito à educação esteja garantido em nossa Magna Carta e em diversos instrumentos

internacionais de proteção aos direitos humanos, nossa sociedade carece de medidas que busquem a concretização destes ideários humanísticos, devido a vários fatores históricos, culturais, políticos e sociais.

O direito à educação é considerado uma das formas de desenvolvimento e evolução não só do indivíduo que o recebe, mas também de toda a sociedade, pois uma população instruída é fundamental para a construção de uma nação mais justa e igualitária, com chances reais para todos, além de garantir boas perspectivas de vida ao indivíduo. No entanto, o problema de acesso à educação é evidente e deixa claro o desrespeito ao princípio da igualdade estabelecido na Constituição Federal, pois o ensino público encontra-se degradado, com inúmeros problemas e sem condições de garantir um ensino de qualidade principalmente aos grupos sociais mais fragilizados.

Diante disso, vemos que pequena parte da população tem seu direito à educação garantido em função de privilegiada situação econômica, enquanto grande parte clama por não possuir acesso a um ensino de qualidade e encontra-se fragilizada no convívio social, sem ter as mesmas chances e expectativas de futuro que os demais.

Com isso, a utilização de políticas públicas se torna necessária para linear essas desigualdades tão latentes, sendo que as que se apresentam mais eficazes são as baseadas em medidas de ações afirmativas voltadas



exclusivamente para atender a população excluída do convívio normal e que tem suas chances limitadas por não possuir o devido acesso à educação de qualidade.

#### **4. O CONTROLE DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Até o momento foram demonstradas as falácias do sistema educacional brasileiro que exclui grande quantidade de cidadãos, principalmente aqueles de mais baixa renda, não oferecendo o devido acesso e qualidade desejáveis para a ideal concretização do direito social à educação.

Entretanto, embora as políticas de ação afirmativa devam possuir uma estrutura que respeite os parâmetros constitucionais, principalmente o princípio da igualdade e forneça uma devida eficácia social, servindo como um real instrumento jurídico concretizador do direito à educação e dos demais direitos sociais, é necessária a realização de um controle judicial.

Com isso, surgem diversas indagações acerca de como realizar o controle dessas políticas de ações afirmativas quando já estão em pleno funcionamento ou, ainda, quando são omissas numa sociedade tão desigual, levando em conta o direito à educação, que se apresenta como um mínimo existencial para prover a dignidade da pessoa humana, dando a todo cidadão chances igualitárias de evoluir na sociedade.

**58**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



É imperioso lembrar que a Constituição Federal garante a todo cidadão a utilização da ação popular como meio de pedir a prestação jurisdicional para defender o interesse público, razão pela qual tem sido considerada como um direito de natureza política, já que implica no controle do cidadão sobre atos lesivos aos interesses que a Constituição quis proteger.

Ademais, o artigo 129, inciso III, dispõe que o Ministério Público deve “promover o inquérito civil e a ação civil pública, para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos”.

Embora existam outros meios de controle do poder estatal, por ora, para demonstrar a importância da matéria, é suficiente lembrar que a ação popular e a ação civil pública são formas eficazes de intervenção na seara do poder executivo, com intuito de forçá-lo a criar alguma política pública de ação afirmativa que não existe ou ainda, reparar sua ineficácia social.

O Estado não possui discricionariedade na efetivação dos direitos fundamentais, pois estes estão imperativamente previstos na Constituição e não estão sujeitos a qualquer análise de conveniência e oportunidade quanto à sua concretização, tratando-se de uma atuação vinculada. Caso assim não ocorra, o Poder Judiciário deverá fazê-lo através da prestação de uma tutela adequada, ou seja, havendo omissão ou atuação inadequada dos poderes executivo e legislativo, resta ao judiciário, como última

salvaguarda da sociedade, intervir em todas as situações em que os demais poderes deixarem de cumprir sua função constitucional, não devendo, portanto, ser a independência e a separação dos poderes fundamentos para o não-cumprimento dos direitos fundamentais.

Portanto, quando se depara com números absurdos demonstrados pelos indicadores sociais em tópico retro, deixando-se claros levando em conta o direito à educação, observa-se que perante a ineficiência ou omissão de uma ação afirmativa, deve o Poder Judiciário ou o Ministério Público implementar soluções adequadas baseando-se em diretrizes constitucionais.

## CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho procurou-se analisar pontos relevantes para que as políticas públicas baseadas em ações afirmativas tivessem uma eficácia social e operassem como verdadeiro instrumento jurídico concretizador do direito social à educação, o que possibilitou chegar a algumas conclusões dispostas a seguir.

As ações afirmativas são compatíveis com o texto constitucional, pois este apresenta todos os preceitos que autorizam sua utilização para diminuição das desigualdades sociais. Há políticas públicas de caráter genérico, onde o princípio da igualdade opera um efeito *erga omnes*, que são as comumente criadas pelo

**60**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



poder público, mas existem também políticas públicas específicas, como as baseadas em ações afirmativas voltadas a um determinado grupo social, sendo que o princípio da igualdade deve nortear essa relação com os demais indivíduos.

As políticas públicas apresentam aspectos materiais e formais, sendo estes últimos iguais para todas as políticas públicas (genéricas ou específicas), e os materiais (como o princípio da igualdade, no caso das ações afirmativas), devendo todos serem observados na sua criação para se operar uma verdadeira eficácia social.

A interpretação e a aplicação do princípio da igualdade nas ações afirmativas implica em: a) identificar um problema social que atinge, restringindo ou limitando direitos fundamentais sociais, uma coletividade determinada de pessoas; b) identificar a coletividade atingida, para saber qual grupo social está sendo afetado; c) analisar o fator de diferenciação, relacionando o grupo social afetado com o restante da sociedade, buscando entender se a problemática enfrentada pela coletividade determinada impõe condições negativas de convivência social, caracterizando-se uma fragilidade real e não possibilitando que esta consiga por si só alcançar o patamar de igualdade dos demais cidadãos; d) Buscar soluções efetivas para a minorização da desigualdade social, criando ações afirmativas coerentes e benéficas diretamente ao grupo social inferiorizado, e por conseguinte, indiretamente ao restante da sociedade.

As ações afirmativas não podem ser confundidas como sinônimo dos sistemas de cotas, pois este é apenas uma espécie do gênero ação afirmativa. As ações afirmativas não devem ser criadas restritamente a um determinado grupo social e apenas de uma forma, podendo ser públicas ou privadas, devendo ter um caráter amplo, identificando todos os grupos sociais que necessitam de maiores benefícios para terem seus direitos concretizados, devendo ser realizado um grande estudo para sua aplicação e respeitados os limites do direito à igualdade para não banalizar a medida.

A educação é um direito público subjetivo que pode ser exigido ao Estado individualmente, mas se provocada para atender uma coletividade, suas consequências serão mais eficazes. Há vários grupos da sociedade que se encontram em posição desigual em relação aos demais grupos, não possuindo seu direito à educação materializado. Além dos tradicionalmente conhecidos, negros, mulheres e deficientes físicos, há grandes desigualdades em grupos regionais como os nordestinos, devendo as políticas públicas de ações afirmativas, na conveniência, atuarem junto a esse tipo de população também.

Além da interpretação do princípio da igualdade e o respeito aos aspectos formais das políticas públicas de ações afirmativa para a concretização do direito à educação, deve ocorrer a fiscalização popular, a qual deve provocar o poder público, através do Ministério Público ou diretamente ao Poder Judiciário, demonstrando a falta de uma ação afirmativa ou sua ineficácia.

**62**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



Por fim, restam algumas breves considerações, julgadas importantes ao término deste trabalho. Com as conclusões expostas acima, de forma coerente à natureza desse tipo de trabalho, pretendeu-se demonstrar a dimensão e a força social da utilização das ações afirmativas, na forma de políticas públicas, frente ao direito à educação. Deixamos aqui a ideia de que a ação afirmativa, interpretada e utilizada adequadamente, é um importante instrumento jurídico e social de concretização dos direitos dos grupos realmente marginalizados na sociedade. ●

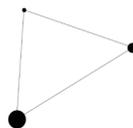
## REFERÊNCIAS

ALEXY, R. **Teoria dos direitos fundamentais**. Trad. Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.

BARCELLOS, A.P. **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais – o princípio da dignidade da pessoa humana**. Rio de Janeiro-São Paulo: Renovar, 2001.

BARROSO, L. R. Neoconstitucionalismo e constitucionalização do direito. **Interesse Público**, v. 33, 2005, p. 13.

BARROSO, L. R. ; BARCELLOS, A.P. O começo da história. A nova interpretação constitucional e o papel dos princípios no direito brasileiro. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 232, 2003, p. 141-176. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/45690/45068>. Acesso em 12 jan.2018.



BERGMANN, B. **Defense of affirmative action**. New York: BasicBooks, 1996.

BOBBIO, N. **Igualdade e liberdade**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

BONAVIDES, P. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Malheiros, 23ª ed., 2008.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva. 2008.

BUCCI, M. P. D. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

CAMBI, E. A. S. Neoconstitucionalismo e neoprocessualismo. In: DIDIER JR., F. (Org.). **Leituras complementares de processo civil**. 6 ed. Salvador: Jus Podivm, 2008, p. 139-172.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 6ª Ed. Coimbra-PT: Livraria Almedina, 1993.

CANOTILHO, J. J. G.. **Constituição dirigente e vinculação do legislador**: contributo para a compreensão das normas constitucionais pragmáticas, Reimpr. Coimbra-PT: Coimbra, 1994.

CLAUDE, R.P. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **SUR.Revista Internacional de Direitos Humanos**, Ano 2, número 2, 2005, p. 37-63.

**64**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



COMPARATO, F.K.. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

CONCI, L.G.A.; AVOGLIO, H.P.V. Direitos de Igualdade. **Curso de Direito Humanos Fundamentais**. Escola Superior de Direitos Constitucionais /ESDC. São Paulo: bloco 08, 2008.

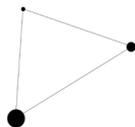
COSTA, A. L., VIEIRA, A.L.C. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: GONÇALVES, P.B.; SILVÉRIO, V. (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Distrito Federal: INEP, 2003, p. 37-63.

DI PIETRO, M.S.Z. **Direito administrativo**. São Paulo: Atlas, 20ª ed., 2007, p. 727.

DUARTE, C.S. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais. In: BUCCI, M.P.D. (Org.). **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 267-278.

DWORKIN, R. **O Império do direito**. São Paulo: Martins, 2ª Ed., 2007.

ESTADÃO. Portal de Notícias online do jornal O Estado de São Paulo. Disponível em: <http://busca.estadao.com.br/JSearch/CBQM!cBQM.action?e=&s=ensino%20superior%20acesso,e,http://busca.estadao.com.br/JSearch/CBQM!cBQM.action?e=&s=educa%E7%E3o%20acesso%20problemas%20analfabetos>. Acesso em: 20 out. 2008.



FAZOLI, C.E.F.; RIPOLI, D.C.S. Direitos Fundamentais: a inexistência de discricionariedade na sua prestação. In: GÖTTEMS, C.J.; SIQUEIRA, D.P. (Orgs.). **Direitos fundamentais: da normatização à efetividade nos 20 anos da Constituição Brasileira**. Birigui: Boreal, 2008, p. 01-21.

FERRAJOLI, L. **Derecho y razón: teoría del garantismo penal**. Madrid: Trotta, 1998.

FOLHA. Portal de Notícias online do jornal Folha de São Paulo. Disponível em: <http://search.folha.com.br/search?site=online&q=educa%E7%E3o+acesso+problemas+analfabetos,e,http://search.folha.com.br/search?q=+%22ensino+superior%22+acesso&site=online&s=&sdd=&sdm=&sdv=&edd=&edm=&edy=> . Acesso em: 20 out.2008.

G1. Portal de Notícias online da Rede Globo. Disponível em: <http://busca2.globo.com/Busca/g1/?query=educa%E7%E3o%20acesso%20problemas%20analfabetos,e,http://busca2.globo.com/Busca/g1/?query=ensino+superior+acesso&dataA=dd%2Fmm%2Fa&dataB=dd%2Fmm%2Fa&ordenacao=&offset=1&xargs=&formato=&requisitor=g1&aba=&filtro=&on=&formatos=333%2C329%2C4%2C0%2C0%2C0%2C0%2C0%2C0%2C0%2C0%2C0>. Acesso em: 20 out. 2008.

GARCIA, E. O Direito à educação e suas perspectivas de efetividade. **Revista Forense**, v. 383, 2006, p. 83-112.

GOMES, J. B. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. **Revista de Direitos Difusos**, v. 9, 2001, p. 1113-1164.

GONÇALVES, L. A. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 325-346.

GRAUS, E.R. **O Direito posto e o direito pressuposto**. São Paulo: Malheiros, 7ª Ed., 2008, p. 21.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: PNAD/2007. Disponível em: <http://www.ibge.com.br> . Acesso em: 05 abr. 2009.

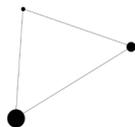
INEP. Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 05 abr. 2009.

JORGE, J. A justiça e as ações afirmativas no Brasil. **Anais do XIII Encontro Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito/COMPEDI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005, p.435-436.

KELSEN, H. **O problema da justiça**. Trad. João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LARENZ, K. **Derecho justo: fundamentos de ética jurídica**. Trad. Luis Díez Picazo. Reimpr. Madrid: Civitas,, 1993, p. 141-142.

LOPES, J. R. L. . Direito subjetivo e direitos sociais: o dilema do judiciário no estado social de direito. In: J.E.F. (Org.). **Direitos humanos, direitos sociais e justiça**. 2ª. ed. São Paulo: Malheiros, 1994, v. 1, p. 113-143.



MELLO, C.A.B. **Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade**. 3ª ed. 16ª Tiragem. São Paulo: Malheiros. 48 p., 2008.

MELLO, M.A. Óptica constitucional: a igualdade e as ações afirmativas. Palestra proferida no Seminário Nacional do Tribunal Superior do Trabalho: Discriminação e Sistema Legal Brasileiro. Brasília: TST, 20 nov. 2001, s/p. Disponível em <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=100069&sigServico=noticiaArtigoDiscurso>. Acesso em 08 jan. 2018.

MENEZES, P.L. A Ação Afirmativa (*Affirmative Action*) no Direito Norte Americano. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2001.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.1, fasc. 117, nov. 2002, p.197-217.

MORAES, A. **Direito constitucional**. São Paulo: Atlas, 2002, p. 214.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, 2005, p. 43-56.

PIOVESAN, F. **Temas de direitos humanos**. 2ª ed., São Paulo: Max Limonad, 2003, 448 p.

ROCHA, C.L.A. A ação afirmativa – o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, a. 33, n. 131, jul./set.1996, p. 283-295.

**68**

GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES



SARLET, I.W. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001, p. 60.

SARMENTO, D. A igualdade ético-racial no direito constitucional brasileiro: discriminação de fato, teoria do impacto desproporcional e ação afirmativa. In: CAMARGO, M.N. (Org.). **Leituras complementares de direito constitucional: direitos fundamentais**. 2. ed. Salvador: Juspodivm, 2007, p. 187-215.

SCHIER, A. C. R. **A participação popular na administração pública: o direito de reclamação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002, 273 p.

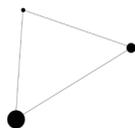
SILVA, J.A. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros, 26ª ed., 2006, 924 p.

SILVA, L.F.M. Sobre a implementação de cotas e outras ações afirmativas para afro-brasileiros. **Achegas.net**, v. 5, 2004, p. 13 14.

STEINMETZ, W. **A vinculação dos particulares a direitos fundamentais**. São Paulo: Malheiros, 2004, 328 p.

STRECK, L.L. Os juizados especiais criminais à luz da jurisdição constitucional: a filtragem hermenêutica a partir da aplicação da técnica da nulidade parcial sem redução de texto. **Revista da EMERJ**, v.6, n.24, Rio de Janeiro: Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro/EMERJ, 2003, p. 106-142.

TORRES, R.L. **Os direitos humanos e a tributação**. Rio de Janeiro: Renovar, 1995.



TRINDADE, J. D. L. Anotações sobre a história social dos direitos humanos. In: **Grupo de Trabalho de Direitos Humanos**. (Org.). Direitos Humanos: Construção da Liberdade e da Igualdade, São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, v. 1,1998, p. 21-163.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/>. Acesso em: 05 abr. 2009.

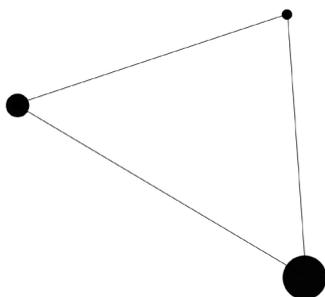
**70**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



**PARTE  
DOIS**

**ENSINO  
SUPERIOR  
E  
TÉCNICO**



## 2. DESAFIOS DO GESTOR UNIVERSITÁRIO PÚBLICO CONTEMPORÂNEO<sup>1</sup>

ADAILTON BORGES OLIVEIRA

DARWIN IANUSKIEWTZ

### INTRODUÇÃO

O presente estudo volta-se a analisar os desafios enfrentados pelo docente universitário público, tendo como cenário a universidade pública, notadamente quando ele vem a ocupar um cargo administrativo no seio da unidade acadêmica, como diretor ou coordenador de curso. Dentre os imensuráveis desafios enfrentados, cotidianamente, por qualquer gestor público, a presente pesquisa limitou-se a investigar a razão pela qual o docente, no papel de gestor, no âmbito de sua unidade acadêmica, encontra inúmeras dificuldades para administrar, gerir pessoas e mediar situações de premente ou potencial conflito entre seus pares e técnicos administrativos, que integram sua equipe de trabalho.

Nesta linha de investigação, igualmente se procurou aferir até que ponto a apropriação de saberes legais

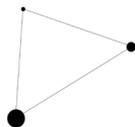
---

1 Dissertação: “O gestor universitário público: conduta, tomada de decisões e mediação de conflitos” (2016), de Adailton Borges Oliveira, orientada pelo Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz.

e de técnicas de gestão de pessoas e administração, pelo docente universitário no papel de gestor, acaba por influenciar a eficiência e qualidade de seu mandato. Nesse contexto, vislumbrou-se que o desafio apresentado a esse servidor/docente, portanto, consiste em tentar conciliar a função administrativo-legal com a carreira acadêmica e, ao mesmo tempo, promover a mediação de conflitos existentes no interior da unidade, que são, em sua maioria, de natureza interpessoal.

Em suma, o objetivo dessa proposta de pesquisa cingiu-se em analisar como se dá a mediação de conflitos realizada por docentes gestores universitários públicos, no exercício das atribuições do cargo de gestão. Além de descrever os principais desafios apontados por esses servidores, com vistas a delinear uma proposta de formação que capacite o gestor/docente para a aplicação noções de legislação pública e desenvolvimento de modelos de gestão, que não coloquem em risco o interesse público e o das pessoas envolvidas.

A partir deste estudo, foi elaborada a seguinte pergunta de pesquisa: até que ponto a capacitação e treinamento do gestor universitário público sobre questões como a legislação pública e acadêmica influenciarão na conciliação da função administrativo-legal com a carreira acadêmica e na mediação de conflitos no âmbito da unidade e da sala de aula? Sabe-se que os cargos de direção e coordenação, na sua maioria, são providos por docentes que possuem maior titulação. Na



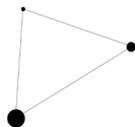
atuação como gestor universitário público, por vezes, os conhecimentos do gestor acerca de legislação pública e técnicas de gestão, na prática, tendem a não ser considerados e/ou buscados em termos de capacitação.

A problemática se instaura, considerando a forma pela qual os referidos cargos são providos, não considerando conhecimentos acerca de legislação, gestão e administração, o que acaba por impactar negativamente na atuação na função de diretor e coordenador de unidade acadêmica. Em muitos casos, vários gestores com dificuldades de lidar com situações conflituosas, tendem a transferir a busca pela solução do problema para outros setores da instituição, redundando em processos administrativos disciplinares de longa duração, gerando um clima de improdutividade, constrangimento, afetando, ainda mais, as partes enredadas no conflito por exposição de todos os envolvidos.

Dessa forma, assumiu-se ainda como hipótese que a comunicação interpessoal influenciada pelos efeitos da apropriação de saberes legais e regimentais tende a criar um mecanismo que, no estabelecimento das hierarquias, minimiza os conflitos. Para que essa relação interpessoal tenha eficiência torna-se importante que o gestor de uma unidade acadêmica tenha conhecimento sobre determinados elementos componentes do organograma hierárquico, regimento geral e as regras e especificidades de cada setor, que dê a ele fundamento

e legitimidade na tomada de decisões. A depender da natureza e complexidade do conflito, a lei impõe um procedimento administrativo próprio para solução do impasse, a exemplo do processo administrativo disciplinar, que possui regramento e procedimentos próprios dispostos em legislação pertinente.

A discussão acerca do papel dos docentes gestores universitários públicos no exercício das atribuições do cargo de gestão atuando, sobretudo, nos processos de mediação de conflitos, apesar de suas discussões terem um campo mais definido, com posições claras, ainda se mostra superficial para um estudo mais profundo. No entanto, foi feito um levantamento de Teses e Dissertações sobre o professor gestor universitário através do banco da CAPES, e foram identificados raros trabalhos, a saber: a) Bock (2001) que propõe um estudo sobre aspectos da exigência de uma formação que contemple os aspectos legislativos, pedagógicos e da gestão universitária; b) Silva (2011) que buscou compreender o processo de transição do líder (reitor ou pró-reitor) para contribuidor individual (professor) em universidades; c) Stoffel (2012) que buscou identificar as principais demandas e desafios da gestão escolar, bem como os meios utilizados pelo professor-gestor no seu enfrentamento; e mais recentemente d) Pedrosa (2016) que, para sua tese de doutorado, buscou compreender a experiência de docentes que acumulam as funções de professor e gestor, em instituição de ensino superior (IES) particular.



Verifica-se que as pesquisas apresentadas demonstram que os estudos desta temática têm focado a compreensão das experiências de docentes gestores, no entanto, não foram detectados estudos envolvendo processos de mediação de conflitos. Isso demonstra que esse aspecto da gestão pública ainda não está totalmente investigado, apontando-nos a necessidade de ampliarmos mais a compreensão sobre a atuação de docentes gestores universitários públicos nos processos de mediação de conflitos realizada no exercício das atribuições do cargo de gestão, apontando também a necessidade de capacitação desses servidores para aquisição de saberes legais aplicados à gestão em instituições de ensino superior, o que justifica esse estudo.

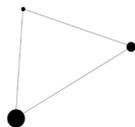
Assumiu-se ainda como justificativa para essa pesquisa o fato de que algumas peculiaridades na gestão universitária como: a falta de formação administrativa do gestor; o desconhecimento dos regimentos interno e institucional relacionados ao setor que o docente/gestor atua; o desconhecimento dos aspectos legais que norteiam a prática de gestão e os direitos e deveres dos servidores geridos; o desconhecimento das normas disciplinares que regulam as categorias, relacionados ao caráter transitório dos cargos, da administração dos seus pares, fatores políticos e a cultura da vida pública são elementos que ajudam no aumento do conflito de interesses no interior da unidade. O reflexo dessa relação espelha os diversos conflitos encontrados

entre os diretores e coordenadores com os que se encontram, hierarquicamente, sob seu comando. Sendo assim, esses elementos conflitantes carecem ser melhor investigados a fim de apontar caminhos que possam respaldar e assegurar ações mais eficientes dos gestores no exercício da função administrativa.

O método de investigação científica escolhido foi o da pesquisa bibliográfica e o da pesquisa qualitativa, que foi feita com certo número de entrevistados, com destaque para diretores, coordenadores, docentes e técnicos administrativos em exercício no interior das unidades acadêmicas de uma universidade pública. A razão de escolha do mencionado método justifica-se considerando que, malgrado já existam estudos discorrendo acerca do tema, muitos deles não ultrapassam o campo teórico, não demonstrando os meandros da gestão pública que, justamente, é onde se encontra os reais motivos deflagradores dos conflitos.

Em um primeiro momento, no presente estudo, trava-se uma discussão com autores que discorrem acerca do tema, acerca das diferenças existentes entre “gestão pública” e “gestão privada” e, até que ponto, as particularidades da gestão privada somam-se e são úteis ao bom e eficiente andamento da gestão pública.

Posteriormente, passamos para uma análise pormenorizada acerca do que vem a ser gestão de conflitos e dos desafios, aqui já delimitados, enfrentados



pelo gestor/docente universitário exercendo um cargo administrativo no seio da unidade acadêmica, a exemplo de como administrar e gerir pessoas, bem como o de mediar situações de premente ou potencial conflito.

Portanto, o problema de pesquisa aqui delineado consiste em verificar e problematizar quais são os principais desafios institucionais e políticos/legais enfrentados pelo docente universitário no papel de gestor em universidade pública e até que ponto a apropriação, por ele, de saberes legais acerca da legislação pública e acadêmica, bem como de técnicas de administração e gestão de pessoas podem colaborar para minimizar e/ou evitar situações conflituosas no seio da unidade, bem como influenciar para a qualidade e eficiência de sua gestão.

### **GESTÃO PÚBLICA X GESTÃO PRIVADA: EXCLUDENTES OU COMPLEMENTARES?**

Com os devidos sopesamentos e guardando as devidas proporções, é possível dizer que a gestão pública e a gestão privada em muito se assemelham, notadamente, no que tange a formas de direção, controle, planejamento, estabelecimento de metas e estratégias para se alcançar o resultado esperado, o que na esfera privada volta-se a obtenção do lucro, ao contrário da esfera pública em que o objetivo primordial é o alcance do bem comum com a conseqüente prevalência do interesse público, que é indisponível.

**78**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



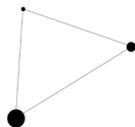
Para melhor entendimento do que aqui se pretende enfatizar, importante é aduzir considerações acerca das singularidades que permeiam tanto a gestão pública como a privada, a saber:

Na esfera privada temos a receita proveniente de pagamentos feitos por particulares, sejam empresários ou simples consumidores.

Já na esfera pública, a receita é proveniente da arrecadação de tributos, que são pagos por toda a sociedade e recolhidos aos cofres públicos para a manutenção da própria máquina administrativa estatal, como igualmente para a satisfação dos interesses e necessidades da coletividade. Os próprios representantes do povo são colocados no poder, por meio da realização de eleições em que o voto do cidadão acaba por decidir o resultado da disputa eleitoral.

Outrossim, na esfera pública, todas as decisões e procedimentos administrativos a serem tomados e realizados, se caracterizam por serem mais burocráticos, dependendo, indissociavelmente, de uma previsão legal que os autorize a realização e existência.

Na esfera pública, ao contrário do que se vislumbra no espaço privado, o que é permitido pela Lei deve estar, obrigatoriamente, consignado naquela. Não valendo aqui a máxima de “o que não é proibido é permitido”. Esta sim, tem sua aplicação e validade legitimada na



esfera privada, onde os interesses particulares são os que prevalecem.

Em relação às diferenças entre setor público e privado, aduz Osório (2005):

É verdade que setores público e privado seguem distintos, em muitos de seus paradigmas. Porém, inegavelmente, há uma aproximação, porque tanto o setor privado tende a incorporar certas normativas oriundas do espaço tradicionalmente estatal, como é o caso das regras éticas, quanto o setor público tende a preocupar-se com a pauta originalmente privativa da iniciativa privada, tal qual ocorre relativamente à produtividade. É curioso notar que, independentemente do partido político que esteja a governar a Nação, a Gestão Pública tende a orientar-se por parâmetros teóricos de qualidade, produtividade e controle de resultados (p. 10).

No que tange às qualidades que caracterizam o administrador público e o privado, com propriedade discorre Lacombe (2011) que,

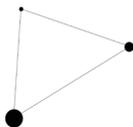
O administrador, dentro de seu âmbito, estabelece objetivos e rumos e dirige as pessoas que executam o trabalho. A administração requer prática e bom senso. Bom senso é

necessário, mas não suficiente para qualquer bom administrador. Experiência, conhecimento dos princípios da administração, habilidade em lidar com as pessoas e muita responsabilidade são indispensáveis. Um bom administrador deve ter, acima de tudo, alto grau de compreensão de si próprio e de sua equipe (p.04).

Dessa forma, é possível perceber que, apesar das diferenças que permeiam tanto a gestão pública como a privada, ambas se complementam e não, como muitos pensam, se excluem. Eis que na esfera pública não pode o gestor público, no exercício das atribuições do cargo, abrir mão das técnicas de controle, planejamento, gestão de pessoas e liderança, considerando que o domínio das aludidas habilidades, dos conhecimentos e regras de competência utilizadas na esfera privada contribui, de forma decisiva, para o sucesso da gestão. Como na seara privada, tal qual ocorre na esfera pública, não pode o administrador furtar-se à observância de normas de conduta e comportamentos éticos.

## GESTÃO DE CONFLITOS

Os conflitos fazem parte da existência humana há milênios, o que significa dizer que, onde existem pessoas convivendo em grupo, com certeza, haverá situações em que os interesses serão conflitantes, porém nem sempre maléficos para as partes ou para a equipe.



Daí, o importante papel do líder, com suas habilidades e competências para gerir pessoas, de forma a dirimir os conflitos verificados e não deixar com que se tornem “velados” de forma a afetar o próprio clima organizacional e, conseqüentemente, a motivação e estímulo da equipe de trabalho.

Evidencia-se, porém, que o desempenho de uma equipe depende da capacidade de seus membros de trabalharem em conjunto e solidariamente, mobilizando reciprocamente a intercomplementaridade de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, com vistas à realização de responsabilidades comuns. Sem estas condições, de pouco adiantaria o talento de pessoas nela atuantes, uma vez que pessoas talentosas nem sempre formam equipes talentosas. Por outro a mobilização e o desenvolvimento dessa capacidade depende da capacidade de liderança de seus gestores [...] (LÜCK, 2006, p.97).

Sobre como se dá o conflito entre as pessoas, Chiavenato (2008, p. 78) aduz que o conflito é inerente à vida de cada indivíduo e faz parte inevitável da natureza humana. Está ligado à discórdia, à divergência, à dissonância, à controvérsia ou ao antagonismo.

O autor ainda afirma que o conflito pode ocorrer entre duas ou mais pessoas, como igualmente entre grupos

e conjuntos de pessoas. Quando ocorre entre pessoas o conflito individual pode ter natureza interna ou externa. O conflito se diz interno quando oriundo de paixões, sentimentos, opiniões, desejos e motivações antagônicas e divergentes. Já o conflito externo ocorre entre uma pessoa e outra ou entre dois grupos de pessoas. É o chamado conflito social, que ocorre entre pessoas ou grupos sociais com interesses e objetivos antagônicos.

Igualmente sobre a origem dos conflitos, salienta Dias (2012), que os conflitos também ocorrem nas organizações e podem ter origem na estrutura funcional, na estrutura hierárquica, no sistema de *status* e nos grupos informais.

Sobre o conflito em decorrência do sistema funcional, segundo o autor, este ocorre quando membros da equipe não desempenham, satisfatoriamente, as atribuições da função, o que acaba por gerar indignação, raiva e prejuízo à organização e aos demais colegas de trabalho.

Já no que tange ao conflito originado na estrutura hierárquica, este é causado por dois motivos: membros da equipe vislumbrando sua ascensão a determinado cargo e/ou função, acabam por ter atitudes tendentes a desestabilizar e a gerar a credibilidade do superior hierárquico. Outrossim, o superior hierárquico também pode ser o fator gerador de conflitos, vez que, temendo

ou na iminência de perder a sua posição de superior hierárquico, antecipa-se e destitui o subalterno de determinada função.

No sistema de *status*, de acordo com o autor, verifica-se membros da equipe com formação superior ao do superior hierárquico, o que acaba, igualmente, gerando desmotivação, indignação e sentimento de impotência do obreiro, considerando que não alimenta esperanças de ascensão funcional mesmo sendo capacitado, uma vez que a empresa não valoriza o conhecimento dos membros da equipe.

Como se percebe, o conflito pode se originar de várias situações, porém, o mais importante é saber como lidar com esses conflitos. A depender da natureza do conflito às vezes será necessário sufocá-lo de imediato ou mesmo transformá-lo em algo positivo para a equipe.

Acerca da transformação e solução de conflitos, orienta Lederach (2012):

[...] sugiro três lentes que colaboram para criar o mapa do todo. Em primeiro lugar precisamos de uma lente para ver a situação imediata. Em segundo, de uma que veja além dos problemas prementes e que leve nosso olhar na direção dos padrões mais profundos de relacionamento, inclusive no contexto no qual o conflito se expressa. Em terceiro, é

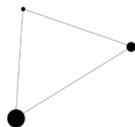
preciso uma estrutura conceitual que reúna estas perspectivas, uma estrutura que nos permita ligar os problemas mais imediatos com os padrões de relacionamento subjacentes; Tal estrutura poderá oferecer uma compreensão geral do conflito e, ao mesmo tempo, criar uma plataforma para tratar as questões imediatas e também os padrões de relacionamento subjacentes [...] (LEDERACH, 2012, p. 23).

Ao detectar um conflito, deve o gestor, em um primeiro momento, ao invés da emissão de juízos de valor e pré-julgamentos acerca do caso, procurar identificar a raiz do problema, as suas origens.

Compreendendo as reais razões que levaram ao nascimento da situação conflituosa, ele terá melhores condições de lidar com o problema e, conseqüentemente, encontrar uma solução satisfatória para toda a organização, de forma a evitar e desestimular a ocorrência de outros conflitos da mesma natureza.

Agindo de forma contrária, o gestor estará tão somente maquiando uma situação conflituosa e não a exterminando ou a transformando.

A abordagem transformativa reconhece que o conflito é a dinâmica normal e contínua dos relacionamentos humanos. Além disso, o conflito traz consigo um potencial para



mudanças construtivas. É claro que as mudanças nem sempre são construtivas. Sabemos bem que muitas vezes os conflitos resultam em ciclos de sofrimento e destruição que se estendem por longo tempo. Mas a chave para a transformação é manter um viés proativo e visualizar o conflito como potencial catalisador de crescimento [...]A transformação de conflitos sugere que o diálogo é um modo fundamental de promover mudanças construtivas em todos os níveis. O diálogo é essencial para a justiça e a paz, tanto no nível interpessoal quanto no estrutural. O diálogo é sem dúvida um mecanismo essencial, embora não seja o único [...]Ter a habilidade, de ver o conflito em si e também através dele, nos permite desenvolver um processo orientado para a mudança, capaz de reagir ao conteúdo imediato e também de abordar o contexto mais amplo que deu origem àquele (LEDERACH, 2012, p. 28-64).

Também é importante refletir sobre os lados positivos e negativos do conflito:

O conflito pode gerar efeitos positivos. Em primeiro lugar, o conflito desperta sentimentos e energia dos membros do grupo. Essa energia estimula interesse em descobrir meios eficazes de realizar as tarefas, bem como soluções criativas e inovadoras. Em segundo lugar, o

conflito estimula sentimentos de identidade dentro do grupo, aumentando a coesão grupal. Em terceiro lugar, o conflito é um modo de chamar a atenção para os problemas existentes e serve para evitar problemas mais sérios, atuando como mecanismo de correção. Todavia, o conflito pode gerar efeitos destrutivos[...] (CHIAVENATO, 2008, p. 181).

Segundo Kinicki e Kreitner (2006, p. 294) os conflitos, principalmente os da personalidade, que são aqueles oriundos de antipatia pessoal ou discordância podem trazer consequências legais para a organização, vez que, em algumas situações, se caracterizam como ofensa à dignidade do outro, a sua reputação, a sua etnia, crenças e valores, como é o caso do assédio moral, do assédio sexual e atitudes de racismo.

Pelo estudo da literatura que discorre acerca de conflitos de interesses nas organizações, sejam públicas ou privadas, resta claro que conflitos sempre existiram e vão continuar a existir em maior ou menor gravidade. Contudo, o que verdadeiramente importa é ter atitudes proativas e saber lidar e se comportar diante das situações conflituosas que, rotineiramente, emergem no seio das organizações.

Para isso é imprescindível ter um olhar para além do conflito ali apresentado e, na medida do possível, tentar aferir a verdadeira origem do problema.

Sendo este uma vez identificado, deve o administrador valer-se das técnicas aqui estudadas, de forma a eliminar, amenizar ou a transformar o conflito em uma experiência rica para promover mudanças e transformações inovadoras e bem sucedidas no seio da organização.

Isto irá desestimular e evitar, no futuro, condutas e atitudes que possam causar sentimentos de frustração, hostilidade, mal-estar e desmotivação na equipe de trabalho.

Para Kinicki e Kreitner (2006, p. 285) uma forma de evitar e dirimir conflitos é construir relações multiculturais, ou seja, ser um bom ouvinte, ser sensível às necessidades dos outros; ser colaborador, ao invés de excessivamente competitivo; defender, no seio da organização, uma liderança inclusiva e participativa; chegar a um acordo ao invés de dominar; estabelecer vínculos por meio de conversas; ser solidário e compreensivo, não se olvidando de enfatizar harmonia e priorizar por cultivar boas relações pessoais.

## **DESAFIOS DO GESTOR UNIVERSITÁRIO PÚBLICO CONTEMPORÂNEO**

Como se pôde perceber vários são os desafios e conhecimentos a serem apreendidos pelo gestor público universitário brasileiro contemporâneo, no âmbito das universidades públicas, notadamente.

**88**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



Dentre os desafios a serem enfrentados podem-se destacar os seguintes: ter habilidade relacional e de trabalho em equipe; ter noção acerca de gestão de pessoas; possuir conhecimentos técnicos de gestão aplicados à Universidade (considerando que esta é um universo *sui generis* com uma cultura organizacional específica e diferenciada das demais, a exemplo da escola pública); mobilizar pessoas e equipes; ter capacidade de aprender com situações ainda que sejam conflituosas; orientar-se para alcançar metas e objetivos propostos; ser proativo e ter noção acerca da legislação pública e acadêmica da instituição, vez que seu atuar é totalmente condicionado aos regramentos legais.

Certo é também que gestão pública não pode ser definida como sendo, igualmente, sinônimo de gestão privada, uma vez que elas possuem objetivos totalmente distintos.

Contudo é fato que técnicas, conceitos e métodos da administração privada podem e são úteis para que o gestor público contemporâneo exerça com qualidade e eficiência as atribuições do cargo, a exemplo da metodologia voltada para o planejamento, direção, controle, avaliação e gestão das organizações.

Como exemplo do exposto acima, no sentido da importância do conhecimento da legislação pública e privada para o “gestor público”, no ano de 2013, houve o sancionamento, pelo Presidente da República,

da Lei 12.846/13, também conhecida como “Lei Anticorrupção”. – que dispõe sobre a responsabilização administrativa e civil de pessoas jurídicas pela prática de atos contra a administração pública, nacional ou estrangeira, e dá outras providências. Ou seja, doravante, aquela empresa que agir em conluio com a Administração Pública, no sentido de cometer ilícitos que possam enriquecê-la ilegalmente e/ou lhe permitir alguma espécie de favorecimento, poderá, ainda com mais severidade que as punições regradas na Lei 8.666/93 (Lei de Licitações e Contratos), sofrer sanções do tipo: restritivas ao direito de licitar e contratar; impedimentos para licitar e contratar com base na Lei 10.520/2002 (Lei do Pregão) e publicação extraordinária da decisão condenatória nos meios de circulação de grande circulação na área de atuação da empresa, dentre outras.

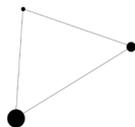
As anotações do parágrafo anterior pretendem alertar para o fato de que, com a promulgação da Lei retro, o gestor público, além das regras normativas, deve ter disponibilizado ao seu alcance (por meio de treinamentos/capacitação/formação continuadas) ferramentas, muito utilizadas nas empresas privadas, que são os procedimentos e os métodos qualitativos, que podem ajudar o gestor e atestar a ele a atuação proativa e idônea da empresa, que contrata com a Administração, objetivando, é claro, a inibição e ocorrência constante e, muitas vezes, mascarada, de ilícitos.

Em relação às situações de conflito que, cotidianamente, estão dentre os maiores desafios do gestor contemporâneo, cabe a ele observar o seguinte:

Se o conflito pode trazer resultados positivos ou negativos para pessoas e grupos, sobretudo para a organização como um todo, a questão primordial é como administrar o conflito de maneira a aumentar os efeitos positivos (construtivos) e a minimizar os negativos (destrutivos). Essa tarefa cabe ao gerente. Embora muitas vezes seja um ator envolvido até a cabeça em muitos conflitos, o gerente deve sempre buscar uma solução construtiva. Para tanto, deve saber escolher adequadamente as estratégias de resolução para cada caso. As abordagens estruturais são geralmente mais fáceis de utilizar e exigem menos habilidades do que as abordagens de processo (CHIAVENATO, 2008, p. 182).

Fato incontroverso é que os gestores públicos universitários precisam evoluir não somente em métodos e práticas de gestão, mas também no que diz respeito à própria cultura da organização.

As organizações não são apenas, um amontoado de pessoas, exercendo suas atividades. Existe uma dinâmica que perpassa a organização, que se traduz em relações que se estabelecem, grupos internos que se organizam e que



possuem valores e crenças distintos [...] Deve-se enfatizar que a cultura organizacional vai sendo construída através da contribuição de cada um dos membros da comunidade escolar. Contudo, deve ser destacada a grande contribuição dos professores que, através da sua prática docente, da relação com os alunos, com seus pares e outros membros da instituição, acabam engendrando valores, posturas, visões de mundo que influenciam, com bastante significado, a cultura da escola [...] (CRUZ et al., 2005, s/p).

Sobre a cultura organizacional as autoras ainda afirmam que,

[...] é preciso ter cuidado para que a cultura organizacional não seja usada como estratégia, para cerceamento do pensamento e da ação dos sujeitos da escola, à semelhança do que ocorre com a qualidade total que, levando a bandeira do “estamos no mesmo barco” e usando mecanismos persuasivos e ideológicos, faz com que todos “vistam a camisa da empresa ou da escola” e fiquem sintonizados, plenamente, com seus objetivos [...] (CRUZ et al., 2005, s/p).

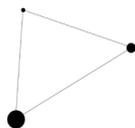
Ou seja, determinados costumes, valores e crenças existentes no seio das organizações não podem servir como instrumento para intimidar e levar ao estado de

inércia os membros da organização, uma vez que a capacidade de iniciativa, as decisões tomadas de forma horizontalizada e em grupo, devem ser preservadas como forma de continuidade, história, mudança e perspectiva de futuro melhor voltado e atento à realidade social.

Na Administração Pública, os gestores universitários (coordenadores e diretores de unidade acadêmica), em sua maioria, são providos no cargo público que ocupam por indicação e nem sempre por competência e conhecimento. Até mesmo quando são eleitos por seus pares sabe-se que não possuem a bagagem de conhecimentos necessária para assumir a função.

Tal realidade faz com que fiquem presos a planos, projetos e ações de cunho partidário e eleitoreiro, o que prejudica a sua gestão e capacidade de iniciativa.

Quando se trata de Diretor e Coordenador de Unidade Acadêmica, em Universidade Pública, este desafio se torna ainda mais difícil, pois além de ter que dominar técnicas de gestão como planejamento, controle, processos e informação, gestão de pessoas, liderança, gestão participativa, agilidade, valorização das pessoas e foco em resultados, dentre outras, o gestor universitário público ainda tem que ter domínio da legislação pública e acadêmica, pois é ali que encontrará amparo e subsídios para fundamentar suas decisões.



Os cargos de direção e coordenação são providos por docentes que possuem maior titulação no interior da unidade e que, após assumirem o referido cargo, se deparam com a exigência de colocar determinados limites às práticas de colegas que, futuramente, poderão estar ocupando a sua posição, ou seja, as posições hierárquicas podem ser invertidas com o passar do tempo (VALOI, 2007).

Aludida realidade, em alguns casos, gera a omissão e leva a atitudes corporativistas, por parte de diretores e coordenadores de unidades acadêmicas, na tomada de atitudes frente a irregularidades administrativas praticadas por seus pares.

Os problemas são relativizados, esquecidos e/ou velados. O que, evidentemente, não traz nenhuma solução para o impasse. Ao contrário, só transfere o conflito de tempo e lugar.

Igualmente, o gestor contemporâneo, diante das exigências e fiscalização da própria sociedade em relação às suas decisões e ao seu atuar no dia a dia, precisa ter uma gestão baseada em princípios éticos, pois a ética é a base fundamental que condiciona um gestor público de qualidade.

Talvez, pensando nisso, tenha o legislador pátrio, na esfera pública federal, instituído o Código de Conduta ou Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal (BRASIL, 1994, s/p).

O referido diploma estabelece regras de conduta que devem ser observadas pelo servidor público, cotidianamente, no exercício das atribuições do cargo. A exemplo do decoro, do zelo, da eficácia e da consciência dos princípios morais, que, segundo o referido código, são primados maiores que devem nortear o servidor público, seja no exercício do cargo ou função, ou fora dele, já que refletirá o exercício da vocação do próprio poder estatal.

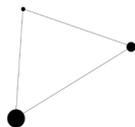
Ainda, o mencionado Código de Ética, aduz que os atos, comportamentos e atitudes do servidor público devem ser direcionados para a preservação da honra e da tradição dos serviços públicos, não podendo ele, jamais, desprezar o elemento ético de sua conduta.

Assim, não terá que decidir somente entre o legal e o ilegal, o justo e o injusto, o conveniente e o inconveniente, o oportuno e o inoportuno, mas principalmente entre o honesto e o desonesto, consoante as regras contidas no art. 37, caput, e § 4º, da Constituição Federal. (BRASIL, 1988, s/p, grifo nosso)

Em suma: sem seriedade, disciplina, compromisso e observância aos valores éticos da profissão, toda metodologia, esforço, conhecimento e capacitação do gestor público serão em vão.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada resumiu-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, que teve como *lócus* principal de



trabalho o próprio ambiente laboral do pesquisador, em especial 03(três) faculdades no interior da Universidade. Cada uma das faculdades representou uma das grandes áreas do conhecimento (Ciências Sociais Aplicadas, Exatas e Biomédicas).

As referidas unidades acadêmicas foram a fonte direta de coleta de dados para a pesquisa, ou seja, houve a oportunidade de se ter contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que estava sendo investigada.

Os sujeitos da pesquisa foram os próprios gestores (diretores de curso) das unidades acadêmicas, bem como aqueles que se encontram hierarquicamente sob sua coordenação, a saber: docentes, coordenadores e técnicos administrativos.

Os sujeitos da pesquisa somente puderam participar mediante aceitação deles por escrito, o que ocorreu por meio do TCLE (Termo de Consentimento Esclarecido).

Os instrumentos de pesquisa consistiram na realização de entrevistas semiestruturadas com diretores, coordenadores, docentes e técnicos administrativos das faculdades pesquisadas, fazendo com que os dados coletados fossem predominantemente descritivos, pretendendo-se analisar a realidade pesquisada a partir do que ela é e não a partir do que muitos esperam que ela seja.

A opção pela técnica da entrevista justificou-se considerando que esta permite ao pesquisador extrair uma quantidade bastante significativa de dados e informações que possibilitam a elaboração de um trabalho bastante rico e próximo da realidade pesquisada.

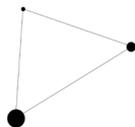
Evidentemente, o levantamento bibliográfico de obras e/ou trabalhos focados na temática aqui abordada, tais como teses, dissertações e artigos que discorrem a respeito do tema pesquisado, igualmente foram essenciais para o desenvolvimento desse estudo.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS**

Neste item são apresentados os resultados obtidos com a pesquisa, como também são desenvolvidas discussões acerca dos dados coletados, considerando o problema e as questões iniciais.

### **Análise das entrevistas feitas junto aos diretores de unidade acadêmica**

Analisando a fala dos entrevistados percebe-se que, em relação ao tema “gestão de pessoas”, não obstante, em seus relatos, suscitam questões do tipo “ouvir as pessoas”, “ouvir opiniões”, “participação de todos”, “respeitar o outro”, dentre outras, ainda se verifica ser necessário, por parte deles, o aprimoramento de tais técnicas.



Durante as entrevistas, em todas as 03(três) unidades acadêmicas, onde a pesquisa foi realizada, muito pouco foi suscitado pelos entrevistados acerca de questões do tipo “importância da comunicação entre os membros da equipe” e “a importância de delegar funções, à pessoa certa, no âmbito da repartição”, cujas habilidades são essenciais para que o gestor consiga liderar, satisfatoriamente, os que se encontram sob sua administração. O que demonstra, aparentemente, que eles ainda necessitam de um preparo mais acurado, de modo que a tarefa de gerir pessoas não se torne tarefa tão árdua.

É possível perceber, no âmbito da Universidade pesquisada, que os ocupantes de cargo de direção de unidades acadêmicas são mais administradores do que gestores de fato, haja vista que suas atitudes e condutas do dia a dia voltam-se mais ao ato de planejar algo, controlar e dirigir os recursos humanos, materiais e financeiros objetivando alcançar resultados. O aprimoramento de técnicas de comunicação, empatia e delegação de tarefas parecem ficar colocadas em um plano secundário.

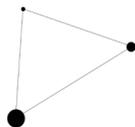
É oportuno reiterar que o processo de gestão de pessoas, diferentemente do processo de administrar, tem como princípios fundamentais o ato de incentivar a participação, estimular a autonomia e responsabilidade dos membros da equipe. Significa reconhecer a importância do papel do indivíduo na efetividade organizacional.

Para alcançar resultados satisfatórios que levem a qualidade e eficiência do trabalho, é imprescindível que o gestor líder vá além da compreensão da parte técnica e administrativa, mas que também possa perceber que as pessoas que integram sua equipe são seres humanos detentores de sentimentos e habilidades, que precisam ser respeitadas e valorizadas. Daí que o líder precisa ser empático, saber comunicar-se e delegar funções, porém com capacidade para distinguir o lado pessoal do profissional.

A empatia não é necessariamente concordar, de forma absoluta, com os pensamentos, atitudes e pedidos do outro. Ao contrário, é respeitar, considerando o contexto fático do momento, as emoções e vontades de determinado membro da equipe, ou seja, dar importância às suas palavras e sentimentos, mesmo que, posteriormente, se tenha que dizer um “não” a ele.

Já quando se diz que o líder deve ser comunicativo, não significa que ele tenha que se expressar o tempo todo, ao contrário, sabe-se que os verdadeiros líderes ouvem mais do que falam, ou seja, comunicação é fazer-se entendido no sentido de saber decodificar a mensagem que o membro da equipe lhe repassa, de modo a entender o que ele, de fato, deseja.

A habilidade do líder delegar funções igualmente deve ser vista com uma certa cautela, pois não basta delegar atribuições. Inicialmente se faz necessário que o líder



conheça o que está delegando a outrem e, a partir daí, distribua tarefas de acordo com as habilidades, conhecimentos e limitações dos membros de sua equipe. Dessa forma, dominando o conhecimento delegado, o líder tem condições, também, de esclarecer dúvidas, orientar e corrigir os erros de seus colaboradores, quando necessário. Delegar também é dar apoio, porém, sem tirar a responsabilidade e o comprometimento dos administrados.

No que diz respeito ao tema “gestão de conflitos”, igualmente se percebeu que os diretores entrevistados, embora tentem, no âmbito da repartição, resolver os conflitos que lhe aparecem, de forma amistosa, ainda carecem de técnicas e conhecimentos específicos, inclusive da legislação pública e acadêmica, para que possam obter mais sucesso em suas tentativas de solução e conciliação.

Em sua maioria, salvo o Diretor da Faculdade Z, os entrevistados admitem que ocuparam seus cargos sem ter recebido, anteriormente, nenhuma espécie de treinamento e/ou capacitação para tanto, cujo preparo eles concordam, de forma unânime, ser de suma importância para o bom desempenho da função. Embora reconheçam e admitam que a própria cultura da universidade como um todo, muitas vezes associada a “cultura da permissividade”, muito comum quando se trata de “serviço público”, seja um dos principais fatores bloqueadores de mudanças na Administração

**100**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



Pública brasileira e um dos motivos que vem a dificultar que os subordinados respeitem e cumpram as ordens emanadas por seu superior hierárquico, no âmbito da repartição.

Ainda se observou que os entrevistados associam suas habilidades, competências e sucesso na atual gestão, como algo muito mais voltado as suas experiências pretéritas e atuais (na base do erro e acerto) como servidores públicos (exercendo cargos administrativos e alguns até pela formação acadêmica em Administração de Empresas), do que algo ligado a alguma espécie de treinamento e/ou capacitação específicos para tanto. Porém, ainda assim, não descartam, tampouco desmerecem a importância de um treinamento e capacitação de forma continuada desse gestor para que ele possa desempenhar com melhor eficiência as atribuições da função pública.

Na parte voltada a legislação, os entrevistados, de forma majoritária, admitem não ter conhecimento, praticamente nenhum, acerca da legislação pública e acadêmica, o que é algo preocupante, considerando que, como partes integrantes da chamada “administração pública”, têm o seu atuar totalmente condicionado ao que encontra disposto na Lei pertinente.

Essa falta de conhecimento legal, provavelmente, limita a atuação desse gestor universitário público, na medida que ele não pode tomar nenhuma espécie de

decisão administrativa sem ter o respaldo da norma de ordem pública. O que talvez explique a conduta dos entrevistados em submeter, na maioria das vezes, a apreciação dos fatos irregulares de que têm ciência, em razão do cargo que ocupam, ao crivo de outros setores da instituição a exemplo da procuradoria geral e do setor de sindicância e inquérito administrativo da universidade.

Vejamos algumas falas dos entrevistados de forma a subsidiar os argumentos aqui elencados:

*[...]cheguei num cargo de gestão sem um conhecimento legal, ou de leis específicas, de conduta do servidor público, que isso, muito embora quando a gente entra no serviço público, nós teríamos que ter esse conhecimento, mas não ocorreu[...]*

*Primeiro, a imparcialidade, porque às vezes você enfrenta uma questão de interesse pessoal até de uma pessoa que você gosta muito. E como que eu busco a imparcialidade? Eu sempre nomeio comissões[...].Então uma prática minha quando eu vejo que tem algum problema aqui dentro e um problema que eu poderia até errar com relação a ele, eu busco nomear uma comissão, o máximo imparcial possível, para raciocinar sobre aquela problemática e trazer aí uma solução melhor[...]*

*Por isso que a experiência é importante. Se você tem alguém que tem muito tempo de experiência na universidade, que ao longo dos anos conseguiu, adquiriu uma certa respeitabilidade, então eu acho que isto facilita o processo. Se você coloca lá alguém inexperiente, alguém que não conhece muito bem a função, este alguém pode estar muito mais sujeito a influências corporativas[...] A força da corporação fica muito grande quando você está sozinho, ai chega um grupo de pessoas diante de você e começa a querer influir a decisão. Então, por isso que o gestor universitário não deve tomar decisões sozinho e nem no afogadilho[...] Que existe influência de corporação, existe não é só na universidade, existe em qualquer lugar que a gente esteja, por isso que é muito importante a experiência, saber escolher bem os dirigentes, para que esta influência seja menor, inexistente não tem jeito[...]*

*Eu acho que o bom conhecimento das normas, da legislação específica, Lei 8.112, eu acho se conhecer isso, ajuda, não atrapalha não, ajuda. Nem que seja para o gestor público perceber que ele não pode avançar o sinal, que ele tem que encaminhar aquilo para uma instância superior, senão ele mesmo pode ter dificuldades no processo[...]*

*É...isso acho que nós não somos preparados para a gestão[...]eu, particularmente, nunca foi preparado ou recebi algum tipo de capacitação para atuar em gestão. Então, isso é algo que nós, que eu estou aprendendo com a execução do trabalho[...]Erro e acerto, ou procurar o máximo possível cercar de informações para errar menos. Mas quando não se tem experiência que possam te embasar pra você tomar uma decisão, sim, você está suscetível a sim a mais erros[...]*

*[...]uma delas eu mencionei aqui a experiência acadêmica, não deve ser alguém muito recente, muito novo na instituição[...]Essa experiência prévia ela envolve, evidentemente, conhecimento da legislação, envolve a própria prática da função no dia a dia. Isso eu acho que facilita não só a vida dele, como a vida daqueles que vão estar sujeitos, vão estar subordinados àquela pessoa que vai exercer a função. Eu acho também considerando que é uma função que é exercida numa universidade, eu acho que, além disso, ele deve ter, dependendo do cargo que ele vai cumprir, ele deve ter a formação acadêmica correspondente[...]eu ocupei todos os cargos eu acho que da administração universitária, menos de reitor[...]Além disso... eu nunca fui um administrador público, eu sempre, eu tenho duas carreiras: o pessoal fala em carreira em Y (pressupõe você vai para a*

*administração ou vai pro lado técnico). Eu fiz as duas simultaneamente [...] Eu entrei na carreira de administrador e em paralelo na carreira científica muito bem construída, mas isso é pessoal. Acho que fazer isso, por um lado, dentro da universidade é positivo, mas requer algum sacrifício e nem sempre as pessoas estão dispostas a pagar[...]*

*Isso aí...eu desconheço qualquer treinamento específico da Lei 8.112... e também a questão de regimento geral e estatuto, curso pra isso eu acho que eu nunca soube disso[...]*

Outros pontos relevantes também foram invocados pelos entrevistados como a questão das práticas corporativistas tão comuns na esfera pública, o que eles admitem existir no âmbito da universidade e, em alguns casos, podendo redundar em omissões e falta de tomada de atitudes, por parte de alguns gestores, frente a irregularidades praticadas por seus pares no exercício das atribuições da função pública.

No caso do docente, esta prática corporativista se apresenta ainda com mais intensidade, tendo em vista que os cargos de direção e coordenação de curso são ocupados, exclusivamente, por docentes com a maior titulação acadêmica. Com o passar do tempo, essas posições hierárquicas se invertem devido a temporariedade dos mandatos.

Tal rotatividade dos cargos e inversão de hierarquia, em alguns momentos, conforme admitido pelos entrevistados, pode ser a responsável pela omissão de algumas chefias frente a irregularidades praticadas por seus administrados. Daí, que a maioria dos entrevistados, visando à imparcialidade e de modo a evitar práticas corporativistas, preferem, a depender da complexidade e gravidade do caso, a tomada de decisões colegiadas.

### **Análise das entrevistas feitas junto ao corpo docente**

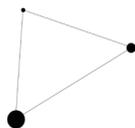
Em relação aos professores entrevistados, verificou-se que, consoante informações obtidas por meio da revisão da literatura pertinente para o alcance dos objetivos da presente pesquisa, que, de fato, os docentes, em sua maioria, não possuem uma formação técnica e, raramente, acadêmica, para ocupar cargos de gestão no âmbito da Administração Pública e, quiçá, na esfera particular.

Embora, por disposição legal, os cargos de direção e coordenação de curso, em faculdades públicas, devam ser ocupados por docentes de carreira que possuam a maior titulação acadêmica, a formação dos professores cinge-se em graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Não possuindo o docente uma formação específica voltada para administração e gestão, salvo, é claro, o professor que possui formação específica em Administração, como foi verificado junto aos docentes da Faculdade Y.

Na docência universitária, existe uma crença de que o domínio e conhecimento do conteúdo específico da disciplina ou da área de atuação, incluindo-se nesta as aplicações práticas, os trabalhos e intervenções em contexto profissional somado às pesquisas científicas realizadas, pelo professor, na área, já são saberes necessários para o docente bem desempenhar sua profissão. Ocorre que a maioria olvida-se de que em uma circunstância ou outra, poderá vir a ocupar um cargo de administrador no seio da unidade, como coordenador ou diretor.

Contudo, mesmo os docentes da Faculdade Y, suscitam os desafios enfrentados pelos gestores no que tange a gerir pessoas e administrar conflitos no seio da unidade, pois, nem sempre, o conhecimento teórico é suficiente para o bom e satisfatório desempenho da função pública. A experiência e o aprendizado acumulado, ao longo dos anos, servem apenas como referência, nunca como padrão de ações com segurança de sucesso.

No que tange ao tema “gestão de pessoas”, quando indagados acerca da conduta de seus diretores, percebe-se que a maioria tece elogios em face deles, não obstante, pelas expressões corporais e respostas dadas pelos entrevistados, ao longo da entrevista. Verifica-se que eles, na verdade, tentam, com suas falas, não se insurgir e/ou macular a imagem de seus diretores, embora reconheçam que mudanças devam ocorrer, como atitudes e condutas devam ser mudadas.



Interessante foi perceber que, malgrado afirmem que ao procurar a direção em busca da solução para algum conflito e/ou problema existente na unidade acadêmica vislumbrem um bom desempenho e envidar de esforços do diretor para resolver o impasse, ao mesmo tempo reconhecem a existência do corporativismo, de um jogo de egos e vaidades, por parte dos docentes integrantes da unidade.

E ainda: não deixam de suscitar as grandes dificuldades enfrentadas pelo gestor para dirimir conflitos e criar um clima harmonioso na unidade, considerando que existe uma “cultura organizacional” que é peculiar ao ambiente acadêmico, ou porque não dizer: ao próprio ambiente universitário público, que reitera-se: a existência de uma cultura da permissividade, da certeza de que, não obstante as tentativas de se criar um clima amistoso, é comum na esfera pública que as coisas fiquem estáticas, que os verdadeiros culpados fiquem impunes.

Para se ter uma ideia, uma docente da Faculdade Y, com formação em Administração de Empresas, reconhece o seguinte, em relação ao clima organizacional da unidade:

*[...]Eu não coloco que é um clima harmonioso: é um clima de conflito, de panelinha, é um clima em que há uma guerra fria entre os grupos que se formam ali, de interesses, eles estão muito acima dos interesses coletivos,*

*muito acima mesmo. Embora, a diretora ela tem feito muito mesmo, ela tem feito um trabalho árduo pra isso não acontecer.*

Ainda em relação ao tema “cultura organizacional” veja a fala de uma docente da Faculdade Z:

*Eu acho que a unidade ela tem a sua cultura, tem uma forma de proceder, sempre que chegam pessoas novas a gente acaba sentindo isso aí. Pra mim, o que me marca bastante, é essa parceria, essa possibilidade de informações, de ajuda de todo mundo, mas, ao mesmo tempo, ninguém deixa de apontar para os problemas também. [...] Agora se eu for comparar em termos de universidade, eu não sei se cultura, eu não sei se é a cultura da universidade, mas eu tenho percepção atual de encaminhamento, eu não diria se isso seria classificado como cultura, mas eu considero que atualmente nós estamos num período...de universidade meio permissivo, pra mim, pra minha percepção, posso estar enganada [...] Mas, na universidade atualmente...aliás, eu me sinto assim desconfortável em relação ao que a gente decide aqui e na universidade como um todo.*

No que se refere à capacitação do docente para ocupar um cargo de coordenação ou direção de unidade acadêmica, os docentes entrevistados também reconhecem, por

maioria, que eles não possuem a formação adequada e específica para o cargo, o que, sobremaneira, irá refletir na eficiência e desempenho da função pública. Nesse sentido, convém conferir a fala de uma docente da Faculdade Z:

*Não, porque eu fiz um concurso para docência na área de engenharia e eles só pedem...o que cai na prova, só cai mesmo referente a área que o indivíduo vai atuar. Como eu entrei como professora doutora, então não só pra lecionar, como pra área de pesquisa também.*

[...]

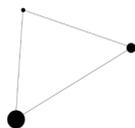
*com certeza, o professor que entra aqui na universidade, obrigatoriamente, ele não vai só lecionar, ele vai não só fazer pesquisa, ele tem também os cargos administrativos. E o que eu vejo hoje, o maior problema que nós encontramos é exatamente isso: porque o professor normalmente que entra... principalmente numa área específica ele se acha o Deus acima de tudo...e é exatamente esses os maiores problemas que encontramos aqui nas coordenações em cargos administrativos na universidade.*

Percebe-se que o próprio sistema utilizado para selecionar docentes em uma universidade pública colabora para a sua fragilidade, considerando que no

concurso público para professor de faculdade pública não é cobrado do docente nenhum conhecimento acerca de técnicas de gestão e/ou administração, tampouco da legislação pública e acadêmica, mesmo sendo certo que ele poderá vir, como dito pela docente da faculdade Z, não somente lecionar e/ou pesquisar, mas também ocupar cargos administrativos.

Há de se ter em mente que o domínio rigoroso e seguro do saber referente à área do conhecimento da formação do docente é somente uma das dimensões de seu trabalho, a chamada dimensão técnica. Porém, outras dimensões como o domínio de outros saberes acerca de legislação pública e acadêmica, de normas éticas, de técnicas de gestão e administração, igualmente devem ser consideradas como uma referência para um trabalho competente do professor no seio da unidade. Os referidos conhecimentos irão auxiliá-lo para que faça uma gestão satisfatória, consubstanciada em valores como o respeito à dignidade do outro e valorização das habilidades e competências dos membros da equipe de trabalho.

Relativamente à gestão de conflitos percebe-se que a dificuldade aventada pelos professores não reside tanto na atitude de chamar o outro para uma conversa franca ou ao diálogo e sim existem fatores, que dificultam essa composição amigável do conflito, a exemplo da cultura organizacional e práticas corporativistas, que podem influenciar na decisão do gestor. Vejamos algumas falas:



Docente I: Faculdade Y:

*Então, eu tô pensando aqui, algumas situações, por exemplo, com professores, que... ou faltaram as aulas e não justificaram, até precisaria de uma situação mais enérgica por parte da coordenação do curso e tal. O professor foi chamado, foi pedido esclarecimento: o que foi que aconteceu. E aí o professor coloca a versão dele, os fatos que aconteceram: eu tive num congresso...Mas que não justifica. E talvez aquilo pudesse encaminhar para algo mais grave como um processo administrativo e tal, mas aquilo acaba ficando internamente. Até que ponto é em função de serem colegas, docentes e tal. Aí eu não consigo te dizer se isso pode ter afetado. Acredito eu que isso é um dos fatores que pode ter afetado sim a decisão.*

Docente II: Faculdade Y:

*Olha pode ser que isto aconteça sim. Eu vejo que essa omissão ocorre, fundamentalmente, porque a gente sabe que não vai acontecer nada. Quando eu estava na coordenação, tinha muitas reclamações de alunos frente a um determinado professor. Aí os alunos iam na ouvidoria, reclamavam em todas as instâncias. Nem o professor mudava, o professor sabia. Ele não mudava porque ele*

*sabia que não ia acontecer nada [...] Então eu não vejo que é por aí: eu vejo que é uma frustração, de você saber que a pessoa está ali há 20 anos, daquele jeito, ouvindo as mesmas reclamações e...então é um pouco de frustração.*

Docente III: Faculdade W:

*Primeiro eu faço parte dessa cultura, eu estou dentro da unidade, dentro da universidade, dentro da escola e dentro do curso[...]A gente tenta ser flexível ao máximo e ponderar todas as situações que acontecem nessas diferenças, tentando administrar os conflitos gerados pela diferença de cultura [...]Eu penso que é mais tranquilo ponderar essas situações culturais.*

Quanto ao conhecimento da legislação pública e acadêmica, os entrevistados são unânimes em admitir a falta de domínio e conhecimento:

Docente: Faculdade W:

*Não houve. Teve legislação específica que era para o cargo, pra meio ambiente. Só teve legislação pra isso. Mas relacionado à universidade não tinha. No momento eu não achei nada estranho, porque era uma prova e o conteúdo programático que tava ali...na minha visão ela contemplava aquilo que seria*

*exigido do candidato. Mas quando você voltar o olhar para a instituição que você estaria entrando, você estaria entrando totalmente leigo, sem saber nada sobre ela, foi cobrado nada sobre isto.*

Docente: Faculdade Y:

*Nenhuma dessas legislações houve exigência. A exigência foi única e exclusivamente técnica né, no sentido do conhecimento da teoria, do conteúdo, da didática, então técnica e de algumas habilidades né. Mas, em termos jurídicos, zero mesmo [...] eu vejo que é fundamental. Atualmente, eu exerço um cargo de coordenador da área da unidade acadêmica e dentro dessa função a gente se depara com muitas questões legais né. A gente acaba tendo o amparo de alguma parte da própria instituição, a gente tem alguma dúvida, a gente pergunta e tal [...]*

Docente: Faculdade Z:

*Não, porque eu fiz um concurso para docência na área de engenharia e eles só pedem...o que cai na prova, só cai mesmo referente a área que o indivíduo vai atuar. Como eu entrei como professora doutora, então não só pra lecionar, como pra área de pesquisa também.*

Interessante também é perceber que, quando perguntado aos entrevistados qual o segredo (se é que existe) para uma boa gestão, eles demonstraram conhecimento acurado acerca de técnicas de gestão e, indiretamente, externando quais condutas, atitudes e conhecimentos eles esperavam do seu próprio diretor e/ou coordenador de unidade acadêmica. Porém é fato que, mesmo de posse desse conhecimento, em determinadas circunstâncias fáticas, eles não conseguem aplicá-lo, considerando a própria cultura organizacional da instituição e a dimensão política que é dada a determinadas decisões no âmbito da universidade, o que favorece, sobremaneira, atitudes corporativistas. As falas abaixo retratam um pouco desse pensamento:

Faculdade W:

*Primeiramente eu penso que qualquer pessoa pode ocupar um cargo de gestão. Então, todas as pessoas, no meu pensamento, elas têm capacidade para gerir ou gestar alguma coisa, não é. E ela só especializa estando no cargo [...] Mas isso é indispensável. Eu acho que a partir do momento que ele se propôs ao cargo, ele tem que correr atrás das coisas, que são inerentes ao cargo: então, por exemplo, a legislação, todas as condições que regem a administração ele tem, desde, estando ali, ele tem que correr atrás daquilo lá. Aqui a gente sempre teve a colaboração*

*dos outros colegas. Então é muito fácil, a gente ser administrador aqui na universidade.*

*Eu acho que o perfil de alguém que vai assumir uma gestão é aquela pessoa que ele escuta mais do que fala, eu acho isso primordial [...]*

Faculdade Y:

*Mas, assim, as características que ela tem como gestora, eu vejo que são muito importantes: acessibilidade, não ser aquela pessoa inacessível – Então, acessibilidade tem a questão de saber conversar com outro, identificar o problema que o outro traz pra ela e qual a decisão a ser tomada. Outra questão muito forte dela é a questão do planejamento, que eu vejo como um ponto muito importante, porque você pegar uma unidade acadêmica, saber onde você quer chegar, quais os planos, como aumentar a turma que tá mal montada...o que a gente vai fazer... a questão do controle eu acho que isso é importante, a questão do controle, ai começa os problemas, professor que não dá aula, professor que coloca coisa em plano de atividade, que fala que vai fazer em 10 horas e na verdade gasta menos do que isso [...] A questão de saber delegar [...]Eu acho que, então eu já acabei comentando a questão da acessibilidade, que é saber ouvir, esse lado humano da gestão [...] saber os problemas do*

*outro, se colocar no lugar da pessoa, como resolver aquele problema. Acho que esse é um perfil de um gestor ideal, tem essas características[...]*

Faculdade Z:

*Primeiro tem que conhecer a faculdade, tem que conhecer a unidade muito bem. Segundo eu acho que tem que ser um professor que ele atua no tripé, porque aí ele vai conhecedor de ensino, pesquisa e extensão. Eu acho que é fundamental... Que ele tenha uma capacidade de ouvir, de diálogo, também fundamental. Que tenha a possibilidade também, a capacidade de negociar e a capacidade de falar com todo mundo e ser escutado e ser respeitado, não por imposição, porque eu sei, mas sim porque eu quero o melhor pra nós, então tô levando isso pra você, que isso que vai me fazer crescer, isso vai fazer a gente crescer como unidade.*

### **Análise das entrevistas feitas junto aos técnicos administrativos**

Notadamente quanto aos relatos prestados pelos técnicos administrativos, pode-se perceber que, ao mesmo tempo em que tecem elogios às condutas e atitudes administrativas de seus diretores, não deixam de denunciar determinados comportamentos, no seio da unidade, que lhes causam indignação, a exemplo das conclusões exaradas por técnico da Faculdade Y, a saber:

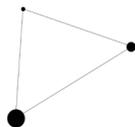
*O que falta, às vezes, dentro das unidades acadêmicas, é uma gestão mais participativa e que confira ao técnico a confiança que ele traz junto à própria unidade[...]Muitas vezes isso, pela forma que alguns docentes se comportam pode gerar um certo, uma certa situação de constrangimento, ou seja, de tratar o técnico menor do que aquilo que realmente ele tem, ou seja, de às vezes não diretamente, mas indiretamente menosprezar a capacidade do técnico. Isto, às vezes, cria um clima não muito saudável no ambiente. Mas isso é mesmo, isso também tá dentro da própria cultura da própria universidade, às vezes dá muito valor a uma categoria em detrimento de outra. Então você vê que a universidade funciona para o docente, ela não funciona para o técnico, que é tão parte integrante quanto [...]*

*Na verdade eu acho que a própria universidade como um todo, como o ensino público, ele viveu muito desse clichê de que o docente é bom dando aula, então ele vai ser bom gestor administrativo. Estamos careca de saber que isso não é verdade. Que o docente geralmente é bom para pesquisa, ensino e extensão. Quando coloca ele como gestor de uma área administrativa que ele tem que tomar decisões, ele geralmente ele, geralmente (tem exceções), ele não é bom gestor, ele não consegue*

*desempenhar esse papel bem [...] Tanto que, por exemplo, colocar um paradigma aí: as universidades americanas, os professores lá não se ocupam com cargos de gestão, eles nomeiam gestores para tomar as decisões, porque são especialistas em gestão [...] Esta fala tem sido muito recorrente dentro da universidade, como se a pessoa tivesse prestado o concurso para docente para ser gestor. Então presta para outro cargo. Então ele fica desperdiçado em produção científica, em disseminação do conhecimento, porque não faz direito.*

*Em relação a instituição como um todo há uma, como disse anteriormente, há uma tendência de se privilegiar a carreira docente. [...] A própria pró-reitora é uma técnica administrativa, mas o comportamento dela sempre é um comportamento de não valorizar a carreira da qual ela tem origem. E de modo geral a própria instituição não incentiva este aprimoramento, este fortalecimento da carreira técnico-administrativo. Internamente, na unidade acadêmica, há uma perspectiva de incentivo sim à carreira, a qualificação, ao desenvolvimento do profissional aqui dentro. Isto, enfim, é inegável [...]*

O nosso técnico da Faculdade Y denuncia duas práticas já discutidas durante o estudo da literatura utilizada nessa pesquisa: a questão ligada à gestão estratégica



de pessoas que passa, necessariamente, pelo reconhecimento da importância do papel do indivíduo na efetividade organizacional e a questão da falta de preparo dos docentes para ocupar cargos de gestão na administração pública.

Hodiernamente, tal qual já ocorre na esfera privada, é cediço que todo gestor que almeje o alcance de resultados organizacionais relacionados com eficiência, qualidade, produtividade e satisfação da equipe de trabalho deve, continuamente, tomar decisões voltadas à promoção e valorização do desempenho de seus colaboradores criando, dessa forma, uma atmosfera de trabalho caracterizada pela confiança, companheirismo e senso de colaboração. Com isso estar-se-á estimulando o comprometimento de todos, com contribuições aderentes às necessidades do setor ou da unidade acadêmica (no caso da universidade pública).

Porém, para que o gestor possa motivar sua equipe no desempenho das atribuições do cargo, ele deve, primariamente, conhecer a parte teórica e prática da função que exerce, pois assim terá melhores condições de delegar funções aos subordinados, estimulando o treinamento e desenvolvimento das competências ali vislumbradas, respeitando as limitações, facilidades e conhecimento de cada colaborador individualmente.

É do conhecimento de todos que, no preparo de um bom cardápio, feito para atender os desejos e anseios

**120**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



de um determinado cliente, não basta a contratação de bons cozinheiros e excelentes garçons. Aliado a isso, faz-se imprescindível que os produtos utilizados para a confecção das receitas sejam também de excelente e notória qualidade.

Dessa forma, igualmente, funciona uma organização de trabalho - seja pública ou privada - não basta que o setor ofereça uma boa infraestrutura em termos de materiais de trabalho. A mão-de-obra, principalmente, tem que ser qualificada, de modo que os trabalhadores da empresa e/ou do setor possam manusear os equipamentos e insumos com eficiência e sem levá-los ao desgaste e a outras danificações, em pequeno espaço de tempo.

E como se qualifica tanto o gestor como sua equipe de trabalho? Naturalmente por meio de ações de treinamento e desenvolvimento, que aumentem e desenvolvam a capacidade cognitiva, o desejo de aprender, desenvolvam e despertem a criatividade de cada um e disposição para trabalhar em equipe, enfim, uma formação continuada que valorize o capital humano e revele sempre novos talentos no seio do setor e/ou unidade de trabalho.

Neste sentido, vale a pena conferir alguns posicionamentos de nossos entrevistados:

*Eu acho que o primeiro ponto: um gestor tem que ser uma pessoa que tem uma formação integral. Um ser humano, uma boa formação,*

*mas integral. Tenha que ter conhecimento técnico, tenha que ter conhecimento humano, de relacionamento e tenha que ter também conhecimento de administração [...]*

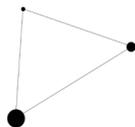
*Tem que ser democrático, tem que incentivar o técnico ou o professor a se qualificar, respeitar as opiniões, porque muitas vezes quando a pessoa se coloca no cargo de chefia ela não tem razão em 100% daquilo que ela fala e ela tem que promover a harmonia na equipe, não pode ser o divisor de águas entre A ou B, por exemplo. Ela tem que ter a capacidade de gerir as pessoas de maneira objetiva [...] Se o gestor não tem essa capacidade ele tá no local errado, fazendo por nada.*

*Bom eu acredito que primeiramente a pessoa tem que ter bom senso. Com relação às atitudes, saber tomar posições adequadas no momento certo sem privilegiar a si mesmo e sem prejudicar o próximo, saber ter uma relação boa com os colegas de trabalho e com as pessoas que atende...acho é difícil falar sobre isso.*

*Bom, primeiramente ele tem que ter, acho que bastante conhecimento da área, saber entender as pessoas, porque lidar com as pessoas não é fácil, é muito difícil, cada um tem seus problemas, suas reivindicações, seu querer. Então ele tem que ter conhecimento do que ele*

*vai fazer, pé no chão e saber entender as pessoas, porque é complicado lidar com as pessoas.*

*Bom, a relação da cultura eu acho que vem do nome servidor público. Esse nome as pessoas geralmente associam a comodidade. A gente quando entra, que tem o conhecimento das normas, passa por um curso de ética dentro da universidade, eu acho que todos teriam que passar, a gente tenta moldar o pensamento para não ficar acomodado. Então eu acredito que as pessoas mais antigas que não passaram por esse tipo de procedimento elas criam subterfúgios para atender as pessoas. Geralmente na relação de trabalho entre colegas eu vejo muitas pessoas tratando mal um ao outro, pra que você não possa procurar a pessoa de novo. Então você procura uma vez, ela de trata mal e dessa forma é um mecanismo que ela usa pra que você não a procure novamente, pra que ela não tenha trabalho, algumas vezes eu percebo isso: não só com os colegas, mas com o público também. Então eu acho que tá faltando assim as pessoas voltarem um pouco por lado humano sabe, parar de pensar em si próprias e pensar que todo mundo tem problema, passa por dificuldade e a gente pode ajudar as pessoas e ao mesmo tempo nos ajudar. Acredito que é mais ou menos por aí.*



*Não só o gestor, mas os subordinados também têm que ter acesso sim, sem dúvida. E essa capacitação tem que ser ao longo de toda a carreira. Não deve ser uma prática adotada por todas as instituições, porque o conhecimento dá transparência as relações e a transparência é muito importante.*

*[...]com certeza, tem uma lei aí que eu estudei tempo atrás, que eu esqueci o nome, mas é a lei mesmo de conflitos pessoais. Então a partir do momento que a gente ciência de determinada coisa, a gente só vai fazer alguma coisa errada se a gente realmente quiser, porque do contrário a gente sabe: oh, existe tal lei que devemos seguir aquele procedimento e não outro.*

*[...]eu acredito que possa ajudar positivamente. O conhecimento das leis sempre é importante para que a gente possa estar se resguardando aqui dentro, tanto na interação com o público e até no que a gente pode fazer mesmo, então a gente tem que ter essa clareza com a relação ao que gente pode e não pode fazer, os deveres e as obrigações...aliás direitos e obrigações.*

*Bom, tudo que a gente aprende sempre é um... abre as portas pra gente, pra gente poder visualizar novos horizontes, certo. Então a Lei 8.112 sim, tem ajudado em algumas coisas em relação ao cargo que eu exerço, em relação a*

*lidar com as pessoas com que quem eu tenho que lidar com elas no dia a dia. E com relação a essas outras normas eu acho que seria muito importante sim, que pudesse talvez ser cobrado de alguma forma, no concurso, de alguma outra forma, porque o fato de ser cobrado já incentiva a pessoa a poder correr atrás e passar a conhece-las pra poder saber por onde ela tem que caminhar e executar as funções que deve [...]com certeza, tem uma lei aí que eu estudei tempo atrás, que eu esqueci o nome, mas é a lei mesmo de conflitos pessoais. Então a partir do momento que a gente ciência de determinada coisa, a gente só vai fazer alguma coisa errada se a gente realmente quiser, porque do contrário a gente sabe: oh, existe tal lei que devemos seguir aquele procedimento e não outro.*

Pelos posicionamentos supra verifica-se que os técnicos administrativos - das unidades acadêmicas pesquisadas - discorrem com conhecimento e lucidez acerca da necessidade de a universidade, como um todo, desenvolver ações de treinamento e desenvolvimento de seus servidores, o que, na visão deles, só vem a colaborar para a efetividade do trabalho e alcance das estratégias organizacionais específicas do setor público, como o alcance do interesse público.

Porém, esse treinamento não deve se restringir a um número pequeno de pessoas ou “grupinhos” que

se formam no interior da unidade acadêmica. Tal preparação/capacitação deve se estender a todos os servidores da unidade, pois, cada um, certamente, tem muito a contribuir com seus talentos, habilidades e competências, para o crescimento não só do setor, como de toda a instituição.

Ainda merecem ser reproduzidos excertos das falas dos entrevistados no que se refere à impressão que eles guardam consigo em relação à gestão de conflitos, por parte de seus superiores hierárquicos imediatos, qual seja, os diretores e coordenadores de unidades acadêmicas:

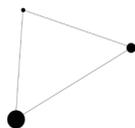
*Em alguns momentos ele se posiciona de imediato. E outros que exige outro nível de complexidade ele combina comigo: ele fala assim: eu vou pensar, eu vou falar com a fulana e te dou uma resposta mais tarde e aí depois mais tarde ele vai e dá essa resposta. Nessa gestão eu não vejo omissão em nenhum momento [...]*

*O atual gestor é uma pessoa assim muito jovem, com muita vontade, muita vontade de crescer a instituição, trabalhar, muito trabalhador. E sempre tive assim condição de chegar e falar pra ele. Não pense que seja fácil, porque ele é uma pessoa que tem uma personalidade forte, mas ele também ao mesmo tempo é uma pessoa muito inteligente, é aquela pessoa que*

*sabe separar o pessoal do profissional [...] Então eu posso ir até ele e falar diretamente o que tá acontecendo, a dificuldade e eu acho isso muito positivo.*

*Em primeiro lugar para que isso ocorra é importante a minha relação com a minha coordenadora: como que a gente se trata no trabalho, questão ao respeito, questão à troca de informações sobre o que acontece no âmbito geral da unidade. Então para que a gente tenha um bom relacionamento é necessário que essa troca de informações esteja bastante recíproca. Então, na medida do possível a gente tenta resolver tudo quanto é tipo de problema que aparece. O que não é resolvido entre a gente, a gente leva para o colegiado e tenta resolver da melhor maneira possível, sempre pensando no nosso lado e também no lado do público em maior...principalmente no lado do público, tentando atender de melhor forma ambas as partes.*

A fala dos entrevistados revela uma realidade bem recorrente no serviço público: “ninguém deseja se indispor com ninguém”, ou seja, percebe-se que as pessoas temem por represálias e perseguições, ainda mais quando se trata de uma universidade pública que não fica livre de influências políticas. Daí, quiçá, a explicação para a existência de práticas corporativistas



no ambiente público, o que além de limitar a autonomia do gestor, ainda relativiza o conflito tornando-o velado.

Outrossim, se pode perceber que os técnicos entrevistados, ao mesmo tempo em que não querem se indispor com seus pares, acabam por denunciar condutas e atitudes que estão diretamente ligadas e relacionadas ao modo como os gestores conduzem a “coisa pública”, revelando, assim, os meandros do setor público e o desejo ardente de mudanças dessas formas tradicionais de gestão de pessoas, muitas ainda influenciadas por princípios do chamado modelo de “administração pública burocrática”, que surgiu na metade do século XIX, na época do Estado liberal, como forma de combater a corrupção e o nepotismo patrimonialista.

A ineficiência do referido modelo revelou-se por não haver uma preocupação, por parte do Estado, em voltar-se para o serviço aos cidadãos como cliente, limitando o serviço estatal a manter a ordem e administrar a justiça, a garantir os contratos e a propriedade (CHIAVENATO, 2008, p.106). Não se percebe neste tipo de modelo de administração uma preocupação com o tema gestão de pessoas.

Igualmente, ainda se verifica no modelo de administração pública atual traços da chamada Administração Científica, que tem como seu fundador Henry Fayol.

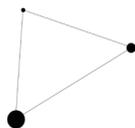
**128**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



Fayol (*apud* CHIAVENATO, 2008, p. 12) definia o ato de administrar como prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. Verifica-se que, nesse tipo de administração, a questão da humanização e democratização é relegada praticamente a nenhum plano, o que só vem a mudar com o surgimento da Teoria das Relações Humanas (ou Escola Humanística da Administração), desenvolvida nos Estados Unidos pelo estudioso Elton Mayo e colaboradores (CHIAVENATO, 2008, p. 16).

Por derradeiro, importante é salientar que, em vários momentos da entrevista junto aos técnicos administrativos, colheu-se a impressão de que eles se sentem, em determinados momentos, como cidadãos de “segunda categoria”, ou seja, na visão de alguns a universidade existe e trabalha em função do corpo discente e docente. O que lhes causa muita indignação, haja vista que os serviços realizados no interior do setor acadêmico também são reflexo, em sua maioria, do esforço, participação e colaboração do técnico. Inclusive, na visão de alguns técnicos, até mesmo no processo de eleição para escolha de gestores, o técnico é discriminado. Embora todos tenham o direito de votar e escolher o seu representante, o peso dos votos de docentes, alunos e técnicos são diferentes, possuindo um “mais peso” que o outro. Sob a ótica de um entrevistado, o processo de eleição pode ser democrático, contudo a escolha do vencedor não fica livre de influências pessoais e políticas.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como proposta travar uma discussão acerca do papel do gestor universitário público, em específico diretores de unidades acadêmicas, acerca de como eles se posicionam e tomam decisões ao ocupar um cargo administrativo e, ainda, procurar identificar quais são os principais desafios enfrentados por esses gestores contemporâneos, no exercício das atribuições do cargo público.

O motivo pelo qual foi escolhido analisar a conduta e o desempenho dos diretores de unidade acadêmica justifica-se pelo de fato de que eles, ao final, são os receptores da maior parte das denúncias e representações funcionais, que são feitas e levadas ao conhecimento deles, por pessoas da sociedade, como pelos próprios integrantes de sua equipe de trabalho.

Para a realização da pesquisa e objetivando aproximar-se, ao máximo, da verdade real dos fatos, a presente investigação foi dividida em 02(duas) etapas. A primeira voltou-se a revisão da literatura, oportunidade em que foram chamados para discussão autores/pesquisadores que discorrem acerca dos temas: gestão de pessoas e gestão de conflitos, bem como foram mencionadas partes da legislação pública e acadêmica a que o gestor universitário público tem seu atuar totalmente condicionado.

Essa primeira etapa, sem dúvida, forneceu elementos para o alcance dos objetivos propostos, considerando que a literatura fornece subsídios e trava discussões

**130**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



importantíssimas sobre a evolução da gestão pública ao longo dos anos, bem como acerca dos comportamentos, atitudes e procedimentos para tomada de decisões que devem ser observados pelo gestor público no exercício da função pública.

Já a segunda etapa da pesquisa foi direcionada para a realização de uma pesquisa de campo em que foram entrevistados diretores, docentes, coordenadores e técnicos administrativos de 03(três) unidades acadêmicas pertencentes a 03(três) áreas do conhecimento distintas, no âmbito da universidade pública, onde foi realizada a pesquisa.

O roteiro de perguntas feitas aos entrevistados foi dividido nas seguintes categorias: gestão de pessoas, gestão de conflitos, capacitação e conhecimento da legislação.

As questões permitiram aferir não somente a conduta, tomada de decisões e procedimentos utilizados, pelos diretores de unidade acadêmica, para mediar conflitos de origem interpessoal. Igualmente serviu para colher as impressões que os docentes e técnicos administrativos têm em relação aos diretores de unidades acadêmicas quando o assunto é gerir pessoas, tomar decisões no seio da unidade e mediar conflitos de origem interpessoal.

As percepções verificadas, durante as entrevistas realizadas, constataam, inicialmente, que os cargos de diretor de unidade acadêmica, em sua maioria, são ocupados por servidores públicos de carreira (no caso docentes) que possuem a

maior titulação acadêmica entre seus pares, não exigindo, a priori, que o detentor do cargo tenha conhecimentos específicos acerca de administração, gestão de pessoas e mediação de conflitos.

Dessa forma, os gestores ocupam a função pública sem nenhuma espécie de preparo e/ou treinamento para tanto, apostando mais na experiência prática que vão adquirindo, cotidianamente, no desempenho da função, o que ocorre, na maior parte dos casos, na base do “erro e do acerto”.

A própria formação dos diretores e coordenadores de unidades acadêmicas, restringindo-se à graduação, especialização, mestrado e doutorado, não lhes dá o suporte de conhecimento necessário para administrar e gerir um setor. Mesmo aqueles docentes com formação em “administração de empresas”, como afirmado pelos entrevistados da área, enfrentam dificuldades, ainda que em menor grau, acerca de como liderar, gerir pessoas e mediar conflitos no seio da unidade pública acadêmica.

É certo que não se pode desprezar o elemento “experiência” como sendo algo que aprimora e também influencia para que o servidor se torne um bom gestor público, considerando que não existe um método científico que possa prever todas as situações e desafios que um futuro gestor possa vir a enfrentar no desempenho da função pública.

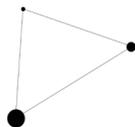
Porém, também é certo que somente o conhecimento do conteúdo específico da disciplina ou da área de

atuação - incluindo as aplicações práticas, os trabalhos e intervenções em contexto profissional e pesquisas científicas realizadas na área – não é suficiente para que o docente - no papel de diretor ou coordenador de curso – tenha uma gestão e administração satisfatórias.

É preciso entender que o saber docente, ainda mais quando se trata de uma universidade pública, é plural por saberes disciplinares, legais, éticos, curriculares e experienciais. Pois, ocorre que, em determinado momento da carreira, o docente poderá vir a ocupar um cargo administrativo, o que irá exigir dele, além dos conhecimentos de sua área de atuação, outros saberes, como o conhecimento da legislação pública e acadêmica, além de técnicas de gestão e administração, incluídas nestas aquelas voltadas à mediação de conflitos.

E quando se fala em conflitos, sabe-se que o relacionamento humano é um processo complexo, considerando que cada membro da equipe de trabalho traz consigo uma bagagem cultural distinta dos demais - bem como seus valores, crenças, laços profissionais, afetivos, amizades e afinidades são singulares. Daí, não existir uma fórmula pronta e acabada para evitar conflitos de natureza interpessoal.

Na prática profissional percebem-se desconfiças, desafeições, mal-entendidos, irritação, enfim, condutas que revelam as diferenças individuais de cada um e que não se escondem, por muito tempo, no ambiente de trabalho.



Contudo, malgrado a peculiaridade da natureza humana, para que se vislumbre um relacionamento ou um clima organizacional harmonioso é necessário que o gestor possua competências e habilidades para tomar as decisões no momento certo, ser proativo no sentido de prever situações que possam gerar conflitos e tentar sufocá-las e não relativizá-las, o que deve ocorrer já no início e/ou ameaça de confronto ou desavenças entre os membros da equipe.

Todo esse esforço do gestor é no sentido de resolver e entender as diferenças, objetivando o fortalecimento de fatores benéficos e facilitadores das relações de trabalho, levando a construção e ao labor coletivo da equipe.

Assim, a experiência e o conhecimento de sua área de formação, por mais que tenham a sua importância, não conseguem, sozinhos, fazer com que o gestor seja um exímio mediador de conflitos, como um eficiente gerente de serviços e relações humanas.

É imprescindível, e quanto a isto houve uma concordância na fala dos sujeitos da pesquisa, a necessidade do desenvolvimento contínuo de competências e habilidades individuais para o desempenho satisfatório das atribuições do cargo e trabalho em equipe. De modo que as diferenças pessoais, de gênero, culturais, econômicas e sociais não venham a interferir na eficiência e qualidade dos serviços prestados, bem como não sejam fatores desencadeador de conflitos de natureza interpessoal.

**134**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

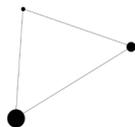


Na esfera pública, principalmente, não há como se ter uma boa gestão, sem que o detentor do cargo tenha conhecimentos acerca da legislação pública e acadêmica, que condiciona todo o seu atuar e tomada de decisões no âmbito da instituição, onde é servidor.

Igualmente, no tocante a este tema, os entrevistados foram unânimes em admitir que não têm conhecimento ou possuem uma pequena noção acerca das normas legais que subsidiam suas ações no dia a dia da unidade acadêmica em que atuam. O que acaba, certamente, limitando a sua atuação na tomada de decisões e mediação de conflitos. Considerando que sem o conhecimento legal não se enxergam com a autonomia necessária para operar mudanças e resolver questões de natureza laboral, legal e/ou pessoal no seio da repartição.

Observou-se, pelas declarações dos entrevistados, que eles preferem submeter determinadas decisões a órgãos colegiados e/ou superiores da instituição para que possam dar um deslinde ao impasse e/ou dúvida existente. Dessa forma, segundo eles, ficam livres de influências de ordem pessoal e podem evitar práticas corporativistas e decisões direcionadas.

Baseados nos referidos resultados e impressões, é possível afirmar que faz-se necessário que o gestor público universitário adquira conhecimentos para gerenciar situações conflituosas e desenvolver habilidades para realizar negociações e tomar decisões de caráter técnico/administrativo/legal no âmbito da instituição e/ou unidade



acadêmica. Considerando que os novos pressupostos organizacionais requerem mudanças que vêm sendo, paulatinamente, implantadas e compartilhadas pelas pessoas, sobretudo pela liderança.

Verifica-se pela fala dos entrevistados que, no âmbito da universidade pública pesquisada, temos mais administradores do que gestores de fato, considerando que os diretores de unidade têm uma preocupação maior em planejar, controlar, dirigir os recursos humanos e pessoais a investir em gestão de pessoas e gestão de conflitos interpessoais. Para isto, segundo eles, existem os setores especializados da instituição.

Mas será que este é o caminho? Acredita-se que não, considerando que a experiência cotidiana, bem como estudos científicos realizados já demonstraram o contrário, vez que o estilo de liderança e a competência em gerir pessoas é fator que contribui para uma mediação de conflito mais eficiente e positiva. E o melhor: o próprio gestor pode fazer esta mediação de conflitos, sem que tenha que submeter o impasse a outros setores da instituição, o que evita, inclusive, a exposição da própria unidade e dos servidores envolvidos.

Olvidam-se os gestores entrevistados de que o processo de gestão de pessoas diferentemente do processo de administrar, tem como princípios fundamentais o ato de incentivar a participação, estimular a autonomia e responsabilidade dos membros da equipe. Significa

**136**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



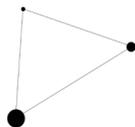
reconhecer a importância do papel do indivíduo na efetividade organizacional.

Para alcançar resultados satisfatórios que levem à qualidade e eficiência do trabalho, é imprescindível que o gestor líder vá além da compreensão da parte técnica e administrativa, mas que possa perceber também que as pessoas que integram sua equipe são seres humanos detentores de sentimentos e habilidades, precisando ser respeitados e valorizados. Daí que o líder precisa ser empático, saber comunicar-se e delegar funções, porém sabendo separar o lado pessoal do profissional.

A empatia não é necessariamente concordar, de forma absoluta, com os pensamentos, atitudes e pedidos do outro. Ao contrário, é respeitar, considerando o contexto fático do momento, as emoções e vontades de determinado membro da equipe, ou seja, dar importância às suas palavras e sentimentos, mesmo que, posteriormente, se tenha que dizer um “não” a ele.

Já quando se diz que o líder deve ser comunicativo, não significa que ele tenha que se expressar o tempo todo. Sabe-se que os verdadeiros líderes ouvem mais do que escutam, ou seja, comunicação é fazer-se entendido no sentido de saber decodificar a mensagem que o membro da equipe lhe repassa, de modo a entender o que ele, de fato, deseja.

A habilidade do líder delegar funções igualmente deve ser vista com uma certa cautela, pois não basta delegar



atribuições. Inicialmente se faz necessário que o líder conheça o que está delegando a outrem e, a partir daí, distribua tarefas de acordo com as habilidades e limitações dos membros da sua equipe. Dessa forma, dominando o conhecimento delegado, o líder tem condições, também, de esclarecer dúvidas, orientar e corrigir os erros de seus colaboradores, quando necessário. Delegar também é dar apoio, porém sem tirar a responsabilidade e o comprometimento dos membros da equipe.

Outro fator relevante com relação aos dados obtidos, por meio das entrevistas, foi o posicionamento feito pelos entrevistados acerca da existência de práticas corporativistas no seio da unidade, o que eles afirmam existir em alguns momentos, em maior ou menor grau, mas que são vislumbradas. Considerando que, como afirma a própria literatura, pelo fato de os cargos de diretor e coordenador de unidade ser ocupados exclusivamente por docentes de carreira e uma vez que tais funções são temporárias, pode ocorrer que o gestor não queira se indispor com seu par que amanhã poderá ocupar seu lugar.

Dessa forma, muitas condutas e atitudes podem deixar de ser tomadas, pelo gestor, frente a irregularidades disciplinares praticadas pelos colegas de unidade.

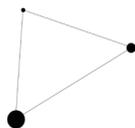
Segundo alguns diretores entrevistados, primando pela imparcialidade dessas decisões e de modo a evitar práticas corporativistas, eles preferem, em algumas situações, a submeter certas decisões ao conselho e/ou colegiado de curso,

oportunidade em que várias pessoas opinam e decidem, evitando, dessa forma, influências pessoais e políticas.

Outro ponto interessante da pesquisa foram as impressões deixadas pelos técnicos administrativos face à conduta e administração de seus diretores e coordenadores de unidade acadêmica, a quem eles, não obstante teçam elogios quanto à atuação, acabam por denunciar condutas e atitudes de gestores (como não considerar adequadamente as opiniões e talento dos técnicos administrativos), que ocorrem, segundo eles, não só no âmbito da unidade em que laboram, como em toda a universidade pública pesquisada.

Igualmente a fala dos técnicos administrativos chama a atenção para o fato de que o cenário corporativo atual, neste incluindo-se o do próprio setor público, exige o abandono das formas tradicionais de gestão e administração de pessoas. Ainda se presencia, na Administração Pública brasileira, traços e nuances de uma Administração Pública burocrática e patrimonialista, mais preocupada em gerir recursos materiais e com o trabalho centrado nas tarefas. E o pior: visando interesses políticos e pessoais.

O referido modelo não mais se coaduna com a realidade hodierna, ainda mais quando se tem um quadro de servidores técnicos altamente qualificados e bem conscientes de seus direitos enquanto cidadãos. O atual administrador e gestor tem que saber conviver,



compreender e lidar com situações complexas e ambíguas. Isto requer treinamento e maturidade aliados ao fator experiência e capacidade de analisar pessoas e situações, tendo em vista que o maior capital da organização, seja pública ou privada, se chama “ser humano”

No contexto geral, pode-se afirmar que todos os entrevistados, possuem em maior ou menor grau noções acerca de gestão de pessoas e de conflitos interpessoais. São pessoas competentes no exercício das tarefas e ávidos por mudanças de natureza estrutural e de gestão. Contudo, o que se percebe, é que falta a eles o aprimoramento de determinados conceitos e técnicas acerca de como gerir satisfatoriamente pessoas, de liderança, gestão de conflitos e legislação pública e acadêmica.

No caso dos diretores de unidade acadêmica é possível afirmar que esta falta do conhecimento legal, principalmente, limita o seu atuar, pois lhe retira uma certa autonomia para tomar decisões que exigem um posicionamento de pronto e urgente do gestor.

Os referidos percalços, quiçá, poderão ser aprimorados por meio de uma capacitação voltada para os gestores de unidades acadêmicas com a proposta de realização de cursos periódicos em legislação pública e acadêmica, direito legal, gestão de pessoas, liderança, prevenção e solução de conflitos interpessoais, utilizando-se do AVA (ambiente virtual – plataforma Moodle).

## 140

O referido curso poderá ser administrado pelo gestor de acordo com o seu tempo disponível, já que é cediço que o exercício da função pública aliada à carreira docente, requer muita dedicação e dispêndio de tempo por parte dos professores.

Por toda discussão travada e realizada na presente pesquisa, pode-se afirmar que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, uma vez que se conseguiu identificar quais os procedimentos e mecanismos utilizados, pelos diretores de unidade acadêmica, em universidade pública, para tomar decisões de ordem administrativa e legal, bem como para dirimir conflitos.

Outra constatação importante foi perceber que não obstante a experiência no cargo contribua para o sucesso da gestão, esta por si só não basta, sendo imprescindível que o gestor se aproprie de outros saberes, como o conhecimento e domínio acerca da legislação pública e acadêmica, bem como seja detentor de habilidades voltadas para gestão de pessoas e conflitos de natureza interpessoal, uma vez que se observou que esta falta de conhecimento limita a sua atuação e eficiência no desempenho das atribuições do cargo, retirando-lhe certa autonomia, para bem gerir a coisa pública.

Assim, esta pesquisa aqui se encerra, não sendo possível esgotar o tema com apenas uma pesquisa de natureza exploratória, eis que o assunto é muito complexo e sujeito a constantes mudanças, pois envolve gestão de

pessoas e situações de conflitos, algo que é inerente à natureza humana, que está sujeita a constantes mudanças.

O importante é que esta pesquisa seja vislumbrada como mais um dos caminhos a ser percorrido por aqueles que se interessam pelo tema e proporcione a oportunidade de aprofundamento do olhar sobre os problemas que afetam a dinâmica do serviço público, principalmente os existentes no âmbito de unidades acadêmicas em universidades públicas. ●

## REFERÊNCIAS

BOCK, C. P. P. **Gestão Universitária: o professor como gestor** (uma análise exploratória). 2012. 100 f. (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal, de 05 de janeiro de 1988**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) > Acesso em 30.08.2015.

BRASIL. **Lei n.º 8666, de 21 de junho de 1993**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8666cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8666cons.htm)> Acesso em 30ago2015

BRASIL. **Lei n.º 12.846, de 01 de agosto de 2013**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12846.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12846.htm)> Acesso em 25set2017.

**142**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



BRASIL. Lei 10.520, de 17 de julho de 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10520.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10520.htm)> Acesso em 25set2017.

BRASIL. Decreto 1.171, de 22 de junho de 1994. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d1171.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1171.htm)> Acesso em 30ago2015.

CHIAVENATO, I. Administração Geral e Pública. 2. ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

CRUZ, R.M.B.; GARCIA, F.C.; OLIVEIRA, M.A.M. e BAHIA, M.G.M. A cultura organizacional nas empresas e na escola. In: OLIVEIRA, .M.A.M (org.). Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens. Ed. Vozes, 2005.

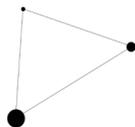
DIAS, Reinaldo. Sociologia das organizações. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

KINICKI, A. e KREITNER, R. Comportamento Organizacional. McGraw Hill Editores, 2006.

LACOMBE, F.J.M. Administração Fácil. São Paulo: Saraiva, 2011.

LEDERACH, John Paul. Transformação de Conflitos / Howard Zehr; Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

LUCK, H. Gestão Educacional: uma questão paradigmática (Série Cadernos de Gestão), Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.



OLIVEIRA, A. B. O gestor universitário público: conduta, tomada de decisões e mediação de conflitos. 2016. 147f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Universidade de Araraquara, UNIARA, Araraquara, 2016.

OSÓRIO, F.M. Novos Rumos da Gestão Pública Brasileira: Dificuldades Teóricas ou operacionais. Revista Eletrônica sobre Reforma do Estado: n.º 01 – março/abril/maio de 2005 – Salvador.

PEDROSA, R. F. O. A experiência da Dupla função de Professor e Gestor: Um Estudo em Instituições de Ensino Superior particulares no Recife – PE. 172f. Tese (Doutorado Psicologia Clínica). Universidade Católica de Pernambuco. 2016.

SILVA, F. M. V. A transição de líder para contribuidor individual: a experiência vivida pelo ser gestor universitário. 2011.176f. Tese (Doutorado em Engenharia de produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

STOFFEL, T. M. Formação do professor-gestor para o exercício da gestão escolar. 2012. 210f. Dissertação ( Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/ Mato Grosso. 2012.

VALOI, F. Competências do Gestor Educacional: Um estudo qualitativo em três cursos de Administração vinculados a instituições de ensino superior localizados no Estado do Rio Grande do Sul. 2007. 123f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Escola de Administração, Porto Alegre/RS, 2007.

# 3. O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO<sup>1</sup>

JOELMA MARIA DA SILVA  
ALDA JUNQUEIRA MARIN

## INTRODUÇÃO

Há algum tempo, a dinâmica de avaliar era um ato puramente pragmático, provida por uma cultura de arranjos rígidos, na qual a gestão, com princípios mecanicistas fazia do indivíduo um produtor. Assim, a Avaliação de Desempenho, no sentido genérico é considerada bem antiga.

Até mesmo os sistemas formais não são muito recentes, pois as regulamentações e regulações já existem há algum tempo. Porém os processos de avaliação de desempenho foram incisivos a partir das ações pautadas pela racionalidade e legalidade preconizadas por Weber

---

1 Dissertação: “Avaliação de desempenho individual: um estudo do uso da Ferramenta Feedback 360º”, de Joelma Maria da Silva (2016), orientada pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Livre-docente Alda Junqueira Marin.

ao criar o princípio da burocracia no início do século XX (CHIAVENATO, 2000, p. 307).

Embora existam questões interessantes que poderiam ser citadas aqui, este assunto será delimitado trazendo apenas alguns pontos sobre a organização do trabalho avaliativo desde um tempo atrás até os nossos dias.

No início do século XX, o engenheiro Frederick W. Taylor, com suas abordagens na Escola da Administração Científica, elaborou uma corrente de ideias dentro de uma concepção pragmática, onde a atenção era voltada para o método de trabalho, para os movimentos necessários para a execução das tarefas e o tempo padrão para a execução. Preocupado em aumentar a eficiência da indústria por meio da racionalização do trabalho do operário, enfatizou o cuidado analítico e detalhista ao desempenho, o que permitia a especialização do operário e o reagrupamento de movimentos, operações, tarefas e cargos. Através da avaliação do desempenho, padronizavam-se os procedimentos e mensurava-se cada movimento dos operários. (CHIAVENATO, 2000, p. 58)

Considerado o precursor da moderna organização do trabalho, Taylor desenvolveu um grande trabalho e tornou-se, junto com seus seguidores, susceptível de grande mérito, provocou uma verdadeira revolução no pensamento administrativo e no mundo industrial de sua época, porém, por sua visão mecanicista, sofreu críticas por restringir as avaliações às tarefas e aos fatos diretamente

**146**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

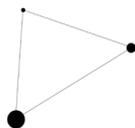


relacionados com o cargo e função do operário. Ele deu pouca atenção ao elemento humano e considerou a organização como um arranjo rígido e estático, ou seja, como uma máquina. (CHIAVENATO, 2000, p. 69-70)

Com base nas teorias de Taylor, Henry Ford (1863-1947) utilizou-se do sistema de avaliação também para organizar o trabalho e medir a produção individual. Tal mecanismo servia como parâmetro para Ford premiar os empregados que mais produziam, através de ótimos salários. Ford acreditava que o homem era parte integrante da máquina e, as recompensas financeiras, a razão da sua motivação. (CHIAVENATO, 2000, p.67)

A partir da década de 1930, graças ao desenvolvimento das ciências sociais, especialmente a Psicologia e a Psicologia do Trabalho, a Abordagem Humanística fez com que a preocupação com a máquina e os métodos de trabalho cedesse lugar à preocupação com as pessoas e os grupos sociais, ou seja, avalia-se não somente os aspectos técnicos e passa-se a considerar também os aspectos psicológicos e sociológicos. Mas implica dizer que esta nova configuração é apenas flexibilizada, uma vez que não se aboliu integralmente as questões burocráticas. (CHIAVENATO, 2000, p.107)

Na segunda metade do século XX, instaura-se uma nova cultura orientada para a ampliação econômica e social do Estado, pela globalização da economia mundial e pelo desenvolvimento tecnológico.



Com isto, em meio às novas demandas, deixa-se de focalizar os processos, descentraliza-se o poder e passa-se a atuar nos resultados com as características mais pessoais apontadas acima. Nesse período, década de 1990, mais especificamente no governo Fernando Henrique Cardoso, o Brasil, a fim de reorganizar as estruturas, insere mudanças no sistema da administração pública e rompe, até certo ponto, com a administração pública burocrática. Baseada nos conceitos modernos de administração instala-se a Administração Pública Gerencial (BAPTISTA, 2012, *apud* PAULA, 2003).

Considera-se relevante, neste cenário contemporâneo, citar as bases legais compostas por leis, decretos e resoluções que regem as Avaliações de Desempenho nas Instituições Federais de Ensino (IFEs). Diante dessa nova realidade pergunta-se: como se caracterizam as propostas de avaliação, sobretudo as do ensino superior?

A pesquisa, de onde decorre este capítulo, teve como objetivo focalizar as avaliações institucionais e as avaliações dos servidores das Instituições Federais de Educação (IFEs) com foco principal no estudo do uso da ferramenta utilizada para avaliar. A perspectiva que guia os estudos se firma no princípio de que a Avaliação de Desempenho deve ser uma ferramenta importante e necessária para gerir as complexidades da atual administração pública. Assim, este artigo traz aspectos do sistema de avaliação segundo a legislação que compõe a macro política e segundo princípios relativos

à proposta de uso da ferramenta feedback 360°, que passou a compor também a macro política no âmbito dos estabelecimentos federais de ensino superior do país. Trata-se de estudo documental.

Na primeira parte estão as bases teóricas do estudo e, na sequência, estão os procedimentos de coleta de informações e resultados obtidos quanto aos documentos que compõem o cenário legal e instrumental.

## 1. BASES TEÓRICAS

Para a análise de algumas informações obtidas sobre o foco foram selecionados alguns conceitos que permitem compreender de que modo a legislação foi proposta e quais as características da atual regulamentação sobre a avaliação realizada nas instituições federais de ensino superior.

Nóvoa (1999) argumenta que a avaliação nas escolas deve ter como base alguns dispositivos simples e exequíveis de modo que se possa fazer algumas regulagens durante o processo. Para evitar características prejudiciais ou desnecessárias, a avaliação deve “respeitar critérios de pertinência, de coerência, de eficiência e de oportunidade” (p. 40). Além disso, recomenda a importância da integração, de interação com o meio social envolvente.

Vários outros autores tratam do tema, pois a avaliação é uma constante nas escolas e não apenas no ensino

superior. Dentre as várias contribuições selecionou-se a de Weber (1961) e Lima (2003, 2008) por permitir compreender a quais determinações esses processos de avaliação estão sujeitos.

Max Weber (1961) apresenta seu conceito de burocracia como um tipo ideal de organização – entre as quais podemos incluir as escolas – em que há uma normatização nas instituições, organização hierárquica com funções definidas ocupadas por pessoas com especializações; ações documentadas por escrito, cargos ocupados por pessoas que não são proprietárias dos mesmos.

Diante das novas concepções de mundo e sociedade exigem-se das instituições públicas, especialmente das educacionais, relações participativas e responsabilidade coletiva. Mas, a burocracia é uma característica presente nas ações do Estado, no que tange à regulamentação. Quanto à organização escolar, estas são controladas pelo uso do modelo burocrático, por meio de princípios, regras e normas a fim de manter a ordem das atividades desempenhadas nas diversas instituições. De acordo com Marin e Penna (2013), em diálogo com outros estudiosos da área,

“[...] a autoridade é garantida por meio de algumas idéias interligadas: há organização contínua de cargos e áreas específicas de competência; obedece-se a lei; existem regras

**150**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



técnicas ou normas que regulam os cargos; busca-se a racionalidade dos interesses da instituição; estão presentes atos administrativos formulados e registrados em documentos; existe hierarquia entre os cargos; exige-se preparo técnico adequado ao uso do cargo preenchido mediante seleção com uso de exames e/ou titulação; atribui-se remuneração por meio de salário escalonado; criam-se carreiras com base em sistema de promoções; sujeição e controle e julgamentos dos superiores, entre outros aspectos” (p. 149).

Já Lima (2003) apresenta um modelo de organização das escolas, em geral, dentre outras instituições, ao qual ele nomeia de modelo díptico. Nesse modelo detecta problemas de funcionamento nas instituições quando há o modelo burocrático de organização, percebendo distorções de regras entre outros aspectos, apontando que nem sempre ele funciona na prática. Propõe, então, o seu modelo em que as regras são não formais ou informais, um modelo de anarquia organizada porque não há regras comuns a todos. As instituições criam suas próprias regras para atender circunstâncias, são de caráter restrito quanto à circulação, com alcance limitado. A partir dessa possibilidade cria, então, o modelo díptico, ou seja, um modelo que mescla o burocrático e o anárquico.

Assim, há muitas instituições que, em parte, seguem o modelo burocrático e em parte seguem o modelo

com regras informais, criadas naquela instituição. Tal modelo, díptico, é possível de se encontrar, também para questões de avaliação, assim como o burocrático.

Além disso, Lima (2008) auxilia a compreensão da natureza de tais documentos por sua abrangência de nível macro no que tange ao alcance e origem, oriundas, em parte, do Ministério de Educação para todas as instituições a ele vinculadas e ao alcance numérico, isto é, à escala de abrangência, de poder e relações hierárquicas implícitas em tais documentos.

## **2. PROCEDIMENTOS E DADOS OBTIDOS**

Para a realização do estudo foi localizada, inicialmente, a legislação federal relativa à avaliação a partir das mudanças efetivadas desde a década de 1990, conforme apontado anteriormente e, a seguir, foi localizada a ferramenta Feedback 360°.

A nova Administração busca superar as dificuldades e melhorar a qualidade dos serviços, bem como repensar as funções e inovar as técnicas de avaliação de desempenho.

Ao tratar-se de Avaliações de Desempenho, cabe salientar que as empresas privadas e empresas públicas são guiadas por focos diferentes, uma vez que esta visa, como resultado, serviços com qualidade, enquanto que aquela visa o lucro.

**152**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



Contudo, no meio público, alcançar metas mais ousadas e tornar mais previsível a gestão das pessoas, se vê necessário, por meio de medidas legais, avaliar, acompanhar, aplicar recursos em prol de capacitações para os servidores, ou seja:

[...] se quisermos avançar na adoção de formas modernas de gestão pública, é imprescindível, também, que os servidores passem a ter uma nova visão de seu papel, pois é no dia a dia do exercício das funções públicas que a mais profunda e verdadeira reforma vai realizar-se. (BRASIL, 1995, p. 7)

Conforme consta no Plano Diretor da Reforma do Estado ou Plano “Bresser”(1995, p.18),

O modelo gerencial tornou-se realidade no mundo desenvolvido quando, através da definição clara de objetivos para cada unidade da administração, da descentralização, da mudança de estruturas organizacionais e da adoção de valores e de comportamentos modernos no interior do Estado, se revelou mais capaz de promover o aumento da qualidade e da eficiência dos serviços sociais oferecidos pelo setor público. A reforma do aparelho do Estado no Brasil significará, fundamentalmente, a introdução na administração pública da cultura e das técnicas gerenciais modernas.

Nestes termos, o Estado deixa de ser um executor e torna-se um provedor, principalmente de serviços sociais como educação e saúde que são primordiais para o desenvolvimento humano. O Estado se fortalece como regulador e coordenador em âmbito federal, descentraliza as decisões e caminha rumo ao atendimento dos interesses da coletividade. Na sequência, estão os dados relativos à documentação relativa à avaliação de desempenho institucional vigente por alguns anos e a dos servidores técnico-administrativos em educação para, em seguida, ser apresentada a da ferramenta Feedback 360°.

## **2.1. A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INSTITUCIONAL**

Em virtude das cobranças nos últimos anos por maior eficiência e transparência na gestão dos recursos públicos, vários países investiram nas reformas da administração pública aplicando esforços permanentes em suas práticas de gestão.

Na esfera educacional, o Brasil, inclusive países com a estrutura de ensino semelhante, reviu suas práticas e decidiu implantar ações com o objetivo de constituir excelência nos processos educativos. Instalou-se a necessidade de inovar e inserir novos conhecimentos, dadas as reivindicações da sociedade por escolas mais desenvolvidas social e culturalmente.

As escolas, especialmente as Instituições de Ensino Superior (IES), para conseguirem atender as expectativas

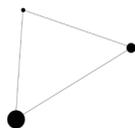
da população, perceberam a necessidade de investir em mecanismos perenes de modernização e de elevação do nível de desempenho administrativo e educacional.

Assim, destaca-se

a avaliação institucional como o eixo central, considerando que os seus resultados são o reflexo das práticas administrativas, técnicas e pedagógicas. E para os efeitos positivos, suas funções precisam ser desempenhadas de forma crítica e comprometidas. Afinal o objetivo é ser promotora e socializadora do saber capaz de compreender e de modificar a realidade. (BOTH, 1999 p. 144).

Frente a isto, a avaliação institucional do ensino superior, com regulamentação generalizada, teve início no Brasil, na década de 1990.

Com efeito, em 1994 foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras- PAIUB; o ato avaliativo torna-se parte integrante do exercício das funções das IES. Com este programa esperam-se das instituições, desempenhos consequentes em suas atividades-fim, capazes de garantir bom padrão de qualidade de seus serviços à sociedade. (BRASIL, PAIUB, 1994, p.12). Até pouco tempo a operacionalização das avaliações esbarrava nos temores da comunidade universitária de que este processo pudesse ser utilizado



pelo Governo para desencadear mecanismos de premiação ou punição, com implicações na alocação dos recursos financeiros (BRASIL, PAIUB, 1994, p. 5).

Mesmo em meio a tantas controvérsias as avaliações foram vistas e reconhecidas como um grande salto de qualidade na vida universitária nacional.

A avaliação institucional sistemática é uma maneira de se estimular o aprimoramento da realização de uma atividade, e de evitar que a rotina descaracterize objetivos e finalidades desta mesma atividade. Voltada ao aperfeiçoamento e à transformação da universidade, a avaliação significa um balanço e um processo de identificação de rumos e de valores diferentes. Seu traço distintivo é a preocupação com a qualidade, tornando-se um processo contínuo e aberto mediante o qual todos os setores da Universidade e as pessoas que os compõem, participem do repensar objetivos, modos de atuação e resultados de sua atividade, em busca da melhoria da instituição como um todo (BRASIL, PAIUB, 1994, p.12).

A formatação continua com o Decreto 2.026, de 10 de outubro de 1996, que estabelece as formas de avaliação de cursos e instituições do ensino superior. Este documento dá poderes às comissões designadas pela Secretaria de Educação Superior (SESu) delineando a

**156**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

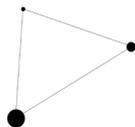


avaliação do funcionamento dos órgãos, as relações, as atividades-meio, os currículos dos cursos de graduação e sua gestão, o atendimento ao regimento, a adequação dos critérios e procedimentos de avaliação do rendimento escolar, bem como avalia o grau de inserção da instituição na comunidade por meio dos projetos de extensão e prestação de serviços, a produção científica, cultural e tecnológica (BRASIL,1996a).

Para somar aos esforços dedicados a esta área, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, (BRASIL, 1996b) estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e vem para tratar da educação em si, dos princípios e fins da educação, do direito à educação e do dever de educar, da organização da educação nacional e por último, dos níveis das modalidades de educação e ensino.

Segundo Both (1999, p. 144), a avaliação institucional visualiza o seu desenvolvimento com base em duas grandes variáveis: a quantitativa e qualitativa. A variável quantitativa envolve principalmente um levantamento de dados de ordem numérica da instituição com relação a:

- Avaliação do desempenho da IES por ex-alunos;
- Avaliação do desempenho dos serviços administrativos da IES;
- Avaliação do desempenho da IES por representantes da sociedade (setor primário,



secundário, terciário, prestação de serviços e educação);

- Identificação da realidade sócio-educacional dos alunos da IES;
- Avaliação do desempenho do ensino da IES por alunos e professores;
- Avaliação do desempenho da pós-graduação da IES em nível “lato-sensu” (especialização);
- Levantamento de dados quantitativos da educação.

A variável qualitativa, por sua vez, compreende quatro componentes:

- Alunos;
- Professores;
- Pessoal técnico administrativo;
- Dados de infraestrutura e apoio.

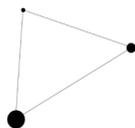
Outras bases legais surgiram com o objetivo de implementação de novas medidas ou corrigir algumas ações, devido às demandas do atual sistema administrativo brasileiro.

No governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), a sistemática de Avaliação de Desempenho se fortalece como ferramenta norteadora da gestão de pessoas. Nesse sentido, implementa-se o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) – criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 – e o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – criado pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007.

O SINAES “Analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente” (BRASIL, 2004).

### O REUNI

Tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O governo cria condições para que as Universidades Federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior, contemplando o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a aprovação de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que tem o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O Reuni tem como ação também integrar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007).



Em função dessa nova realidade, cobram-se mudanças no comportamento dos servidores Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) e docentes, e, as Instituições de Ensino Superior (IES) buscam o esforço cooperativo entre as pessoas no sentido de atender aos requisitos necessários para elevar os resultados deficitários das avaliações dos cursos superiores e garantir melhores posições, consolidação e credenciamento dos mesmos e, a partir disso, a comunidade universitária passa a ser um público mais exigente de qualidade nos serviços prestados.

Nessa dinâmica, as IES passam a atender aos requisitos do SINAES e são obrigadas a apresentar, ao Ministério da Educação (MEC), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) juntamente com o Plano das ações de ensino, pesquisa e extensão a serem executados no período de quatro anos.

Diante deste cenário, o governo institui leis, decretos e resoluções a fim de orientar as atividades das instituições federais e garantir eficiência e qualidade. Estruturam-se os cargos e orientam-se as pessoas quanto aos direitos e deveres como servidores públicos.

Estas mudanças instigam a refletir sobre os efeitos dessas novas implementações para a atual Administração Pública. Frente às inúmeras funções atribuídas às IES, percebe-se inversões de valores quanto às avaliações de desempenho. Nota-se que, em muitos casos, os processos estão sendo conduzidos de forma errônea,

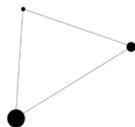
## 160

ou seja, volta-se toda a atenção para o que está sendo feito e não para como está sendo feito. Assim, deve-se tomar o cuidado com a maneira que os processos estão sendo conduzidos, pois se percebe, por exemplo, que em alguns processos de avaliação, os papéis estão sendo invertidos. Detecta-se que os desvios provêm da preocupação com a avaliação da produtividade da IES, das mensurações quantitativas. Deixa-se prevalecer a quantidade e não a qualidade. Santos Filho (1999) dá um exemplo deste efeito:

O trabalho dos professores é predominantemente avaliado em bases e evidências mensuráveis e quantitativas. Os professores são tratados, avaliados e promovidos levando-se em consideração os resultados tangíveis, quantitativos e produzidos rapidamente e não pela qualidade do seu trabalho. A quantidade, mais que a qualidade, é premiada por este sistema. A competição mais que a cooperação, é estimulada por este processo de avaliação (p. 179).

O autor se referiu à carreira docente, porém percebe-se que isto se prolifera para a carreira administrativa, uma vez que se detectam tais evidências nos sistemas de avaliação de desempenho dos Técnicos Administrativos em Educação (TAE).

Tendo em mente o que foi exposto como perspectiva de medida para prestação de serviços com qualidade,



a partir das avaliações institucionais, espera-se que, como resultado, haja um conjunto de acontecimentos positivos para as IES, conseqüentemente para a sociedade brasileira, embora existam problemas.

As avaliações de desempenho são imprescindíveis nos processos de gestão servindo de catalisadores dos comportamentos das pessoas diante de seus ofícios. Uma vez instaladas de acordo com os preceitos da ética e responsabilidade social, estas ferramentas contribuem para o aperfeiçoamento dos processos na instituição.

A avaliação como processo visa à qualidade como questão, inclusive, de sobrevivência institucional. No entanto, a qualidade não ocorre quando se é razoável apenas, mas, quando se dá o melhor de si, sempre. A qualidade não pode ser gratuita, mas certamente custa menos que a não-qualidade. A não-qualidade pode até mesmo ser encarada como perda de tempo, de recursos, de esperança e de paciência. A qualidade por certo tem boas chances de acontecer, quando há adequação entre o fazer e a utilidade do produto. A qualidade deve ser plena, permanente e progressiva. Enfim, torna-se indispensável à qualidade situar-se também no processo e não somente no produto final (BOTH, 1999, p. 145).

**162**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

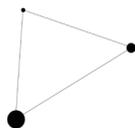


## 2.2. Avaliação de desempenho dos servidores técnicos administrativos em educação

Uma nova perspectiva voltada para a carreira dos técnicos Administrativos em Educação (TAEs) iniciou-se a partir de 1995 quando o governo publicou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, conforme já apontado anteriormente. Por meio da área de Recursos Humanos da Administração Pública, uma importante atenção é voltada aos servidores quanto à sua profissionalização por meio da capacitação e qualificação dos mesmos. Daí, a partir do novo modelo, chamado de “Administração Pública Gerencial”, as atividades baseiam-se em Avaliações de Desempenho. Assim, em 2005, já no governo Lula (2003-2010), a sistemática de Avaliação de desempenho foi ainda mais impulsionada em razão do aumento das demandas na administração pública.

Em 12 de janeiro de 2005 cria-se a Lei 11.091, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. Esta Lei representa garantias aos servidores, Estado e sociedade, pois organiza os princípios e diretrizes, estabelece o direito de segurança econômica e jurídica do servidor, inclusive o compromisso dos mesmos para com a sociedade.

Segundo a Lei 11.091 (BRASIL, 2005) as IESs devem atender os seguintes requisitos em relação à avaliação de desempenho:



- a) A gestão dos cargos do plano de carreira deve avaliar o desempenho funcional dos servidores, como processo pedagógico, realizada mediante critérios objetivos decorrentes das metas institucionais, referenciada no caráter coletivo do trabalho e nas expectativas dos usuários; (art. 3º, IX)
- b) O desenvolvimento do servidor na carreira dar-se-á, exclusivamente, pela mudança de nível de capacitação e de padrão de vencimento mediante, respectivamente, Progressão por Capacitação Profissional ou Progressão por Mérito Profissional. Progressão por Mérito Profissional é a mudança para o padrão de vencimento imediatamente subsequente, a cada 2 (dois) anos de efetivo exercício, desde que o servidor apresente resultado fixado em programa de avaliação de desempenho, observado o respectivo nível de capacitação. (art. 10, § 2º)
- c) fica criada a Comissão Nacional de Supervisão do Plano de Carreira, vinculada ao Ministério da Educação, com a finalidade de acompanhar, assessorar e avaliar a implementação do Plano de Carreira, cabendo-lhe, em especial: propor normas regulamentadoras desta Lei relativas às diretrizes gerais, ingresso, progressão, capacitação e avaliação de desempenho; (art. 22, I)

d) O plano de desenvolvimento institucional de cada Instituição Federal de Ensino contemplará plano de desenvolvimento dos integrantes do Plano de Carreira, observados os princípios e diretrizes do art. 3o desta Lei. O plano de desenvolvimento dos integrantes do Plano de Carreira deverá conter:

I - Dimensionamento das necessidades institucionais, com definição de modelos de alocação de vagas que contemplem a diversidade da instituição;

II - Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento; e

III - Programa de Avaliação de Desempenho.  
(art. 24, § 1º, I, II, III)

e) O plano de desenvolvimento dos integrantes do Plano de Carreira será elaborado com base em diretrizes nacionais estabelecidas em regulamento, no prazo de 100 (cem) dias, a contar da publicação desta Lei. A partir da publicação do regulamento de que trata o § 2o deste artigo, as Instituições Federais de Ensino disporão dos seguintes prazos:

I - 90 (noventa) dias para a formulação do plano de desenvolvimento dos integrantes do Plano de Carreira;

II – 180 (cento e oitenta) dias para  
formulação do programa de capacitação  
e aperfeiçoamento; e

III – 360 (trezentos e sessenta) dias para  
o início da execução do programa  
de avaliação de desempenho e o  
dimensionamento das necessidades  
institucionais com a definição dos  
modelos de alocação de vagas. (art. 24, §  
2º, § 3º, I, II, III)

f) Na contagem do interstício necessário à Progressão por Mérito Profissional, será aproveitado o tempo computado entre a data em que tiver ocorrido a última progressão processada segundo os critérios vigentes até a data da publicação desta Lei e aplicáveis ao Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos e a data em que tiver sido feita a implantação do programa de avaliação de desempenho, previsto neste artigo, em cada Instituição Federal de Ensino. (art. 24, § 4º)(BRASIL, 2005)

Considera-se, como mais um elemento orientador da Administração Pública, o Decreto nº 5.825 (BRASIL, 2006), que estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), instituído pela Lei 11.091

**166**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



(BRASIL, 2005) em cada IFE vinculada ao Ministério da Educação. Observa-se, a seguir, por meio desse Decreto de 2006, que dentre os princípios e diretrizes para a elaboração desse plano, destaca-se, também, o quesito Avaliação de Desempenho por meio de vários aspectos:

- a) Para os efeitos deste Decreto, aplicam-se os seguintes conceitos:

Avaliação de desempenho: instrumento gerencial que permite ao administrador mensurar os resultados obtidos pelo servidor ou pela equipe de trabalho, mediante critérios objetivos decorrentes das metas institucionais, previamente pactuadas com a equipe de trabalho, considerando o padrão de qualidade de atendimento ao usuário definido pela IFE, com a finalidade de subsidiar a política de desenvolvimento institucional e do servidor; (art. 3º, VII)

- b) O Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação será definido, visando garantir:

As condições institucionais para capacitação e avaliação que tornem viável a melhoria da qualidade na prestação de serviços, no cumprimento dos objetivos institucionais, o desenvolvimento das potencialidades

dos ocupantes da carreira e sua realização profissional como cidadãos;

A avaliação de desempenho como um processo que contemple a avaliação realizada pela força de trabalho, pela equipe de trabalho e pela IFE e que terão o resultado acompanhado pela comunidade externa; (art. 4º, VIII, IX)

- c) O Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação será vinculado ao Plano de Desenvolvimento Institucional de cada IFE, conforme definido no art. no art. 24 da Lei no 11.091, de 2005, e deverá contemplar

I - Dimensionamento das necessidades institucionais de pessoal, com definição de modelos de alocação de vagas que contemple a realidade da instituição;

II - Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento; e

III - Programa de Avaliação de Desempenho. (art. 5º, I, II, III)

- d) O Programa de Avaliação de Desempenho terá por objetivo promover o desenvolvimento institucional, subsidiando a definição de

diretrizes para políticas de gestão de pessoas e garantindo a melhoria da qualidade dos serviços prestados à comunidade.

O resultado do Programa de Avaliação de Desempenho deverá:

- I - Fornecer indicadores que subsidiem o planejamento estratégico, visando ao desenvolvimento de pessoal da IFE;
- II - Propiciar condições favoráveis à melhoria dos processos de trabalho;
- III - Identificar e avaliar o desempenho coletivo e individual do servidor, consideradas as condições de trabalho;
- IV - Subsidiar a elaboração dos Programas de Capacitação e Aperfeiçoamento, bem como o dimensionamento das necessidades institucionais de pessoal e de políticas de saúde ocupacional; e
- V - Aferir o mérito para progressão. (art. 8º, § 1º, I, II, III, IV, V)

e) O Programa de Avaliação de Desempenho, como processo pedagógico, coletivo e participativo, abrangerá, de forma integrada, a avaliação:

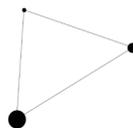
- I - das ações da IFE;
  - II - das atividades das equipes de trabalho;
  - III - das condições de trabalho; e
  - IV - das atividades individuais, inclusive as das chefias. (art. 8º, § 2º, I, II, III, IV)
- f) Os instrumentos a serem utilizados para a avaliação de desempenho deverão ser estruturados, com base nos princípios de objetividade, legitimidade e publicidade e na adequação do processo aos objetivos, métodos e resultados definidos neste Decreto. (art. 8º, § 3º)
- g) A aplicação do processo de avaliação de desempenho deverá ocorrer no mínimo uma vez por ano, ou em etapas necessárias a compor a avaliação anual, de forma a atender à dinâmica de funcionamento da IFE. (art. 9º)
- h) Participarão do processo de avaliação todos os integrantes da equipe de trabalho e usuários, conforme estabelecido no parágrafo único. Caberá à IFE organizar e regulamentar formas sistemáticas e permanentes de participação de usuários na avaliação dos serviços prestados, com base nos padrões de qualidade em

atendimento por ela estabelecidos. (art. 10, parágrafo único)(BRASIL, 2006)

Nesse sentido, este estudo também teve como foco a análise de documentação a partir de uma Unidade de uma Instituição Federal de Ensino – IFE. Como condição formal para o processo de avaliação de desempenho, foi criada a Resolução CD nº 105. (BRASIL, MEC, CEFET, MG, 2007)

Essa Resolução foi instituída para aprovar o Programa e o Regulamento da Avaliação de Desempenho dos Servidores TAEs dessa instituição, de acordo com a Lei 11.091(BRASIL, 2005)e o Decreto nº 5.825(BRASIL, 2006).

Conforme a Resolução nº 105 (BRASIL, MEC, CEFET, MG, 2007) o Programa de Avaliação de Desempenho dos TAEs é um processo que tem como interesse apoiar o aprendizado contínuo, informar e orientar os gestores em suas decisões. Tem por objetivo, ainda, determinar se o desempenho satisfaz as necessidades pré-estabelecidas, se atinge os objetivos e resultados esperados e se for o caso, como pode ser melhorado. Além disto, a avaliação tem como objetivo, verificar, caracterizar, documentar e explicar, de maneira rigorosa e sistemática, a realização das etapas, o uso dos recursos, a entrega dos produtos ou serviços e o alcance dos objetivos. Conforme documento, o Programa abrangerá de forma integrada a avaliação das ações da instituição, das condições de trabalho,



das atividades das equipes, das atividades individuais e das chefias. Por fim, a avaliação será realizada de forma descentralizada, permitindo que os Comitês Locais de Avaliação (CLA), a Coordenação de Recursos Humanos (CRH) e os órgãos da administração superior observem as particularidades na sua aplicação.

O Programa de Avaliação de Desempenho acima citado será detalhado mais adiante, onde será tratada a adoção da ferramenta pela instituição. Nesta ordem, seguem informações que se referem à ferramenta escolhida e/ou utilizada para avaliar, à metodologia, aos agentes integrantes do processo e às competências.

Na sequência cronológica das bases legais que tratam da avaliação de desempenho nas IES, vem por último a Lei 11.784 (BRASIL, 2008). Esta lei altera a Lei 11.507 (BRASIL, 2007) que institui a sistemática para avaliação de desempenho dos servidores da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Com isto, no Capítulo II da Lei 11.784, discorre-se sobre a nova sistemática para a avaliação de desempenho:

- a) Para os fins previstos nesta Lei, define-se como avaliação de desempenho o monitoramento sistemático e contínuo da atuação individual do servidor e institucional dos órgãos e das entidades, tendo como referência as metas globais e intermediárias dos órgãos e entidades que compõem o Sistema de Pessoal Civil, de que

trata o Decreto-Lei no 200, de 25 de fevereiro de 1967, conforme disposto nos incisos I e II do art. 144 e no art. 145 desta Lei. (art. 141)

b) As metas institucionais serão fixadas anualmente em ato do dirigente máximo do órgão ou entidade da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, observado o seguinte:

I - Metas globais referentes à organização como um todo, elaboradas, quando couber, em consonância com as diretrizes e metas governamentais fixadas no Plano Plurianual - PPA, na Lei de Diretrizes Orçamentárias - LDO e na Lei Orçamentária Anual - LOA; e

II- Metas intermediárias referentes às equipes de trabalho, elaboradas em consonância com as metas institucionais globais; (art.144, I,II)

c) As metas de desempenho individual e as metas intermediárias de desempenho institucional deverão ser definidas por critérios objetivos e comporão o Plano de Trabalho de cada unidade do órgão ou entidade e, salvo situações devidamente justificadas, previamente acordadas entre o servidor, a chefia e a equipe de trabalho; (Art. 145)

d) O ciclo da avaliação de desempenho compreenderá as seguintes etapas:

- I - Publicação das metas globais, a que se refere o inciso I do caput do art. 144 desta Lei;
- II - Estabelecimento de compromissos de desempenho individual e institucional, firmados no início do ciclo de avaliação entre o gestor e cada integrante da equipe, a partir das metas institucionais de que tratam os arts. 144 e 145 desta Lei;
- III - Acompanhamento do desempenho individual e institucional, sob orientação e supervisão do gestor e da Comissão de Acompanhamento de que trata o art. 160 desta Lei, de todas as etapas ao longo do ciclo de avaliação;
- IV - Avaliação parcial dos resultados obtidos, para fins de ajustes necessários;
- V - Apuração final das pontuações para o fechamento dos resultados obtidos em todos os componentes da avaliação de desempenho;
- VI - Publicação do resultado final da avaliação; e

VII - retorno aos avaliados, visando a discutir os resultados obtidos na avaliação de desempenho, após a consolidação das pontuações. (art.149, I,II,III, IV, V, VI, VII)

e)O ciclo da avaliação de desempenho terá a duração de 12 (doze) meses, à exceção do primeiro ciclo, que poderá ter duração inferior à estabelecida neste artigo; (art.150)

f) O resultado consolidado de cada período de avaliação terá efeito financeiro mensal, durante igual período, a partir do mês subsequente ao de processamento das avaliações; (art.152, § 2º)

g)Os servidores ativos beneficiários das gratificações de desempenho que obtiverem avaliação de desempenho individual inferior a 50% (cinquenta por cento) da pontuação máxima prevista serão submetidos a processo de capacitação ou de análise da adequação funcional, conforme o caso, sob responsabilidade do respectivo órgão ou entidade de exercício; (art.153)

h)Serão compostas Comissões de Acompanhamento instituídas por ato do dirigente máximo do órgão ou da entidade, as quais participarão de todas as etapas do ciclo da avaliação de desempenho.

As Comissões de Acompanhamento serão formadas por representantes indicados pela administração do órgão ou da entidade e por membros indicados pelos servidores.

As Comissões de Acompanhamento deverão julgar, em última instância, os eventuais recursos interpostos quanto aos resultados das avaliações individuais; (art. 160, § 1º, § 2º)

- i) Fica criado o Comitê Gestor da Avaliação de Desempenho no âmbito do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, com a finalidade de:

I - Propor os procedimentos gerais referentes à operacionalização da avaliação de desempenho, os instrumentais de avaliação e os fatores a serem considerados, bem como a pontuação atribuída a cada um deles;

II - Revisar e alterar, sempre que necessário, os instrumentais de avaliação de desempenho em período não inferior a 3 (três) anos;

III-Realizar, continuamente, estudos e projetos, visando a aperfeiçoar os procedimentos pertinentes à sistemática da avaliação de desempenho; e

IV- Examinar os casos omissos; (art.161, I, II, III, IV)

j) Os critérios e procedimentos específicos de avaliação individual, coletiva e institucional global serão estabelecidos em ato do dirigente máximo do órgão ou entidade, observada a legislação vigente. (art. 162)(BRASIL,2008)

Contudo, diante das diretrizes percebidas pelas Leis, Decretos e Resoluções, entende-se que as regulamentações imprimem um formato de intimação às práticas para os processos e procedimentos aos ambientes organizacionais, seguindo, sobretudo, atuação nos moldes da teoria burocrática (WEBER,1961) com imposição de regras em vários escalões. Entretanto, nesse caminho. Algumas dificuldades podem tornar-se presentes no dia a dia de algumas dessas instituições devido à desarticulação entre as práticas de gestão e a ferramenta adotada, levando a pensar na possibilidade de ocorrer o modelo díptico proposto por Lima (2003) quando analisa escolas, com a necessidade de regras burladas ou alteradas *in loco*. Daí a importância de atentar-se para a forma segundo a qual estão sendo conduzidos os processos.

Both, (1999) relata que:

Existem algumas condições que ajudam a dar consistência à avaliação. Assim, a avaliação

encarada como processo necessita ser útil, beneficiando a todos os envolvidos. A avaliação como processo deve ser viável, principalmente em termos de possibilidade e viabilidade de execução. A avaliação como processo requer ser exata, tendo em vista a necessidade de sua condução correta e dos instrumentos adequados para a obtenção de informações confiáveis. A avaliação como processo é uma questão ética e social, visto sua condução transparente e com senso de justiça (p. 145).

Apoiando-se também nas experiências dos autores citados, entende-se que o programa de avaliação deve seguir as diretrizes impostas pelo governo, mas acredita-se que para este desenvolver-se conforme o esperado, o grupo de gestores deve estar preparado para as variáveis; para a realidade da instituição, suas características próprias, e evitar que o mesmo caminhe para um processo irreal. Se os gestores não estiverem preparados para trabalhar com as ferramentas, investidos na implementação e no controle da avaliação, ela será uma forte candidata a cair em “[...] um discurso moderno de gestão de pessoas e uma prática retrógrada. Nesse caso, o discurso não consegue sustentar-se no tempo, e os conceitos são desacreditados.” (DUTRA, 2002, p. 208)

Mediante a Resolução CD-105 (BRASIL, 2007) a instituição pesquisada implantou o Programa de Avaliação de Desempenho dos Servidores Técnicos

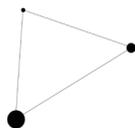
Administrativos em Educação. A partir daí, foi escolhida a ferramenta (360°) para avaliar as pessoas no âmbito da instituição de ensino, possibilitando obter o documento na íntegra.

Analisando-se essa quantidade de leis, resoluções e demais documentos emitidos em âmbito nacional, verifica-se a abrangência de cobertura quanto ao número de instituições e pessoas afetadas pelas normas permitindo que se identifique o âmbito macro de tais medidas, conforme o conceito delineado por Lima (2008).

### **2.3. A adoção da ferramenta feedback 360° para avaliar os servidores**

Diante de uma nova cultura de relações de trabalho, de planejamento de ações e de adequação institucional, a ferramenta Feedback 360° figurou-se como um mecanismo inovador para a gestão de pessoas. Está voltada para um curso de ação à política de desenvolvimento institucional, para guiar as ações e mensurar o desempenho dos funcionários através de feedbacks por múltiplas funções.

Com o Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), instituído pela Lei nº 11.091 (BRASIL, 2005), que é um instrumento de gestão de desenvolvimento profissional dos servidores das Instituições Federais de Ensino, a ferramenta Feedback



360° foi inserida.

Conforme a Resolução CD-105 (BRASIL, 2007), o Programa de Avaliação de Desempenho está em conformidade com as determinações legais e foi elaborado de acordo com os preceitos da Gestão por Competências e seu método está em consonância com o que há de mais moderno em termos de avaliação de desempenho funcional.

Neste sentido, de acordo com essa Resolução observam-se os seguintes princípios para as Avaliações de Desempenho na referida IFE:

- I- A Avaliação abrangerá todos os servidores, respeitando as especificidades das atividades que realizam, bem como as expectativas e as metas previamente pactuadas em consonância com os objetivos da Instituição.
- II- A Avaliação de Desempenho será realizada de forma descentralizada, permitindo que os Comitês Locais de Avaliação (CLA), juntamente com a Coordenação de Recursos Humanos (CRH) e os órgãos da Administração Superior, observem as particularidades na sua aplicação.
- III- A Avaliação de Desempenho será um instrumento para promover o aperfeiçoamento do servidor técnico-administrativo, levando

**180**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



em conta fatores motivacionais e de interesse comum entre esse e a instituição, que deverá assegurar, através da ação gerencial, que o desempenho produza o resultado esperado, atuando pró-ativamente no sentido de identificar os desvios e agir sobre as causas que os provocam.

IV-A Avaliação de Desempenho não tem como objetivo punir infrações disciplinares e violação de deveres, mas sim determinar se o desempenho satisfaz às necessidades pré-estabelecidas, se atinge os objetivos e resultados esperados e, se for o caso, como pode ser melhorado. (art. 4º, I, II, III, IV) (BRASIL, 2007)

Como foi dito, a avaliação tem como base as metas de trabalho pré-definidas pelo setor, sendo obrigatória a participação efetiva de todos os servidores da equipe.

Segundo a Resolução CD-105 (BRASIL, 2007), as metas das Administrações Superiores, das Unidades localizadas em cidades do interior de Minas Gerais e dos órgãos auxiliares, serão definidas em consonância com as metas da Unidade máxima, localizada em Belo Horizonte, que serão pactuadas com as equipes de trabalho, e mensuradas individualmente, pelo seu grau de cumprimento. (art. 13, § 1º)

De acordo com o Programa de Avaliação de Desempenho da IFE (CEFET-MG, 2007),

é importante o papel dos Técnicos Administrativos em Educação para o desenvolvimento das metas institucionais, pressupondo que o processo de Avaliação de Desempenho a ser estabelecido deva incorporar a mentalidade de que todos, de algum modo, participam do desenvolvimento institucional, contribuindo coletiva ou individualmente na construção dos saberes. Os procedimentos da Avaliação de Desempenho, mesmo que devam atender as expectativas de direito a progressão por mérito profissional, não podem estimular hierarquizações, preconceitos e discriminações que possam afetar a mensuração justa das contribuições de cada um no contexto onde são produzidas (p. 18).

Conforme Resolução CD-105 (BRASIL, 2007) define-se “as metas para cada ano, juntamente com a Avaliação de Desempenho da Equipe, até o mês de novembro do ano anterior e acompanhadas durante o processo” (art.13, § 2º).

Conforme o instrumento de avaliação da IFE, Feedback 360°, a Resolução citada acima dita que o servidor será avaliado:

I- Por si mesmo, auto-avaliação (Anexo 1-A) e, paralelamente a sua auto-avaliação, o servidor

**182**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



deverá avaliar a Instituição, conforme os fatores estabelecidos no Anexo 2, devendo seguir o mesmo encaminhamento;

II- Pelo chefe imediato (Anexo 1-B);

III- Por uma equipe, definida por sorteio, de até três colegas, que de forma consensual deverá preencher formulário próprio (Anexo 1-C) (art. 15, § 1º, I, II, III).

As avaliações de desempenho dos servidores existem não somente para fins de aprovação em estágio probatório, tampouco só para fins de progressão funcional. Além disso, as mesmas possuem finalidades como:

- Evidenciar necessidades de capacitação;
- Detectar problemas de ordem ambiental ou interpessoal que possam interferir na execução eficiente das atividades;
- Identificar talentos, para melhor aproveitá-los.

Mediante a Lei 11.091 (BRASIL, 2005) e Lei 11.784 (BRASIL, 2008) as áreas de Recursos Humanos (RH) das Instituições Federais de Ensino (IFE) tornaram-se responsáveis pelo desenvolvimento dos programas de avaliação de desempenho e capacitação. Para o

PCCTAE a tarefa da análise dos processos está sob os cuidados do RH, cabendo às Comissões Internas de Supervisão das instituições a fiscalização e análise de recursos.

Neste sentido, é relevante aprofundar um pouco mais as informações quanto às responsabilidades de cada setor, levando em conta os caminhos que o sistema de Avaliação deve percorrer para se chegar aos resultados esperados.

Os agentes integrantes do processo de avaliação de desempenho do servidor técnico administrativo são:

- A Coordenação de Recursos Humanos (CRH);
- Departamento de Pessoal (DP);
- A Comissão Interna de Supervisão (CIS);
- Os Comitês Locais de Avaliação (CLA);
- A Chefia Imediata;
- O Servidor.

A Coordenação de Recursos Humanos (CRH) é responsável pela implantação, execução, acompanhamento, avaliação, aperfeiçoamento e sistematização do processo de avaliação de servidores

técnico-administrativos. Compete ainda:

- Divulgar informações sobre a implantação do Programa e orientar sua operacionalização no âmbito da Instituição;
- Promover atividades de orientação e treinamento de todos os envolvidos no Programa de Avaliação de Desempenho;
- Prestar assessoria aos Comitês Locais de Avaliação (CLA) definido no artigo 22 do Regulamento;
- Dar conhecimento aos servidores avaliados;
- Informar ao Departamento Pessoal o resultado da avaliação do servidor, para as demais providências.

Por fim, a CRH deve analisar as informações originadas, elaborar relatórios e encaminhá-los às unidades/setores para providências cabíveis.

O Departamento de Pessoal (DP) relaciona e encaminha, à Coordenação de Recursos Humanos, lista dos servidores a serem avaliados nos dois meses subsequentes e providencia o registro dos servidores avaliados, inclusive gera efeitos financeiros decorrentes.

A Comissão Interna de supervisão (CIS) deve acompanhar, orientar, fiscalizar e avaliar as atividades do *Programa de Avaliação de Desempenho*, conforme a Lei 11.091(BRASIL, 2005), zelando pela adequada aplicação do Regulamento, bem como opinar sobre a pertinência e conteúdo de dispositivos que a complementem. Cabe à CIS também solicitar dados, documentos e processos relativos à Avaliação, sempre que julgar necessário.

A Comissão Local de Avaliação (CLA) deve prestar atendimento, organizando e facilitando as operações locais das Avaliações de Desempenho. Portanto é dever desta comissão:

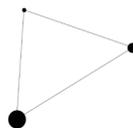
- Prestar assessoria na aplicação da Avaliação de Desempenho na sua Unidade;
- Prover as condições necessárias para a realização do processo avaliativo;
- Acompanhar os prazos de aplicação da Avaliação de Desempenho;
- Acompanhar o plano de metas definido pela Unidade;
- Atuar, no âmbito da sua Unidade, como mediadora entre avaliado e avaliador, tirando dúvidas e buscando o consenso entre as partes, quando for solicitada;

- Participar da aferição e avaliação dos resultados na sua Unidade.

O servidor, para compor esta Comissão, é indicado pela Coordenação de Recursos Humanos e homologado pelo Conselho Diretor, com mandato de 02 anos, podendo ser reconduzido.

Em relação à Chefia Imediata, torna-se necessário que esta:

- Esclareça e defina com sua equipe, os objetivos e as metas do setor, assim como as atribuições de cada membro da equipe.
- Acompanhe e oriente o desempenho do servidor e da equipe.
- Realize a avaliação individual dos servidores, da equipe de trabalho e sua auto-avaliação, enquanto chefia.
- Defina através de sorteio, os colegas que participarão do processo de avaliação do servidor.
- Dê retorno aos servidores sobre os resultados da Avaliação de Desempenho.
- Encaminhe os formulários de Avaliação à CRH, preenchidos, assinados e carimbados, no prazo máximo de até cinco dias úteis após o recebimento destes.



É dever do Servidor:

- Fazer sua Auto- avaliação e fazer a Avaliação Institucional e Ambiental;
- Participar com responsabilidade da avaliação da equipe;
- Participar da avaliação de colegas e do chefe imediato, quando sorteado;
- Obedecer ao prazo estabelecido para devolução dos formulários.

Conforme a Resolução CD-105 (BRASIL, 2007), no processo de avaliar, as notas de 1 a 10 expressam graus de fraco a excelente, subsequentemente, nas devidas proporções em escala, sendo que a nota 7 representa desempenho satisfatório, que dará direito à Progressão Funcional, quando for o caso. (art. 15, § 3º)

Os servidores técnicos administrativos investidos em cargos de chefia, na época de sua avaliação, terão o mesmo procedimento da avaliação do servidor, quanto à forma de expressão qualitativa dos resultados, com notas de 1 a 10, porém será avaliado como líder de equipe e responderá conforme as exigências do cargo.

Para os docentes que ocupam cargos de chefia, as avaliações seguirão os critérios de avaliação da carreira do

**188**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



magistério, mas serão submetidos à avaliação da chefia imediata uma vez ao ano no período de avaliação da equipe e o resultado da avaliação será aferido pela CRH, que será enviado ao Diretor Geral, e, se achar pertinente solicitará orientação dos profissionais daquela coordenação.

A avaliação da equipe será realizada uma vez ao ano entre os meses de outubro e novembro. Esta avaliação terá como base as metas pré-definidas pelo setor, sendo obrigatória a participação de todos os servidores da equipe.

Para a avaliação do servidor em estágio probatório consideram-se três fases, sendo cada uma de 12 em 12 meses. Ao final do período probatório (três anos), as notas obtidas nas três fases serão consideradas. A cada fase ou ano, a avaliação terá peso diferenciado, em virtude da experiência adquirida no decorrer do processo.

Assim, para aprovação do servidor em estágio probatório se dita que:

- I. O servidor será aprovado no estágio probatório e alcançar, no mínimo, SETENTA por cento do total de pontos atribuídos nas avaliações a que for submetido. A avaliação se dará em 03 (três) etapas de 12 meses, atribuindo-se pesos diferenciados a cada uma. A saber:

- 1ª Etapa (12 meses): peso 2
- 2ª Etapa (12 meses): peso 3
- 3ª Etapa (12 meses): peso 5

II. A nota final será obtida pela média aritmética ponderada, ou seja, pelo somatório das notas obtidas em cada etapa multiplicada por seu peso e dividida pela somatória dos pesos. (veja demonstração abaixo na Figura 2)

III. O servidor será aprovado no Estágio Probatório se a média  $\Sigma$  for igual ou superior a 70 (setenta) pontos. (Resolução, CD-105/07, art. 31, I,II,III)

Figura 2: Demonstração do cálculo para fins de aprovação no estágio probatório

|   |                         |
|---|-------------------------|
| $\Sigma = \frac{PE \times 2 + SE \times 3 + TE \times 5}{SP}$ | Sendo:                  |
| SP  | PE: Primeira Etapa      |
|   | SE: Segunda Etapa       |
|   | TE: Terceira Etapa      |
|   | SP: Soma dos Pesos = 10 |

Fonte: Resolução CD-105 (BRASIL, 2007)

O servidor já estável, ou seja, aprovado no estágio probatório, tem direito à progressão por mérito profissional a cada dois anos de efetivo exercício, através da Avaliação de Desempenho, se a média  $\Sigma$  for igual ou superior a 70 (setenta) pontos. O resultado é apurado através da média aritmética simples conforme se segue:

Figura 3: Demonstração do cálculo para fins de Progressão Funcional

|  |   |
|--|---|
| $\Sigma = \underline{AA + AC + AE}$<br>3 | Sendo: AA: auto-avaliação<br>AC: avaliação da chefia<br>AE: avaliação da equipe |
|--|---|

Fonte: Resolução CD-105 (BRASIL, 2007)

De acordo com a Resolução CD-105 (BRASIL, 2007), nas diversas unidades descentralizadas e no Campus de Belo Horizonte (Principal) serão constituídos os Comitês Locais de Avaliação – CLA, de caráter permanente, para apoio e assessoramento à Coordenação de Recursos Humanos. (art. 22)

E, ainda de acordo com essa Resolução, a finalidade dos CLA será organizar e facilitar a operacionalização local do processo de Avaliação de Desempenho. (art. 22, § 1º)

Os CLA, segundo a mesma Resolução CD-105 (BRASIL, 2007), serão constituídos por 03 (três) servidores Técnico-Administrativos, indicados pela Coordenação de Recursos Humanos e homologados pelo Conselho Diretor. (BRASIL, 2007) (art. 22, § 2º). Os servidores indicados terão mandato de 02 (dois) anos, sendo permitida uma recondução. (art. 22, § 3º)

Destaca-se que é preciso assistir de perto as ações administrativas. Nesse caso das Avaliações de Desempenho Individual (ADI), o RH, juntamente com o CLA são essenciais como detectores e orientadores das áreas que deverão prover melhor as ações.

Não obstante, no Programa de Avaliação de Desempenho para os servidores Técnico Administrativos em Educação dessa IFE (CEFET-MG, 2007, p. 12) salienta-se que, “a imparcialidade e o respeito são posturas exigidas ao avaliador. Ética, profissionalismo, seriedade, comprometimento e responsabilidade são indispensáveis para a correta utilização da ferramenta 360° na IFE”. E ainda:

O feedback deve ser conduzido com critério e cuidado pelos profissionais da área de RH. E ainda, o feedback, ao tratar da reavaliação e da eficácia do instrumento avaliativo, torna-se uma das partes mais ricas do processo inteiro. Assim, a Avaliação de Desempenho (AD) ganha um aspecto de planejamento e Gestão de resultados, apresentando dimensões mais amplas e estratégicas. (p. 12)

Contudo, observa-se que a Resolução CD-105 (BRASIL, 2007) que regulamenta o Programa de Avaliação de Desempenho dos servidores Técnicos Administrativos em Educação da IFE está em paridade com a Lei 11.091(BRASIL, 2005), o Decreto 5.825 (BRASIL, 2006) e a Lei 11.784 (BRASIL, 2008), que deram as diretrizes para o processo. A consonância se refere à descrição de:

- I - Publicação das metas globais;
- II - Estabelecimento de compromissos de desempenho individual e institucional, firmados

no início do ciclo de avaliação entre o gestor e cada integrante da equipe, a partir das metas institucionais;

III - Acompanhamento do desempenho individual e institucional, sob orientação e supervisão do gestor e da Comissão de Acompanhamento em todas as etapas ao longo do ciclo de avaliação;

IV- Avaliação parcial dos resultados obtidos, para fins de ajustes necessários;

V - Apuração final das pontuações para o fechamento dos resultados obtidos em todos os componentes da avaliação de desempenho;

VI - Publicação do resultado final da avaliação; e

VII - retorno aos avaliados, visando a discutir os resultados obtidos na avaliação de desempenho, após a consolidação das pontuações.

Ressalta-se que, neste texto, investiga-se as manifestações a respeito destas ações a partir da proposta de uso da ferramenta Feedback 360°.

Uma vez observadas incongruências nesse processo é importante, e necessário, reivindicar a participação e ação dos órgãos envolvidos, considerando inclusive as Comissões de acompanhamento e o Comitê Gestor de

avaliação, poiso Art.160 da Lei 11.784 (BRASIL, 2008) diz que serão compostas Comissões de Acompanhamento instituídas por ato do dirigente máximo do órgão ou da entidade, as quais participarão de todas as etapas do ciclo da avaliação de desempenho.

E ainda, o Art. 161 diz que fica criado o Comitê Gestor da Avaliação de Desempenho no âmbito do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, com a finalidade de:

- I - Propor os procedimentos gerais referentes à operacionalização da avaliação de desempenho, os instrumentais de avaliação e os fatores a serem considerados, bem como a pontuação atribuída a cada um deles;
- II - Revisar e alterar, sempre que necessário, os instrumentais de avaliação de desempenho em período não inferior a 3 (três) anos;
- III - Realizar continuamente, estudos e projetos, visando a aperfeiçoar os procedimentos pertinentes à sistemática da avaliação de desempenho; e
- IV - Examinar os casos omissos.

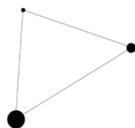
Sabe-se que o sistema de avaliação é proposto com o objetivo de aperfeiçoar e transformar as instituições federais de educação, de oferecer serviços com

qualidade, com a participação ativa das pessoas. Mas, é fundamental que se assista ao processo de Avaliação de Desempenho e o retroalimento, uma vez que é imprescindível o ajuste das propostas e que os formuladores das políticas de Avaliação de Desempenho atentem para as fraquezas.

Os gestores devem estar preparados para trabalhar com as ferramentas, investir na implementação e no controle da avaliação, ou então, ela será uma forte candidata a cair em “[...] um discurso moderno de gestão de pessoas e uma prática retrógrada. Nesse caso, o discurso não consegue sustentar-se no tempo, e os conceitos são desacreditados.” (DUTRA, 2002, p. 208)

Sabe-se, também, que a evolução das políticas de gestão de pessoas e recursos nas Instituições Federais de Ensino Superior ainda é um tema muito recente. Há universidades que já avançaram muito nesse aspecto, utilizando práticas modernas e gerindo suas instituições voltadas para o futuro. Outras se encontram defasadas em termos dessas políticas segundo Baptista (2012, p. 20)

Segundo Chiavenato (2009), o êxito em todos os aspectos da organização está intrinsecamente vinculado às decisões tomadas pelo gestor. Porém para que os mesmos desenvolvam as responsabilidades de maneira relativamente uniforme e segura em relação à sua equipe, é importante o processo de assessoria,



aconselhamento e consultoria sobre como administrar.

Verificou-se, na parte inicial, que a legislação regulamenta com vários detalhes o processo de avaliação. Verifica-se, no entanto, que essa ferramenta Feedback 360°, adotada pelas instituições, contém formas bem mais delineadas e operacionais de controle, seguindo um formato que se aproxima bem mais das regras da burocracia e, portanto, da possibilidade de efetivar as regras da política adotada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio às transformações que ocorrem no mundo do trabalho atualmente, o Brasil tem buscado o crescente desenvolvimento a fim de garantir a competitividade diante das novas exigências do novo cenário.

Os projetos representados na legislação e na ferramenta aqui apresentados remetem a uma configuração de ordem técnica, no entanto podem apresentar falhas quanto aos processos que envolvem os recursos humanos, conforme visto pelos conceitos teóricos. As políticas públicas no Brasil constituem, nessa esfera aqui apresentada, um conjunto de regras, de controle político e burocrático bem delineado com a expectativa de que haja um controle crescente profissional.

Há que se realizar muita pesquisa para verificar o seu efetivo efeito, ou não. ●

**196**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, André de Lima Xandó. **Avaliação de Desempenho de Técnicos Administrativos em Educação no Âmbito de uma Instituição Federal de Ensino Superior**. Juiz de Fora, MG, 2012.

BOTH, Ivo José. Avaliar a Universidade é preciso: agente de modernização administrativa e da educação. In: SOUSA, Eda C. B. Machado de. (Org.). **Avaliação Institucional**. Brasília, DF, 1999, v. 08, p. 143 -164.

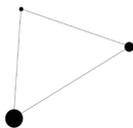
BRASIL, **Decreton**º 6.096, que Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais –**REUNI**. Brasília, abril, 2007.

BRASIL, **Secretaria de Ensino Superior**. *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB*. Mec/SESu. Brasília, 1994.

BRASIL. **Decreto** nº 2.026, que estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto** nº 5.825, que estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei 11.091 de 12 de janeiro de 2005. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.861**, que Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004.



BRASIL. **Lei** nº 11.091, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação e dá outras providências. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei** nº 11.784, da Avaliação de Desempenho e dá outras providências. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei** nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação; Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. **Resolução CD-105**, outubro. Brasília, 2007.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**; Presidência da República; Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995.

BRASIL. **Secretaria de Ensino Superior**. *PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras/Mec/SESu*. Brasília: SESu, 1994.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 6ª ed., 2000.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos: o capital humano das organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

DUTRA, Joel Souza. **Gestão de Pessoas: Modelo, Processos, Tendências e Perspectivas**, São Paulo, SP: Atlas, 2002, p. 208.

**198**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**- uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2003- cap. 2- p. 45-92.

----- A “escola” como categoria na pesquisa em educação. In: BONIN, C. et al. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Porto Alegre: Ed. da PUCRS, 2008, p. 311-328.

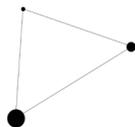
MARIN, Alda Junqueira; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Escola, regulamentações e regulações**: algumas conseqüências para o trabalho docente. In: MARIN, Alda Junqueira. *Escolas, organizações e ensino*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013, p. 147 – 167.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 13-43.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Especificidade da Universidade**: Implicações para a Avaliação Institucional. In: SOUSA, Eda C. B. Machado de. (Org.). *Avaliação Institucional*. Brasília, DF, 1999, v. 08, p. 165 – 183.

SILVA, Joelma Maria da. **Avaliação de desempenho individual**: um estudo do uso da Ferramenta Feedback 360°. Dissertação de Mestrado. UNIARA, 2016. Disponível em : <http://www.uniara.com.br/arquivos/file/cursos/mestrado/processos-ensino-gestao-inovacao/dissertacoes/2016/joelma-maria-silva.pdf>

WEBER, M. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, E. (Org.) **Sociologia da burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2ª edição, 1961, p. 15-28.



# 4. EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO NOS CURSOS TÉCNICOS EM INFORMÁTICA NO SENAC CATANDUVA<sup>1</sup>

*FÁBIO LUÍS FÁVERO  
DARWIN IANUSKIEWTZ*

## INTRODUÇÃO

Nesse artigo, escrito em parceria com o Professor Darwin Ianuskiewtz, meu orientador no mestrado, pretendo explorar alguns motivos da evasão escolar dos alunos da educação profissional, mais especificamente nos cursos técnicos em informática. Tenho essa preocupação, uma vez que, mesmo com o uso das metodologias ativas, a porcentagem de evasão dos referidos cursos apresenta uma média entre trinta a cinquenta por cento, envolvendo públicos dos programas Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e Programa Senac de Gratuidade, além de alunos pagantes. Assim, a evasão tornou-se um fator de grande preocupação para a instituição.

---

1 Dissertação de mesmo título, de Fábio Luís Fávero (2017), sob orientação do Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz.

**200**

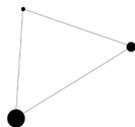
**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



Atualmente trabalho como monitor de educação profissional (MEP) no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) de Catanduva, ministrando aulas para cursos técnicos de nível médio e cursos de formação inicial e continuada na área de informática. Iniciei na área de tecnologia da informação aos doze anos de idade e aos quinze entrei em uma sala de aula como professor pela primeira vez em virtude de um estágio devido ao curso técnico em informática que estava fazendo. Terminei os estudos do curso técnico e fiz também faculdade na área de informática me graduando como Tecnólogo em processamento de dados. Nesse período de faculdade eu sempre ministrava aulas de informática básica em escolas de informática da região onde morava.

Recém-formado comecei a trabalhar como técnico em informática atuando como consultor e paralelamente iniciei também algumas aulas no Senac no período noturno conciliando as duas funções. Nesse meio tempo me especializei em Mídias Digitais e também em Educação Profissional que era a minha área de atuação como docente uma vez que até então eu só tinha formação técnica. Além da faculdade eu fiz diversos outros cursos e consegui várias certificações em tecnologia.

Aproximadamente dez anos se passaram e resolvi escolher a carreira pela qual meu coração bate mais forte. Pedi demissão do emprego de consultor e passei a me dedicar única e exclusivamente a profissão que realmente me faz sentir mais prazer e alegria que



é ensinar. Estou a dezoito anos ensinando e a cada dia que passo eu procuro sempre me aperfeiçoar.

Eu estudei em uma escola com modelo tradicional de ensino, na qual os professores ficavam a aula toda transmitindo conhecimento e nós alunos ficávamos copiando tudo e sendo condicionados desde pequenos a decorar todo o conteúdo que os professores passavam durante as aulas. Era o modelo didático-pedagógico que os alunos conheciam; dessa forma tínhamos que aceitar e nos adaptar. Cada vez que eu tinha uma prova para fazer, minha mãe sempre me perguntava se eu já tinha decorado as questões ou o conteúdo que iria cair na prova, ela fazia questão de pegar o caderno e me encher de perguntas sobre esse conteúdo, graças a isso eu desenvolvi uma capacidade de memorização muito boa, porém pouco raciocínio ou visão crítica em relação ao que eu estava fazendo. Quando eu cheguei ao Senac pela primeira vez, me deparei com um ambiente totalmente diferente, inicialmente comecei lecionando da maneira que fui condicionado, passando os conteúdos na lousa e pedindo para que os alunos copiassem, até que aos poucos, fui sendo apresentado para as metodologias ativas - que até então eram desconhecidas para mim. Desde o início, eu particularmente adorei, porque vi ali uma possibilidade de tornar as aulas que eu sempre achei chatas (como aluno), em algo mais atrativo e que possibilitasse ao aluno desenvolver muito mais conhecimentos teóricos e práticos (práxis) do que em um simples repasse de conteúdo.

**202**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



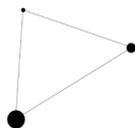
Atualmente presenciamos a constante busca por novas metodologias de aprendizagem que permitam um melhor aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto o Senac trabalha com metodologias ativas diversas, com destaque principal para a metodologia de projetos. Acredito muito nas metodologias ativas de aprendizagem que fazem parte da proposta de trabalho do Senac, as quais utilizo há mais de dez anos em sala de aula.

Metodologias ativas são processos de ensino aprendizagem que permitem que as aulas sejam ministradas de forma diferentes dos padrões convencionais nos quais o aluno é considerado apenas um receptor de informações (do professor), como sujeito passivo. Com as metodologias ativas os alunos passam a atuar ativamente em todo o seu processo de aprendizagem, e o professor passa a ser um mediador e instigador para que o aluno aprenda a desenvolver autonomia e passe a buscar o conhecimento por si só. Entretanto o índice de evasões ainda é muito alto o que me levou a seguinte pergunta? Por que um aluno que busca uma qualificação profissional se evade?

Como pressupostos para as evasões acredito que possa haver uma mescla entre fatores internos (clima de sala de aula, infraestrutura de salas de aulas e laboratórios, qualidade dos professores (monitores de educação profissional<sup>2</sup>), metodologias de ensino, entre

---

2 No Senac o cargo de professor é para profissionais do ensino superior,



outros) e externos (mercado de trabalho, expectativas de desenvolvimento profissional, situação financeira, situação familiar, problemas pessoais, dentre outros).

## DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Limberger (2013) relata que atualmente estamos vivendo em uma época de globalização na qual a população tem acesso a uma diversidade de mídias digitais o que torna o acesso à informação muito mais fácil e nos leva a mudar as estratégias do nosso cotidiano no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento dessa fase de globalização dos conhecimentos corresponde ao objetivo central de várias propostas metodológicas, tal como o método de projetos (originariamente concebido por Dewey<sup>3</sup>), dentre outras. As primeiras propostas integradoras são bastante antigas: datam do início do século XX e foram

---

para professores do ensino de nível médio (cursos técnicos), de cursos de formação inicial e continuada e de cursos livres o cargo é monitor de educação profissional.

- 3 As ideias centrais que nortearam o método de projetos formulado por Dewey eram as seguintes: partir de uma situação problemática, articular o processo de aprendizagem ao mundo exterior à escola e oferecer uma alternativa à fragmentação das matérias. O interesse do aluno era o ponto de partida para o desencadear do projeto, pautado pelo desenvolvimento de atividades, levando à formulação de hipóteses e à busca de informações e conhecimentos que as referendassem (ou não). Por meio dessas atividades, os alunos iam aprendendo e se colocando novas questões, detonadoras de novos projetos.

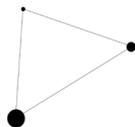
formuladas por representantes da Pedagogia Ativa. (HERNÁNDEZ, 1998)

Nessa busca por metodologias centradas no aluno com uma proposta pedagógica inovadora, reflexiva, ética e transformadora em contrapartida com as metodologias tradicionais<sup>4</sup>, certamente encontraremos dificuldades, conflitos e desafios que necessitam de envolvimento e comprometimento de discentes e docentes (SILVA et al, 2012). Dentre essas metodologias inovadoras que desenvolvem autonomia e que exercitam uma postura crítica com estímulo aos processos de ensino-aprendizagem, destacam-se as metodologias ativas. (FRANCO; SANTOS; SANTOS, 2015)

Oliveira, Couto e Gontijo (2014) e Mitre et al (2008) também relatam os novos desafios para a educação na sociedade do conhecimento baseados nos quatro pilares da educação que foram sintetizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no século XX: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, que juntos definem como o ser humano aprende. É o aprender

---

4 Neste artigo definimos que ensino tradicional é o ensino no qual o professor é considerado o detentor do saber e ele tem a função de transmitir conhecimento, os alunos são ouvintes e ficam esperando pelo conhecimento do professor e buscam memorizar esse conteúdo transmitido. Nesse formato, os alunos participam passivamente no processo educacional, são considerados como coadjuvantes e o professor é o ator principal.



a aprender. Para tanto o uso de metodologias ativas torna-se importante nesse contexto.

Fazer com que o aluno consiga desenvolver os referidos pilares com o máximo de aproveitamento é um tanto quanto complexo, uma vez que as formas de avaliações também sofreram alterações e passaram a ser feitas de forma somativa e formativa - por competências, ao invés de qualificação (LIMBERGER, 2013). Para tanto é necessário criar também novas formas de registros para essas avaliações e uma das alternativas é o portfólio, um potente instrumento para visualizarmos o aprimoramento do pensamento crítico dos alunos e seu desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, uma vez que é um documento no qual o aluno registra todas as informações referentes ao seu aprendizado assim como todas as atividades desenvolvidas. (GOMES, 2010)

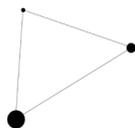
Borges e Alencar (2014) ressaltam que, para trabalhar com metodologias ativas, o docente precisa ter uma didática muito bem pensada e elaborada para não perder a alegria de ensinar, uma vez que estará favorecendo a autonomia do aluno e pode vir a não se sentir mais tão importante.

Silva et al (2012) descrevem que as metodologias ativas libertam (sic) os alunos da aprendizagem tradicional, devem ser construídas coletivamente, precisam ter um vínculo entre teoria e prática e são responsáveis pela construção do conhecimento, proporcionando interação, socialização, discussão dos conteúdos

que estimulam o crescimento pessoal e profissional dos envolvidos, contribuindo para a formação de profissionais críticos e reflexivos.

Berbel (2012) relata, no entanto, que para as metodologias ativas atingirem realmente seus objetivos, os discentes precisam compreendê-las e assimilá-las. Complementando, Santos (2011) alerta que ainda existe uma distância entre o que é pretendido em termos de aprendizagem e o que o professor tem de conhecimento para oferecer na aplicação de metodologias ativas.

Marin et al (2010) relatam que os alunos, algumas vezes, sentem-se perdidos em busca de conhecimentos, além de apresentarem dificuldades quanto à sua inserção na equipe de estudos e afirmam que a construção de novos modelos de aprendizagem requer constante empenho visando seu aperfeiçoamento. Também apresentam alguns pontos fortes e fracos no uso das metodologias ativas, dentre os pontos fortes podemos destacar: uma reação ao autoritarismo do professor que nos cria o conceito de escola nova ou escola ativa (o papel de detentor do conhecimento do professor perde força e os alunos passam a fazer parte do seu processo de aprendizagem); na aprendizagem baseada em problemas, há problematização de um tema da realidade social, com um ponto de partida e um de chegada, constituindo uma forma de refletir sobre a própria vivência, possibilitando intervenções e transformações da realidade, além de criar mais



oportunidades de situações diversas; integração entre disciplinas e ciclos; Estímulo ao estudo constante; independência e responsabilidade do aluno.

Em relação aos pontos fracos, relata: mudança brusca, os alunos se sentem perdidos em busca de conhecimento; alunos não se sentem abertos às mudanças, há necessidade de uma mudança por parte dos alunos – tornando-se proativos, autodidatas; professores precisam estar bem capacitados para orientar de forma correta.

Após as observações dos relatos de experiências percebemos claramente que para se trabalhar com metodologias ativas é necessária uma preparação de dois atores fundamentais nesse processo que são: alunos e professores. Não adianta capacitarmos os professores e não prepararmos os alunos para a metodologia. Em relação aos professores, os mesmos precisam compreender que eles passarão a ter um papel de mediadores e não serão mais os detentores do conhecimento, e no que se refere aos alunos, eles passarão a tomar frente em busca do saber. Essas mudanças de paradigmas podem causar transtornos para ambas as partes e precisamos nos anteceder a esses problemas através de uma preparação prévia.

## DA EVASÃO ESCOLAR

A evasão escolar é um tema muito discutido por diversos pesquisadores nas etapas de ensino referentes aos ensino

**208**

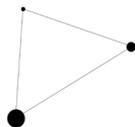
**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



médio, ensino técnico e, finalmente ensino superior. Silva Filho et al (2007) ressaltam que essa preocupação não é somente no Brasil, é uma realidade a nível internacional.

Souza et al (2011) e Batista, Souza e Oliveira (2009) relatam a evasão escolar no ensino fundamental no Ceará e na cidade de Ilhéus respectivamente. Apesar das localidades serem diferentes, alguns pontos relatados se equivalem, como por exemplo, a necessidade de trabalho e rotina diária exaustiva, falta de incentivo da família e dos professores, e professores não preparados para tornar os conteúdos escolares atraentes. Em outros pontos, porém, divergem. De acordo com Souza et al (2011) destaca-se também falta de alimentação servida pela escola (os alunos preferem ir para casa comer ao invés de ir na escola com fome depois que saem do trabalho), salas superlotadas, e amizades erradas (amigos que levam à vagabundagem e ao consumo de drogas). Batista, Souza e Oliveira (2009) observam também as condições socioeconômicas precárias, necessidade de cuidar dos filhos, dificuldades de concentração, falta de interesse e dificuldades com a língua escrita, como sendo outros fatores contribuintes da evasão.

Ceratti (2008) abordou as causas e consequências da evasão escolar partindo da necessidade de combater a exclusão social e refletir sobre o trabalho educativo e pedagógico dos professores na educação de jovens e adultos da educação básica, ensino fundamental e médio na cidade de Nova Londrina, Paraná. Dentre



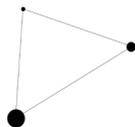
os resultados obtidos, destacamos alguns pontos: os alunos consideram a escola boa, os professores bons e se consideram bons alunos, porém faltam às aulas de forma excessiva e culpam os conteúdos que não ensinam para a vida como causa de desinteresse e conseqüentemente ausências nas aulas. Destacam-se também os fatores sociais e econômicos como causadores de evasões.

Resultados não muito diferentes foram produzidos por Queiroz (2004) em um estudo realizado com jovens entre quinze a dezenove anos no estado do Mato Grosso. Os resultados apresentam alguns fatores externos e internos que contribuem para a evasão escolar. Dentre os fatores externos, observou a desigualdade social, a falta de incentivo da família, a falta de interesse da própria criança, o baixo nível de instrução dos pais que não conseguem acompanhar o desempenho dos filhos, a desnutrição e as desvantagens culturais como os principais motivos. Entre os fatores internos, destacam-se a presença de violência escolar, a linguagem pouco acessível utilizada pelos professores, a não valorização do universo cultural da criança pela escola, as condições precárias dos estabelecimentos e os elementos afetivos na relação entre aluno e professor.

Néri (2009) elaborou um estudo com estudantes entre quinze a dezessete anos de idade em praticamente todas as regiões do Brasil e apesar do espaço geográfico ser mais abrangente, nos resultados obtidos

também encontramos alguns fatores já relatados por outros autores como sendo as principais causas da evasão, dentre eles destacamos: necessidade de trabalho e geração de renda, falta de interesse, falta de atratividade da escola e motivos pessoais. Neste estudo, apareceu um fator novo, identificado como a dificuldade que muitos alunos têm para se deslocar até a escola por morarem muito longe, impedindo-os de frequentarem as aulas diariamente e promovendo a evasão.

A falta de professores foi outro diferencial apontado por Oliveira (2008) junto aos alunos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Minas Gerais, identificando que a falta de professores também contribui para as evasões, principalmente no EJA, que possui a proposta de acompanhamento individual dos envolvidos no processo. No ensino técnico, Dore e Luscher (2011), também pesquisaram alunos de Minas Gerais, e acrescentam às causas de evasão os seguintes fatores: o fato das políticas públicas não privilegiarem o ensino técnico, os grupos de amigos influenciam na evasão, as relações do engajamento acadêmico ou de aprendizagem, as relações do engajamento social ou de convivência do estudante com os colegas, professores e demais membros da comunidade escolar, a composição heterogênea do corpo discente, os poucos recursos escolares, as características estruturais da escola, os processos e as práticas escolares e pedagógicas inadequadas.



Cravo (2012), em seu trabalho referente à evasão nos cursos técnicos em uma faculdade de tecnologia de Florianópolis, nos mostra alguns motivos para evasões, dentre eles: problemas com doenças, horário incompatível com o curso, dificuldades de aprendizagem, não identificação com o curso, mudança de cidade e mudança de curso. Outros fatores diferentes foram apontados por Glavam e Cruz (2013) em um estudo com alunos de cursos técnicos no Senai em Santa Catarina. Verificaram que muitos alunos se matricularam e nunca estiveram presentes, outros desistiram por causa de necessidade de trabalho, problemas familiares e desânimo com o curso. Ainda referindo a curso técnico, Cruz (2013) em sua dissertação de mestrado, apresenta um estudo da evasão em relação aos alunos de cursos profissionalizante do Senac Sete Lagoas, e dentre os motivos apontados, verificou como principais fatores: a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, mudança de residência, preferência por realizarem um curso superior, problemas de saúde e falta de identificação do aluno com o curso. Apesar desses estudos serem de cidades diferentes, na maioria deles, os motivos de evasões são semelhantes e poucos divergem.

Algumas diferenças mais gritantes são apontadas como causas de evasões no ensino superior. Silva Filho et al (2007) evidenciaram motivos para evasão, como: a falta de recursos financeiros, questões de ordem acadêmica, expectativa do aluno em relação a sua formação, problemas de integração do estudante com

a instituição e a relação custo-benefício. Nesse estudo, na opinião dos estudantes, o esforço para obter um diploma superior na carreira escolhida não vale mais a pena em virtude da relação custo/benefício. O mesmo autor relata que a evasão ocorre tanto na educação pública quanto na privada, com maior incidência nas universidades públicas.

Silva Filho et al (2007) ainda concluem que não é possível afirmar que a situação da evasão brasileira é pior ou melhor do que a média internacional - que varia muito entre os países-, podemos sim, concluir que precisamos de estudos mais incisivos sobre a diminuição das taxas de evasão com o objetivo de evitar desperdício social e financeiro.

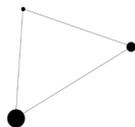
## **DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

A história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufactureiros que se destinava ao amparo da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. “Essa educação profissional, desde tempos remotos, sempre foi direcionada a uma classe menos favorecida, havendo uma distinção visível entre os sujeitos do ensino formal e os que aprendiam a executar uma tarefa”. (VILELA, 2016, p. 20)

**213**



**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



O início do ensino técnico no Brasil se deu por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, pelo Presidente do Estado do Rio de Janeiro (nome dado os governadores na época) Nilo Peçanha que criou quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última para a aprendizagem agrícola.

Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Em 1927, já no governo do Presidente Washington Luiz, o Congresso Nacional sancionou o Projeto de Fidéris Reis que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país. (BRASIL, 2009)

Após comandar a Revolução de 1930, Getúlio Vargas derruba o governo de Washington Luís e assume o poder tendo seu governo caracterizado pelo nacionalismo e populismo. Com a pressão oriunda da elite na área educacional, um de seus primeiros atos foi a criação, em 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo que a estruturação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico teve consequência direta para o ensino técnico, pois sua função era a supervisão das Escolas de Aprendizes Artífices, que antes estavam

**214**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



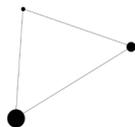
subordinadas ao Ministério da Agricultura. O Decreto Federal nº 20.158/31 organizou o ensino profissional comercial. (VILELA, 2016)

Em 1937, sob o comando de Gustavo Capanema, a Lei nº 378/1937, reestrutura o Ministério da Educação e Saúde Pública, que passa a denominar-se Ministério da Educação e Saúde. Com essa lei as Escolas de Aprendizes Artífices são denominadas Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. (VILELA, 2016)

No mesmo ano, em 10 de novembro de 1937, o presidente Getúlio Vargas, anuncia um golpe de estado, o Estado Novo, alegando a existência de um plano comunista para a tomada do poder, fecha o congresso nacional e impõe uma nova Constituição, que fica conhecida como “polaca”, referência à constituição da Polônia, com características antidemocráticas. Esta é a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial.

O Decreto-lei nº 2.028/1940 regulamenta a profissão do professor e de seus auxiliares da administração escolar, instituindo o registro profissional. O Decreto-Lei nº 6.029/1940, “aprova o regulamento para a instalação e funcionamento dos cursos profissionais de que cogita o art. 4º do Decreto-Lei nº 1.238/1939”.

Em 1942, através do:



Decreto-Lei nº 4.127/1942 os Liceus recebem a denominação de Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Após este decreto, os alunos formados nos cursos profissionalizantes ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente. (VILELA, 2016, p. 26)

De acordo com Vilela (2016, p. 27), a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) teve por objetivo a consolidação do ensino comercial, através do Decreto-Lei N. 8.621/1946, “ficando a responsabilidade de organizar e administrar o SENAC à Confederação Nacional do Comércio”.

Em 1967, o MEC publicou a Portaria nº 461 baixando normas para o funcionamento da Comissão Especial para a Execução do Plano de Melhoramentos e Expansão do Ensino Técnico e Industrial com o objetivo de auxiliar o MEC na elaboração e execução do contrato firmado entre a União Federal e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) para a melhoria e expansão do ensino técnico.

Em 1971 um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau. (BRASIL, 2009)

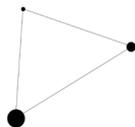
## 216

Para incrementar a capacitação individual com uma melhor qualificação para o mercado de trabalho, vários acontecimentos surgiram como a redemocratização do país, a promulgação da constituição federal de 1988 e os modelos econômicos sob influência do neoliberalismo, que estimulou uma profunda reformulação do ensino básico e profissionalizante. (VILELA, 2016)

Em 1997, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril, regulamentou a educação profissional definindo seus níveis de atuação no artigo 3º:

- I. Básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II. Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III. Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997)

Relatamos que a Instituição Senac escolhida para a realização dessa pesquisa se enquadra dentro da



categoria II do decreto 2.208, é uma instituição destinada a formar profissionais para habilitações técnicas de nível médio em diversas áreas como Enfermagem, Estética, Segurança do Trabalho, Farmácia, Teatro, Podologia, Estética, Recursos Humanos e Informática, curso esse escolhido para o estudo.

Em 2004, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho, permitiu que fosse oferecido novamente o curso técnico integrado ao ensino médio. Em 2006, com o Decreto 5.840 é instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com o ensino fundamental, médio e educação indígena.

A educação profissional e tecnológica assume valor estratégico para o desenvolvimento nacional resultante das transformações ao longo das últimas décadas, cuja visibilidade social apenas recentemente começou a tomar forma com a criação, intensificação e diversificação das atividades de ensino visando a atender os mais diferenciados públicos nas modalidades: presencial, semipresencial e a distância. (BRASIL, 2009)

Através desse histórico pudemos verificar que a educação profissional teve muitas conquistas nos últimos 100 anos, apesar de ainda ser muito criticada e muitas vezes vista com um pouco de preconceito, podemos observar que para muitas pessoas é uma porta de entrada para o mercado de trabalho e para

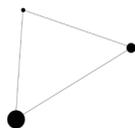
outras pode ser que seja a única oportunidade de ter uma carreira profissional. De uma forma ou de outra, a educação profissional contribui de maneira significativa para o desenvolvimento da sociedade brasileira e ainda precisamos reforçar as leis de incentivo para o ensino técnico profissionalizante para que o mesmo tenha o devido reconhecimento do serviço que presta a sociedade.

## A PESQUISA

### O Senac Catanduva

O local escolhido para a pesquisa foi o Senac Catanduva em virtude de ser o local de trabalho do pesquisador no qual o mesmo vem atuando em muitas turmas de cursos técnicos em informática. A Unidade Senac Catanduva foi inaugurada em 10 de janeiro de 1980 e gradativamente vem ampliando o lançamento de cursos e procurando ser cada vez mais reconhecida na região de Catanduva como centro de referência e excelência em cursos técnicos profissionalizantes, cursos de formação inicial, especializações e cursos livres de curta duração para toda a região nas áreas de Administração e Negócios, Saúde e Bem-Estar, Segurança do Trabalho, Farmácia e Tecnologia da Informação. (SENAC CATANDUVA, 2016)

Atualmente, o Senac Catanduva tem 80 funcionários e, em relação aos atendimentos, verifica-se uma média de circulação de setecentos a oitocentos alunos por dia, em períodos altos (início de cursos técnicos, com a capacidade



dos três períodos). A instituição dispõe de sete salas de aulas convencionais, um laboratório móvel de beleza, um laboratório móvel de informática, um laboratório de hardware, dois laboratórios fixos de informática, um laboratório de enfermagem, um laboratório de farmácia, um laboratório de multiprocedimentos (podologia, estética e massoterapia) e um auditório com capacidade para cento e doze pessoas, uma biblioteca com um acervo com mais de quatro mil itens, constantemente atualizados, das diversas áreas de atuação, além de jogos, tablets e computadores com acesso à internet. O espaço externo conta também com diversos ombrelones que são usados pelos alunos durante os intervalos de aula e muitas vezes também como espaço pedagógico para aulas de diversos cursos. (SENAC CATANDUVA, 2016)

### **O curso técnico em informática**

O curso Técnico em Informática é um curso de Habilitação Técnica de Nível Médio, com carga horária de 1000 horas e que oferece no seu itinerário formativo as Qualificações Técnicas de Assistente de Suporte e Manutenção de Computadores, Assistente de Operação de Redes de Computadores, Desenvolvedor de Sistemas e Web Designer. (SENAC SÃO PAULO, 2013)

O Técnico em Informática é o profissional que atua na execução de projetos de montagem e manutenção de computadores, suporte a redes, criação de websites para

**220**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

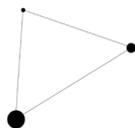


internet, desenvolvimento e manutenção de sistemas, gerenciamento de banco de dados; integrando sistemas lógicos por meio de estruturas físicas de redes, desde a concepção até sua implementação. Pode atuar de forma autônoma ou como funcionário em instituições públicas, privadas e do terceiro setor. O curso possibilita ter uma visão geral da área de informática, permitindo que o aluno identifique possíveis áreas de atuação nos diversos segmentos de tecnologia da informação. (SENAC SÃO PAULO, 2013)

Quanto ao número de vagas oferecidas, relatamos que as turmas são programadas para iniciarem com um número de alunos conforme a disponibilidade de espaço físico. O Senac Catanduva dispõe de três salas de aula de informática com capacidades para 18, 27 e 30 alunos, dessa forma a quantidade inicial de alunos irá depender por qual sala o curso irá se iniciar e é importante reforçar também que mesmo oferecendo o número máximo de vagas da sala algumas turmas não são preenchidas completamente, geralmente as turmas acabam iniciando com um número variável entre 18 e 30 alunos.

### **Foco da Pesquisa**

Em relação ao universo de nossa pesquisa, os sujeitos pesquisados, foram 6 Monitores de Educação Profissional (MEPs) do curso Técnico em Informática do Senac Catanduva que atuaram nos cursos técnicos em informática com contratação até janeiro de 2015



e 54 ex-alunos que se evadiram nos cursos técnicos nos últimos cinco anos, mais precisamente em cursos que se iniciaram entre 2010 e 2015, sendo eles alunos do programa Senac de gratuidade, Pronatec e alunos pagantes. Alunos esses geralmente com perfil de idade majoritário entre 20 a 30 anos. No que diz respeito ao fator econômico, esses ex-alunos fazem parte de famílias com uma renda média per capita declarada de R\$ 567,00, os mais jovens estudam também no ensino médio e cursam paralelamente o curso técnico e os demais terminaram o ensino médio e optaram por fazer um curso técnico. Foram excluídos da amostra os alunos evadidos que tenham realizado matrícula e não tenham frequentado o referido curso pelo período mínimo de uma semana.

A pesquisa com os ex-alunos evadidos teve característica quantitativa na qual, de acordo com Fonseca (2002), os resultados apurados podem ser considerados um retrato real de toda a população alvo da pesquisa uma vez que as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população e para a coleta de dados que aconteceu entre os meses de fevereiro a junho de 2016, o instrumento de pesquisa foi construído através da elaboração e encaminhamento de questionário para os ex-alunos evadidos, tendo como recurso o uso de um formulário on-line que o pesquisado acessou através da internet facilitando a participação de um maior número de ex-alunos pela acessibilidade. O questionário foi composto por dez questões fechadas com diversas alternativas, possíveis de serem escolhidas pelo ex-aluno pesquisado.

**222**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



Já a pesquisa com os MEPs teve características qualitativas em virtude de Goldenberg (1999) afirmar que não devemos focar apenas na representatividade numérica e sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização, e como instrumento de coleta de dados optamos que fosse através de entrevistas individuais semiestruturadas e para tanto foi aplicado um roteiro de entrevistas com os MEPs da unidade que integram o quadro funcional da organização e atuaram nos cursos técnicos em informática. As entrevistas compostas por 10 questões abertas, tiveram duração média de 10 minutos, foram gravadas e, posteriormente, transcritas para então serem analisadas.

## **ANÁLISES**

### **Ex-alunos evadidos**

As análises com os ex-alunos evadidos nos permitiu verificar alguns dados importantes referentes a motivos de ingresso e aspirações futuras, motivos da desistência ou o insucesso do mesmo em relação ao seu objetivo inicial, atratividade das aulas e preparação para o mercado de trabalho.

Os dados indicaram que quase 90% dos ex-alunos estavam em busca de qualificação profissional. Verificamos também que dentre esses alunos, 80% eram bolsistas que geralmente tem uma renda per capita de até dois salários mínimos. Para esse público

o ensino técnico profissionalizante pode ser um caminho interessante para uma pretensão futura de trabalho mais acessível a curto prazo, o que pode ser comprovado pela alta taxa de evasão por motivo de trabalho (32% dos alunos evadidos). Desta forma seus sonhos ou pretensões iniciais podem ter sido interrompidos muitas vezes por problemas financeiros que inviabilizaram a permanência destes no curso. Desse perfil de evadidos por motivos de trabalho, reforçamos que 72% eram bolsistas, praticamente o mesmo número de ingressantes bolsistas, o que mostra uma proporção interessante e que reforça a nossa hipótese de que os problemas financeiros são primordiais para o seu insucesso e a evasão.

É importante ressaltar que a evasão por motivos de trabalho também apareceu nos estudos de Batista, Souza e Oliveira (2009) no ensino fundamental, Melo (2009) no ensino médio e Cravo (2012) e Cruz (2013) no ensino técnico já relatado nesse artigo.

Verificamos também outros valores com menor expressividade, porém importantes para o estudo das evasões na medida em que são fatores que estão mais acessíveis para podermos interferir e diminuirmos esse índice de evasão. Dentre eles destacamos que 11% apontaram que não se identificaram com o curso, também já mostrado nos estudos de Cravo (2012) e Cruz (2013) no ensino técnico, 7% alegou que o conteúdo era difícil, 4% apontou que o curso não era o que esperava,

**224**

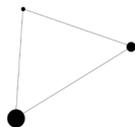
**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



já visto por Cravo (2012) no ensino técnico, outros fatores menores combinados (curso muito básico, metodologia, dificuldade em acompanhar um módulo específico e problemas pessoas com colegas de sala) representaram 10%.

Além destes, outros fatores apareceram como mudança de cidade e problemas de saúde que somados chegam a 9% que também apareceram nos estudos de Cravo (2012) e Cruz (2013) também no ensino técnico. É interessante observar que apesar de serem locais diferentes e ambientes diferentes os fatores se assemelham muito.

Se somarmos a porcentagem relacionada com os motivos de não identificação com o curso, conteúdo difícil, curso não era o que esperava, curso muito básico e não conseguir acompanhar um módulo específico, temos 19%. Um índice relativamente alto relacionado a motivos que temos grandes possibilidades de intervenção uma vez que são fatores internos. Problemas relacionados a metodologia e problemas pessoais com colegas de sala chegam somados a 6%, é outro número interessante de um fator que também nos permite uma intervenção, esses fatores se relacionam com o clima dentro da sala de aula que de acordo com Casassus (2002) é extremamente importante para o sucesso dos alunos. Se somarmos esses dois grandes grupos percentuais, temos 25%. Esse índice é o que consideramos atingível para a redução das evasões nos cursos técnicos em informática.



Apesar do alto índice de evasões - uma média de 48,14% entre as dez últimas turmas - é importante evidenciar que dentre esses evadidos 89% perceberam diferenças entre a forma de trabalho do Senac em relação ao ensino tradicional, 89% consideraram as aulas mais atrativas, 98% consideraram que preparamos os alunos para o mercado de trabalho, 100% consideraram os monitores ótimos ou bons, 98% consideraram a infraestrutura do Senac ótima ou boa, fator importante também apontado por Casassus (2002, p. 114) que nos traz que “ter ou não ter materiais didáticos é uma diferença importante”. O mesmo autor vem a reforçar que o que é feito com qualidade dentro de uma sala de aula é refletido nos alunos e verificamos que 100% gostaram do formato das aulas e das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Dados interessantes também mostraram que 68,5% dos ex-alunos pretendiam retornar ao Senac para finalizar o curso ou fazer outro curso e que até o momento da realização dessa pesquisa 16% dos alunos evadidos haviam retornado. Isso mostra que apesar dos problemas internos apresentados, a instituição de certa forma demonstrou credibilidade e confiança para esses alunos, pois em caso contrário, essa porcentagem não seria tão expressiva.

## MONITORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Iniciamos com a pergunta sobre formação profissional e verificamos que todos têm formação superior, porém não na área educacional como formação inicial, a maioria

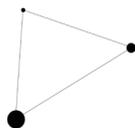
**226**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



são profissionais técnicos contratados e capacitados pela instituição Senac para se tornarem monitores de educação profissional. Dentre os 6 entrevistados, 3 cursaram ou estão cursando pós em educação profissional oferecida pela instituição, o que demonstra uma preocupação da mesma com o desenvolvimento de seus funcionários, 1 monitor tem uma pós-graduação na área educacional em outra instituição e 2 ainda possuem somente formação técnica.

Sobre as perguntas referentes a tempo de trabalho como profissional técnico, tempo de atividade como monitor de educação profissional e exclusividade de emprego, observamos que todos têm uma experiência muito grande na área técnica, a maioria também tem bastante experiência na área educacional, a maioria já está há mais de 10 anos no Senac e certamente nesse período já receberam diversas formações continuadas tanto para a parte técnica quanto para a parte pedagógica. Fatores esses (formação e capacitação) apontados por Casassus (2002) como sendo fatores de efetividade da aprendizagem dos alunos, ou seja, é necessário investir em formação e capacitação docente para melhorar o rendimento dos alunos. Um fator negativo revelado pelo estudo foi em relação à exclusividade profissional atual como monitor de educação profissional, apenas 1 entrevistado se enquadra nesse perfil, a dedicação exclusiva, segundo Casassus (2002) é importante para garantir uma dedicação maior do profissional com a instituição e para com os alunos.



Como já citado anteriormente nesse artigo, o Senac trabalha com metodologias ativas de aprendizagem, destacando-se a metodologia por projetos. Que de acordo com Hernández e Ventura (1998, p. 83) “os projetos de trabalho são uma inovação que podem ser aplicados em todas as áreas do conhecimento”.

Em virtude desse ambiente complexo que é o de trabalhar com metodologias ativas de projetos, questionamos os monitores sobre as mesmas. Apenas 1 monitor conhecia as metodologias ativas de aprendizagem antes de vir para o Senac em virtude de ter sido aluno da instituição, isso facilitou muito sua adaptação. Dessa forma podemos verificar que a grande maioria teve seu primeiro contato com essa nova forma de trabalho quando chegou ao Senac.

Para tanto é importante uma preparação para se trabalhar dessa forma. Conforme Hernández e Ventura (1998), a atividade docente no projeto exige que o mesmo especifique qual será o fio condutor, que permitirá que o projeto vá além dos aspectos informativos ou instrumentais imediatos e possa ser aplicado em outros temas ou problemas, realize uma primeira previsão dos conteúdos e atividades para encontrar fontes de informações iniciais do projeto, estudar e atualizar as informações em torno do tema para que o aluno vá criando novos conhecimentos, criar um clima de envolvimento e de interesse, prever recursos para permitir a funcionalidade do projeto; e planejar o desenvolvimento do projeto sobre a base

**228**

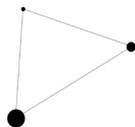
**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



de uma sequência de avaliação inicial - na qual os alunos sabem sobre o tema, quais são suas hipóteses e referências de aprendizagem, formativa – os alunos precisam saber o que estão aprendendo e como estão acompanhando o sentido do projeto final – verificar o que os alunos aprenderam em relação à proposta inicial e se são capazes de estabelecer novas relações e finalmente ainda cabe ao monitor rever o processo ao longo do projeto para repassar esse conteúdo para outros monitores. Hernández e Ventura (1998, p. 41) dizem que “o processo de avaliação pretende ser formativo, contínuo, global, adaptado à diversidade, auto avaliativo e recíproco (dos alunos e professorado)”.

Dessa forma, buscamos uma visão dos professores em conceituar as metodologias ativas e verificamos pelas respostas que apenas metade dos monitores de educação profissional conseguiu conceituar o que é uma metodologia ativa, alguns ficaram confusos nas respostas e para outros ainda não está muito claro o conceito. É importante ressaltar que todos já participaram de diversas formações continuadas relacionadas às metodologias ativas, o mais interessante é que eles trabalham com metodologias ativas e não conseguem conceituá-las. Relatamos que as formações continuadas são feitas no formato de metodologias ativas.

Quando perguntamos quais metodologias ativas eles conheciam, a resposta foi ainda mais surpreendente, 67% não conseguiram responder com clareza. Conforme



visto anteriormente, metade deles não sabe o conceito de metodologias ativas, todos usam isso o tempo todo em sala de aula há muitos anos, porém a grande maioria também não consegue apontar um tipo de metodologia ativa, somente depois de o entrevistador dar alguns exemplos, é que alguns monitores de educação profissionais (MEPs) se lembraram de que trabalham com metodologia de projetos. Com isso parece que a maioria dos MEPs estão inseridos no contexto, porém sem saber. Dessa forma podemos identificar uma falha de sistematização ou até mesmo significação em relação as suas atividades desenvolvidas, em outras palavras, os MEPs trabalham com isso, fazem isso diariamente, porém não sabem o que fazem, falta uma conceituação mais abrangente sobre tipos de metodologias ativas.

Relatamos também algumas respostas bem diferentes em relação à visão dos MEPs no que se refere às formações continuadas oferecidas pelo Senac, 2 deles não se lembraram de ter feito qualquer tipo de formação. Um deles foi muito incoerente, anteriormente ele respondeu que já tinha participado de diversas formações e eventos sobre metodologias ativas. Com muitos anos de instituição ele certamente já participou de várias delas, porém não se lembrou no momento dessa pergunta na entrevista assim como também aconteceu com outro MEP, o que mostra uma necessidade de reforçar ou reformular essas formações de tempos em tempos. É importante frisar que todos os MEPs contratados pelo Senac passam

**230**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



com Programas de desenvolvimento educacional (PDE) que tem por objetivo preparar os MEPs para trabalhar com a metodologia do Senac. Já na visão de outro MEP, podemos observar que a instituição Senac oferece diversas formas de mostrar como se trabalhar com metodologias ativas e pelo fato do deste estar a pouco tempo na instituição, ele lembrou claramente das formações que realizou, o que reforça mais uma vez a importância de formações continuadas constantes com todos os MEPs que estão há mais tempo na instituição. Pelo fato deste ter sido contratado recentemente, ele se lembrou de algumas formações continuadas que teve, porém como evidenciamos nas perguntas anteriores, ele ainda precisa esclarecer algumas dúvidas. Já outro entrevistado apesar de estar ao mesmo tempo em que o MEP anterior na instituição, se lembrou das formações que teve, talvez para esse MEP a questão da significação tenha sido muito mais abrangente em relação ao anterior. Já um dos MEPs conseguiu lembrar-se das formações que teve, porém como relatamos anteriormente, não conseguiu conceituar as metodologias ativas.

Questionamos também os MEPs se eles consideravam importante o uso das metodologias ativas em sala de aula, todos foram unânimes ao dizer que sim.

Para finalizar o assunto das metodologias ativas, buscamos na opinião dos MEPs se as metodologias ativas poderiam ser causadoras de evasão. Apesar das vantagens já citadas por eles das metodologias ativas em relação ao

ensino tradicional, a resposta foi quase unânime, 5 MEPs acreditam que as metodologias ativas influenciam na evasão dos alunos, visão essa compartilhada também pelo pesquisador, porém não confirmada na pesquisa com ex-alunos visto que apenas 2% dos ex-alunos pesquisados apontaram a metodologia como sendo o motivo de sua evasão. Isso pode ser devido ao fato de os monitores estarem bem preparados para trabalhar com as metodologias ativas ou também pelo fato de ser uma novidade para os alunos e pela sua atratividade como já foi evidenciada anteriormente, as lacunas referentes ao trabalho com metodologias ativas não se evidenciaram para esse público evadido em questão.

Na última etapa dessa pesquisa, buscamos verificar na visão dos MEPs quais eram suas opiniões em relação à razão da evasão dos discentes, observamos um discurso muito parecido pelas respostas unânimes em relação ao fator de que o aluno não conhecer o que é o curso técnico em informática, podemos identificar uma possível falha ou equívoco no processo de explicação do que é realmente o curso no momento da inscrição por parte da instituição, um fator interno importante que pode ser trabalhado. Outros fatores externos também apareceram nos depoimentos dos MEPs, fatores esses como problemas pessoais e de locomoção que apareceram no relato de Melo (2009) no ensino médio, problemas com doenças também relatado por Cravo (2012) no ensino técnico, problemas com drogas já visto por Souza et al (2011) no ensino fundamental,

**232**

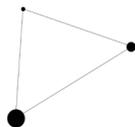
**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



motivos relacionados a emprego observado também por Batista, Souza e Oliveira (2009) e Souza et al (2011) no ensino fundamental, Melo (2009) no ensino médio e Cruz (2013) no ensino técnico, mudança de cidade também apontados por Cruz 2013 no ensino técnico e falta de interesse mencionado por Batista, Souza e Oliveira (2009) no ensino fundamental, Ceratti (2008) no EJA, Melo (2009) e Queiroz (2004) no ensino médio.

Gostaríamos de ressaltar que nos questionamentos, o entrevistador foi muito enfático ao perguntar para os MEPs optarem por escolher quais fatores têm mais peso na evasão, internos ou externos à instituição, observamos que 4 deles responderam fatores externos, o que também foi comprovado pela pesquisa feita com os ex-alunos, uma vez que aproximadamente 75% dos fatores obtidos como sendo os motivos da evasão foram considerados fatores externos, porém não podemos descartar os aproximados 25% referentes os fatores internos já que são nesses fatores que podemos intervir com mais facilidade.

Durante a entrevista, procuramos também tentar extrair a percepção dos MEPs em relação a uma possível evasão por parte dos alunos perguntando se eles conseguiriam prever essa evasão. A grande maioria dos MEPs disse que têm um sentido bem apurado em relação a sua percepção dos alunos, o que pode ser justificado pelo tempo de experiência que tem em sala de aula e que é muito importante em um processo de diminuição de evasão.



## POSSIBILIDADES DE SUGESTÕES

Após os levantamentos feitos nesse estudo e comparando essas respostas com as análises das pesquisas de diversos outros trabalhos na área, podemos propor algumas sugestões para tentar amenizar as evasões no cenário estudado. Lembrando que o índice de evasão a ser reduzido é de 25% referente aos fatores internos que foram apresentados nessa pesquisa.

A pergunta de nossa pesquisa: Por que um aluno que busca qualificação profissional se evade, agora tem dados importantes para nos proporcionar alguns indicadores. O pesquisador acreditava que as metodologias ativas poderiam influenciar na evasão dos alunos pelo fato destes virem de um ensino tradicional e se depararem com um sistema educacional diferente, opinião essa também confirmada pela quase totalidade dos MEPs entrevistados, porém não tivemos nenhum dado plausível que evidenciasse problemas com o uso das metodologias ativas, com o formato das aulas, problemas com os MEPs ou com a infraestrutura do Senac.

Em relação aos fatores da evasão, mesmo tendo uma divergência de opiniões entre os MEPs, uma vez que não foi unânime a opção por fatores internos ou externos como sendo os causadores da evasão, após a pesquisa com os ex-alunos evadidos, podemos concluir que a grande maioria dos fatores são externos. Entretanto, são evidenciados no trabalho alguns fatores internos

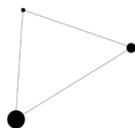
**234**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



para serem trabalhados, porém não são os fatores principais.

Dessa forma, concluímos que a maioria dos problemas que causam evasão escolar são fatores externos e muitas vezes não temos como intervir nos mesmos, mas podemos tentar nos antecipar em virtude da percepção dos monitores, dentre os quais ficou evidenciado que a maioria consegue antecipar a uma possível evasão. Para tanto se faz necessário um acompanhamento individual mais incisivo em forma de relatos de desempenho desses alunos dentro da sala de aula no que se refere a ausências excessivas, atrasos nas aulas, comportamento indiferente, reclamações diversas, dificuldade para trabalhar em equipe, notas baixas e desnivelamento de alunos em relação à turma. Essas observações podem até ser feitas da mesma forma que a atribuição dos conceitos que são usados no curso atualmente, como por exemplo: Ótimo, Bom ou Insuficiente. Essas observações têm por objetivo identificar as lacunas ou fissuras que esses alunos possam ter, talvez por uma competência que não adquiriram no ensino médio escolar e está contribuindo para que os mesmos venham a ter dificuldades indicando algo que precise ser trabalhado durante o curso e às vezes pode levar ao baixo rendimento e conseqüentemente evasão. Para os alunos que não apresentem tantas dificuldades, uma variação negativa, indica um possível desânimo com o curso ou até mesmo um problema externo que esteja prejudicando os mesmos. Podemos usar esses dados



para uma conversa ou até mesmo encaminhamento desses alunos para a supervisão educacional.

Além disso, seria interessante também incentivar os alunos que mais se destacaram, os que são mais assíduos em sala de aula ou os que demonstram mais interesse para que eles possam oferecer ajuda para os demais alunos e se sintam valorizados. Para isso propomos a criação de uma interface virtual colaborativa na qual os alunos que dominam os conhecimentos pudessem oferecer algum tipo de ajuda para aqueles que ainda necessitam aprimorar seus conhecimentos. A intenção dessa ferramenta é de que esses alunos deixem um recado dizendo quais conhecimentos eles já dominam e tem condições de repassar. Já os alunos que precisam se aprimorar poderiam verificar quem poderia ajudá-los e/ou poderiam também deixar um recado solicitando ajuda em algum assunto específico. Com isso a ferramenta passaria a ser mais um meio de comunicação entre os alunos e poderia se estender também para alunos de outras turmas propiciando uma interação maior entre os alunos e ao mesmo tempo incentivando todos a desenvolver a autonomia em busca de conhecimento e valorizando aqueles que podem ajudar seus colegas.

Em relação ao fator processo seletivo, não temos como intervir, pois, a instituição Senac defende a educação inclusiva e os alunos tendo os pré-requisitos para as solicitações de bolsas ou conhecimento em relação ao curso, temos que aceitar a matrícula. Entretanto

**236**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



mesmo depois de matriculados, ainda temos um prazo para que novos alunos possam se inscrever e substituir uma inscrição que muitas vezes foi feita por impulso. Nesse momento podemos intervir. Alguns apontamentos internos relatam as dificuldades com o curso ou adaptação ao mesmo, nesse ponto, propomos uma “semana de ambientação” com carga horária de 20 horas com aulas específicas de cada conteúdo que os alunos irão ver no decorrer do curso. Como a instituição Senac Catanduva atende um público alvo de 80% de alunos bolsistas, muitas vezes os alunos acabam se matriculando no primeiro curso disponível e nem buscam saber o que irão aprender. Esse período tem por objetivo familiarizar o aluno com os conteúdos do curso para que o mesmo tenha pelo menos a noção inicial do que vem pela frente, eliminando dessa forma as surpresas que poderão aparecer no decorrer do referido curso. Se nesse momento algum aluno verificar que não é o que ele esperava e sentir que não vai acompanhar e optar por desistir do curso, teremos tempo hábil para substituir o aluno desistente por outro.

Em relação ao perfil dos monitores, verificamos que a grande maioria tem formação exclusivamente técnica e se desenvolvem pedagogicamente dentro da instituição através de cursos e pós-graduação. Observamos a necessidade de um acompanhamento pedagógico com mais ênfase. Apesar de o Senac já ter um calendário anual de reuniões pedagógicas com esse objetivo, ainda necessitamos de mais formações continuadas focadas na

parte pedagógica e metodologias de trabalho. Verificamos que os monitores trabalham com metodologias ativas, mas tem dificuldades para conceituá-las mesmo depois de terem feitos diversas formações continuadas, alguns nem se lembraram dessas formações.

Outra sugestão seria melhorar o contato com os alunos evadidos objetivando oferecer propostas de retorno ao Senac nos momentos pertinentes. Às vezes os alunos desistem do curso na metade ou quase no final. Se mantivermos um banco de dados com essas informações podemos entrar em contato e oferecer as possibilidades de retorno para que os mesmos terminem seus respectivos cursos.

Identificamos também na visão dos MEPs que alguns alunos precisam de incentivo da família e para tanto se faz necessário à aproximação da instituição com os pais dos alunos. Como o Senac trabalha no desenvolvimento da autonomia dos alunos, entrar em contato com os pais dos alunos maiores de idade não faz parte do perfil da instituição, todos os problemas referentes a esses alunos são tratados diretamente com os mesmos. Para os alunos menores de idade geralmente fazemos um contato somente quando é necessário. De uma forma ou de outra, deveríamos incentivar de alguma forma a aproximação da família com a escola. Sugerimos criar atividades de apresentação de projetos dos alunos com um convite a família para que os pais conheçam a instituição, a infraestrutura e a metodologia de trabalho, dessa forma os mesmos poderiam acompanhar o

**238**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



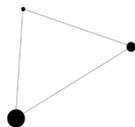
desenvolvimento de seus filhos e incentivar os mesmos a permanecerem nos cursos.

Outra possibilidade de aproximação da família na escola e ao mesmo tempo motivar os alunos para sua permanência no curso é a proposta de uma entrega de certificado modular. O curso técnico em informática tem um período de duração relativamente longo, entre um ano e meio a dois anos, e o aluno recebe seus certificados no final desse período, porém como o curso é formado por módulos e a cada término do módulo o aluno tem direito a um certificado, propomos que seja feita uma cerimônia de encerramento por módulo na qual os alunos recebam esse certificado intermediário com a participação da família, é uma forma de valorização das conquistas intermediárias e também de incentivo para que os alunos continuem no curso em busca de terminar as outras etapas e alcançar seu objetivo final que é a de formação técnica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a pesquisa pudemos observar que oferecer bolsa de estudo, auxílio financeiro por hora/aula cursada, materiais didáticos, ter bons professores e uma excelente infraestrutura não impede a evasão de um aluno.

Verificamos também o quanto é importante ter um contato pessoal mais próximo dos alunos com os monitores e a instituição. No período da realização dessa pesquisa



elaboramos alguns acompanhamentos individuais e coletivos com mais ênfase através de avaliações em relação ao formato das aulas, qualidade dos monitores e auto avaliação (alunos) em uma turma nova e relatamos que tivemos uma resposta muito positiva. Pela primeira vez nos últimos cinco anos conseguimos fazer com que essa turma chegasse sem nenhuma desistência até o término da primeira qualificação profissional do curso técnico em informática. Fator esse que nos mostra o quanto é válido fazer um aluno se sentir importante e parte de um processo. O mesmo pode acontecer com os ex-alunos evadidos se oferecermos possibilidades de os mesmos retornarem para terminar o curso.

Consideramos importante também reforçar os acompanhamentos coletivos de todos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (MEPs, supervisores educacionais e técnicos responsáveis) não somente da unidade Senac local, mas também entre outros departamentos. Não sabemos se existem reuniões para discussão da evasão escolar em algum dos departamentos do Senac São Paulo, na instituição local, relatamos que não temos reuniões periódicas com esse objetivo. Será que esse trabalho em conjunto não reduziria o número de evasões?

Após a realização dessa pesquisa, relato que mudei muito a visão que tinha em relação aos processos educacionais tanto no que se refere as metodologias ativas quanto à evasão escolar. Percebi o quanto é importante

**240**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



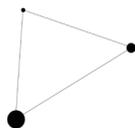
acompanhar as novidades dos processos educacionais e me atualizar sempre. No que se refere aos trabalhos por projetos, verifiquei que muitas vezes estamos trabalhando com projetos e não por projetos o que mostra a importância de buscarmos as origens com autores considerados pioneiros e termos a possibilidade de revermos nossas formas de atuação. Minha preocupação com a evasão não diminuiu, pelo contrário, os resultados me deram mais ânimo para fazer novas ações sempre com o objetivo de incentivar os alunos a não desistirem de suas pretensões iniciais em virtude de motivos que estão ao meu alcance. Sinto-me na obrigação de ajudá-los dentro de minhas possibilidades como educador. ●

## REFERÊNCIAS

BATISTA, S. D.; SOUZA, A. M., OLIVEIRA, J. M. da S. A Evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. Uberaba, **Revista Profissão Docente**. v.9, n.19, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/ykDKLB>>. Acesso em: 01 set. 2015.

BERBEL, N. A. N. **A metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez**: Uma reflexão teórica-epistemológica. Londrina: EDUEL, 2012. 204 p.

BORGES, T. S.; ALENCAR; G. Metodologias ativas na promoção crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Salvador, **Cairu em Revista**, Ano 03, n.4, p. 119-143, jul./ago. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/ttWS9N>>. Acesso em: 01 set. 2015.



BRASIL, Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal e Educação Tecnológica**, Brasília: 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\_educacao\_profissional.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano, 2002. 201 p.

CERATTI, M. R. N. **Evasão escolar**: causas e consequências. Secretaria da Educação – Governo do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: <http://goo.gl/YNpPbP>. Acesso em: 01 set. 2015.

CRAVO, A. C. Análise das causas da evasão escolar do curso técnico em informática em uma faculdade de tecnologia de Florianópolis. Florianópolis, **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, v.5, n. 2, p. 238-250, ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/viewFile/1983-4535.2012v5n2p238/22581>. Acesso em: 02 set. 2015.

CRUZ, A. P. da. **Evasão nos cursos técnicos profissionalizantes**: uma análise das principais causas e identificação de perfil dos alunos evadidos no Senac Sete Lagoas. 2013. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://goo.gl/QMjAOA>. Acesso em: 02 set. 2015.

DORE, R.; LUSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, v. 41 n. 144, p. 772-789, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0100-15742011000300007>. Acesso em: 17 jun. 2015.

**242**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



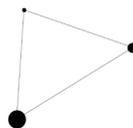
FÁVERO, F.L. Evasão escolar na educação profissional. Um estudo nos cursos técnicos em informática no Senac Catanduva. Dissertação (mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara/Uniará.

FRANCO, A. S.; SANTOS, B. N.; SANTOS, P. N. Uso de metodologia ativa durante a aula de ventilação mecânica: um relato de experiência. Duque de Caxias, **Revista Rede de Cuidados em Saúde**. v. 9, n. 2 (2015): Edição Especial. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.br/index.php/rccs/article/viewFile/2568/1315>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

GLAVAM, R. B.; CRUZ, H. A. da. Estudo da evasão escolar dos cursos profissionalizantes em uma unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Santa Catarina – SENAI. In: X Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2013, Rezende. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Educacional Dom Bosco, 2013. Disponível em: <<http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/31818288.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2015.

GOMES, A. P. et al. Avaliação no ensino médico: o papel do portfólio nos currículos baseados em metodologias ativas. Viçosa, **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34 n. 3, p. 390–396, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n3/08.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: o projeto de trabalho. Porto Alegre : ArtMed, 1 ed. 1998. 152 p.



HERNÁNDEZ, F.; VENTURA M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** Porto Alegre: Artmed, 5 ed. 1998. 195 p.

LIMBERGER, J. B. Metodologias de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência. Rio Grande do Sul, **Interface: Saúde, Educação, Comunicação**. v. 17, n. 47, p. 969-975, out./dez. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832013000400020](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832013000400020)>. Acesso em: 17 jun. 2015.

MARIN, M. J. S. et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.34 n.1, pag. 13–20, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n1/a03v34n1.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

NÉRI, M. **Motivos da evasão escolar.** Rio de Janeiro, FGV/IBRE, CPS, 2009. Referenciado pela Capes. Disponível em: <<http://goo.gl/EFrMGH>>. Acesso em: 01 set. 2015.

OLIVEIRA, A. C.; COUTO, H. R. P.; GONTIJO, M. C. H. Metodologias e tecnologias inovadoras de ensino no ensino superior, graduação e pós-graduação; aprendizagem ativa na educação superior: uma aplicação do *PeerInstruction* na FACEB / UNIPAC. Minas Gerais, **O Jurídico**, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://sistemas.unipacbombdespacho.com.br/ojs/index.php/ojuridico/article/view/13>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

**244**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



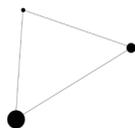
OLIVEIRA, P. C. S. de. “Evasão” escolar de alunos trabalhadores na EJA. In: Anais do Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Minas Gerais: CEFET, 2008. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos\\_senept/anais/terca\\_tema6/TerxaTema6Artigo10.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo10.pdf)>. Acesso em: 01 set. 2015.

QUEIROZ, L. D. **Um estudo sobre a evasão escolar:** para se pensar na inclusão escolar. Mato Grosso: UFMT, 2004. Referenciado pela Anped. Disponível em: <<http://goo.gl/hDohwA>>. Acesso em: 01 set. 2015.

SANTOS, G. A. H. S. **Metodologias ativas como sustentação de um projeto democrático:** Os desafios encontrados por um curso de graduação em enfermagem. 2011.101 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2011. Referenciado pela Capes. Disponível em: <[http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Geowanna-Aparecida-Higino.pdf](http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Geowanna-Aparecida-Higino.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2015.

SENAC CATANDUVA. **Senac Infraestrutura, 2016.** Disponível em: <<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a818.htm&testeira=345&unit=CAT&sub=1>>. Acesso em: 27 maio 2016.

SENAC SÃO PAULO. **Plano de orientação para a Oferta: Curso Técnico em Informática – Plano de Curso número 184.** São Paulo, 2013, p. 152.



SILVA, C. L. da et al. Metodologias ativas no ensino da enfermagem: um relato de experiência. In: Congresso Internacional de Educação, Pesquisa e Gestão, n. 4, 2012, Ponta Grossa. **Anais...** Paraná: Instituto Sul Americano de Pós-Graduação, Ensino e Tecnologia, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/kPIRtg>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

SILVA FILHO, R. L. L. e et al. A evasão escolar no ensino superior brasileiro. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n.132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341268055\\_925.pdf](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341268055_925.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2015.

SOUZA, A. de A. et al. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? Rio de Janeiro, **Vértices**. v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20110002/641>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

VILELA, H. Z. **Participação democrática na gestão de uma instituição federal de ensino médio tecnológico**. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação – Universidade de Araraquara, 2016. Disponível em: <<http://www.uniara.com.br/arquivos/file/cursos/mestrado/processos-ensino-gestao-inovacao/dissertacoes/2016/heloisa-zago-vilela.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

## ATOS NORMATIVOS

BRASIL. Decreto Presidencial Nº 787, de 11 de setembro, 1906. Criação de quatro escolas profissionais da Unidade Federativa.

**246**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/9/1909, Página 6975.

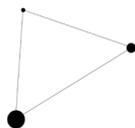
BRASIL. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Diário Oficial - 13/2/1932, Página 2625 (Republicação).

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Reestrutura o Ministério da Educação e Saúde. Transforma a Escola de Aprendizes Artífices de MG em Liceu Industrial de MG.

BRASIL. Decreto-lei Nº 1.238, de 2 de maio de 1939 - Dispõe sobre a instalação de refeitórios e a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores. Publicação Original.

BRASIL. Decreto-lei nº 2.028, de 22 de fevereiro de 1940. Registro profissional dos professores e auxiliares da administração escolar. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/2/1940, Página 3503 (Publicação Original).

BRASIL. Decreto-lei nº 6.029, de 26 de julho de 1940. Aprova o regulamento para a instalação e funcionamento dos cursos profissionais de que cogita o art. 4º do Decreto-Lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939. Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/8/1940, Página 14961 (Publicação Original)



BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Coleção de Leis dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, p. 231-32, 1942.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.621, de 10 de julho de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/1/1946, Página 541 (Publicação Original)

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília. 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/7/2006, Página 7 (Publicação Original).

**248**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



# 5. O USO DE CELULAR EM SALA DE AULA: SIM OU NÃO?<sup>1</sup>

*PAULA CRISTINA STRACCINI DE CASTRO LIMA  
ALDA JUNQUEIRA MARIN*

## INTRODUÇÃO

A situação social vivida hoje no país está bem marcada pelo uso do celular, um dos equipamentos da tecnologia para uso pessoal dentre os que vêm se desenvolvendo há algumas décadas. O uso de tais equipamentos nas escolas tem sido foco de alguns estudos dada a frequência com que o alunado faz uso desse aparelho, em particular, em diversas circunstâncias dos vários níveis de escolaridade como seria de se esperar, ocasionando frequentes conflitos, fatos a serem superados. Na decorrência de tais realidades é que esse é um foco que tem chamado a atenção de pesquisadores. Muitas pesquisas apontam o sucesso do uso das mídias nas salas de aula e as redes sociais têm

---

1 Dissertação de mesmo título, de Paula Cristina Straccini de Castro Lima (2016), sob orientação da Profa Dra Livre-docente Alda Junqueira Marin.

assumido um papel bastante importante no que tange a rapidez e qualidade de transmissão de informações a educação não se tem dúvida. Prova disso são os cursos a distância oferecidos ao maior número de alunos ao mesmo tempo disponibilizando grande possibilidade de estudo sem sair de casa. Essas e outras comodidades do recurso técnico chamado internet nos são oferecidos ricamente e são possíveis de serem obtidos até pelos celulares. Entretanto há que se problematizar o seu uso indiscriminado pelos estudantes no interior das salas de aula. Este é o tema geral da pesquisa – sobre as produções da tecnologia na escola – mas recortado pelo espaço da sala de aula questionando a inadequação do uso constante dos celulares.

Nessa direção estão, a seguir, alguns focos de estudos sobre o tema, seguido da preocupação em apontar alguns autores que auxiliem a compreensão sobre o tema, os procedimentos utilizados, os dados obtidos e analisados sobre manifestação de estudantes que usam celulares em sala de aula, seus professores e gestores da escola demonstrando suas posições entre o sim e o não quanto a tal uso e as considerações finais afirmando a necessidade do diálogo.

## **BASES ACADÊMICAS DO ESTUDO**

Para a realização desta etapa da pesquisa foi realizado, inicialmente, um levantamento de estudos sobre o tema usando palavras-chave que identificassem o assunto ou

**250**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



partes dele em periódicos, teses e dissertações e artigos ou livros de autores de referência teórica, configurando mais uma etapa da construção desse objeto de estudo. Após a análise desses estudos eles foram agrupados para uma visão mais articulada dos focos estudados. O primeiro bloco focaliza a tecnologia na escola, favorável ao seu uso no ensino. No segundo bloco estão estudos que defendem o uso em circunstâncias específicas e o outro bloco se refere a questões relativas ao uso da tecnologia na formação de professores.

## **1. USO DA TECNOLOGIA NA ESCOLA**

Carrino (2012) é um dos autores que explora o tema a partir das mídias na escola. Seus textos são bem interessantes em se tratando de tecnologia na escola. O autor investiga as causas da influência midiática no processo de aprendizagem e mostra o lado positivo e negativo dessa influência. É importante mencionar que o autor também é professor e atua como docente em cursos técnicos nos quais grande parte da clientela é adolescente e faz o uso do celular. Dessa forma, sua defesa em prol do uso das tecnologias tem certo fundamento.

O autor também prevê e apoia o uso das mídias na escola dentro das situações pertinentes ao ensino; ele aprova e evidencia a praticidade a veiculação das informações, porém não tem sido fácil manter os olhos atentos a todos os alunos quando estes desviam a atenção do foco para algo que não diz respeito à aula. Nota-se que Carrino

afirma que as proporções midiáticas na escola assumem um papel cada vez maior e de grande importância; ele ainda propõe que as mídias fazem parte de uma contribuição valiosa e deve ser agregada e aliada dos docentes no processo de ensino e aprendizagem. Creio sim, que a tecnologia assume função importantíssima na educação e que se for bem manipulada por docentes e professores ela contribui para garantir a eficiência, rapidez e qualidade na transmissão dos conhecimentos.

Outro estudo, de Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007), assim como Carrino (2012), também abordam o impacto da tecnologia e seus efeitos na sociedade. Tratam ainda de como deve ser feita a interação do CTS (Sociedade, Tecnologia e Sociedade) com a comunidade escolar. Esse movimento tem obtido cada vez mais adeptos na área educacional. A intenção é mostrar que a tecnologia está relacionada à evolução humana, mas que merece alguns cuidados para que não tenha uma dimensão social maior que a necessária. Ainda foi possível notar que o enfoque dado à tecnologia é no intuito de contribuir para a formação do indivíduo sendo necessária cautela para que os valores não se invertam, porque na realidade quem sobressai na criação tecnológica é o ser humano e não a invenção por si.

## **2. A DEFESA DO USO EM CIRCUNSTÂNCIAS ESPECÍFICAS**

Outros trabalhos, mencionados a seguir, referem-se aos aparelhos tecnológicos como grandes ferramentas de auxílio ao ensino e aprendizagem dos alunos. No artigo

**252**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



de Santos (2007) o tema é a prática de alfabetização incluindo o uso da ciência. O autor defende a aprendizagem da educação científica para formação do caráter do aluno. Nessa mesma direção Sanches (2009), em sua dissertação, explora o meio midiático como precursor da compra, incitando os jovens ao consumismo oferecido pela mídia. Fumian (2013) compartilha das mesmas ideias e este, por sua vez, relata os pontos positivos de se utilizar a ferramenta *Facebook* como auxiliador no processo de aprendizagem.

### 3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ainda no sentido de mostrar que a tecnologia é algo importante para a educação Vieira Neto e Bruno (2013) analisam o lado formativo do professor, ou seja, que é necessário integrar-se ao universo digital para incorporar à educação.

Essas pesquisas auxiliaram na explanação dos apontamentos sobre essas influências e como levar isso para a educação de modo a contribuir para a aprendizagem. No entanto, deve-se tomar certa precaução antes de ir pensando que a tecnologia resolve tudo. Como já foi dito, ela contribui, e muito, mas é importante analisar se a busca por esses recursos como única fonte de solução para a comunicação não está viciando ou induzindo cada vez mais o aluno a ser dependente da tecnologia. Outro aspecto relevante é com relação ao que a tecnologia – enquanto veículo

de comunicação – tem oferecido aos jovens. Já foi apontado que a mídia tem grande poder de persuasão, convencimento e manipulação sobre eles, pois os autores só apontam as características positivas em se utilizar a ferramenta em sala de aula e neste estudo pretendeu-se, também, abordar os aspectos negativos. Fala-se, aqui, mais especificamente, do celular que é usado com frequência nas escolas e que tem causado muitos transtornos e afetado a qualidade de ensino.

## OS CONCEITOS

Para poder compreender, inicialmente, os contextos que temos vivido nas escolas e também são apontados nessas pesquisas, algumas leituras da Sociologia e da Pedagogia foram de grande ajuda com aspectos teóricos subsidiando os dados. É possível perceber que as situações relatadas da realidade escolar e das pesquisas apontam para interação expandida por meio do celular e outros produtos, o que vem gerando processos de cooperação, competição e conflito remodelados de um novo tempo sociocultural. Assim, para entender os conceitos entre valores e atitudes dos homens com relação à sociedade recorreu-se a Wiese (1976). A leitura do texto favorece a compreensão da intenção de comunicação do indivíduo, como o homem vive em sociedade e qual a reflexão que o homem faz diante da comunicação dos outros. É interessante realizar abordagens diferentes e analisar no que elas inferem da situação comunicativa, e também tecnológica, através

**254**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



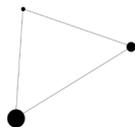
das necessidades individuais do ser humano. Do ponto de vista de Wiese a comunicação depende do processo de interação social.

A análise que o autor empreende a respeito da coletividade permite entender o processo de influência social, pois o homem é cercado por forças coletivas que contribuem no desenvolvimento de sua formação. Sendo assim, ele afirma:

Evidentemente, dentro dos limites dos nossos objetivos, consideramos as forças coletivas (Estado, Igreja, Associação, empresa, etc...) como tipos de formadores sociais que se distinguem entre si porque em cada um deles a maneira pela qual se relaciona os homens e os grupos humanos é diferente. (WIESE, 1976, p. 220).

Sobre a situação e o contexto social escolar podem ser também incluídos nesse pensamento e, na situação de hoje percebe-se que eles diferem quase que totalmente da realidade dos últimos quinze anos. O nosso contexto social já é completamente diferente. Com base nessa afirmação Sorokin (1976) também auxilia a compreensão ao analisar características do tempo sociocultural. Aponta uma delas ao dizer:

O mesmo é verdadeiro para uma maior extensão de modificações em diferentes sociedades ou sistemas socioculturais. Um ano de vida numa



sociedade moderna é sobrecarregado com maiores e mais numerosas alterações do que cinquenta anos de existência em uma tribo primitiva e isolada. (SOROKIN, 1976, p. 232).

Esse pensamento vale para os dias atuais. Anteriormente, os alunos não tinham contato na escola, com a tecnologia exacerbada, mesmo porque os recursos tecnológicos eram limitados em todos os sentidos, principalmente em escolas públicas. Na década de 1990 surgiram os primeiros celulares e, levando em consideração o custo-benefício, poucos tinham o aparelho.

A tecnologia, como não é novidade, avançou não só quanto aos aparelhos, mas também quanto à disseminação dos mesmos e a criação de outros mecanismos de divulgação por seu intermédio contribuindo celeremente para a adaptação e inovação do aparelho móvel. Em poucos anos grande parte da população já tinha em mãos um celular. E a aquisição do mesmo, deixa de ser restrita a uns e outros. O custo benefício ainda não era dos melhores, mas já conquistara o coração das pessoas o desejo de se tornar um proprietário de tal equipamento. Grandes esforços foram feitos, pois ainda não era tão acessível, mas já era possível obtê-los.

O celular passou a ser um instrumento de auxílio no trabalho, nas relações familiares, em todas as situações cotidianas. Com o passar do tempo, o celular evoluiu

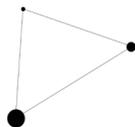
**256**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



ainda mais e hoje só não tem celular quem realmente não deseja. Há de se concordar que esse pequeno aparelho já tomou conta da nossa vida e principalmente do convívio social no qual estamos inseridos. Com o uso do celular tornou-se possível a comunicação imediata: perguntas e respostas em questão de segundos através das mensagens de texto. O mesmo equipamento tornou possível a comunicação por meio das redes sociais e assim as pessoas trocam ideias, compartilham saberes, experiências, expõem indignações, fazem propaganda, informam - tudo simultaneamente. Com o uso dos aplicativos disponíveis no aparelho a comunicação, ou a falta dela, deixa de ser um empecilho de falta de informações. O celular viabiliza e agiliza a troca de informações.

São muitas as instituições escolares e de extensão universitária que utilizam a tecnologia para se comunicarem com rapidez e segurança com seus alunos. É o caso dos cursos a distância que proporcionam informações acadêmicas através da tecnologia. Mas de que outra forma os alunos poderiam ter acesso a essas informações? A resposta mais óbvia seria através do computador, ou dos tradicionais livros. Mas o que se pretende evidenciar é que o celular tomou tamanha proporção que é através dele que os alunos acessam toda informação acadêmica. Seja por plataformas, *sites*, *e-mails* incluindo as redes sociais por haver maior probabilidade de acesso. O celular é, hoje, parte da vida e da existência das pessoas, principalmente dos alunos. O uso do fone é estimulado por um aplicativo do celular



chamado *Bluetooth* que permite a transmissão de dados, inclusive músicas através da conexão entre os aparelhos.

Enfim, há uma enorme quantidade de passatempos, curiosidades, jogos, entretenimento entre outros que o celular oferece ao aluno. Cada vez mais, o desafio da escola, sobretudo dos professores, é o de chamar a atenção dos alunos e identificar meios de usar essa grande invenção para que a aprendizagem não desapareça, pelo contrário, seja otimizada. Como diz Tenti (2008), “Hoje, é impossível separar o mundo da vida do mundo da escola” (p.8).

A competição, por sua vez, nos é inculcada culturalmente. É gerado o espírito de competição desde as séries primárias quando os alunos são estimulados a produzir algo e como recompensa receber um prêmio. Nota-se culturalmente a presença da individualidade sendo pregada entre os alunos. Essa individualidade está presa à cultura da competição como bem observam outros autores:

Examinando-se, pois, nosso sistema escolar, vemos imediatamente refletido o espírito competitivo do todo cultural. Na escola, ênfase muito pequena é colocada sobre a dedicação dos alunos à classe, considerada como um todo. As escolas “progressistas” encorajaram projetos coletivos em que cooperavam todos os alunos, mas esta prática vai de encontro às tradições. A organização escolar que leva cada criança a

**258**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



trabalhar por si mesma e em seu próprio interesse é muito mais usual. Os estudantes melhores não ajudam os deficientes, antes dependem, para sua superioridade, da inferioridade dos demais. Cada criança luta contra todas as outras. A competição com o fim de obter honrarias, se possível, é intensificada ao extremo, como na sociedade global de que a escola participa (OGBURN e NIMKOFF, 1976, p. 256).

Entende-se que a tecnologia tem contribuído muito atualmente com a educação, no entanto há os outros lados da moeda, pois os alunos competem entre si em relação a esses aparelhos e os adolescentes se entusiasmam demasiadamente com os aparatos tecnológicos deixando de lado as explicações valorosas dos professores em sala de aula. Os alunos com o auxílio da internet vão além dos seus limites e superações. Qual a causa desse desinteresse pelo que é tradicional (sala de aula) e o exagero de tempo passado em frente a uma tela de computador ou celular? Será problema de estrutura familiar, que não impõe limites? Será a escola que não sabe ao certo como lidar com a nova realidade? Ou realmente esses alunos estão certos em seus comportamentos?

Da mesma forma que os alunos, os professores também encontram dificuldades na mútua cooperação.

Para compreender as situações da sala de aula com todas essas características sociais, outros autores foram

importantes. Tardif e Lessard (2014) contribuem para a compreensão de que a docência é um trabalho que envolve a pluralidade social e toda ação nesse ambiente reflete no comportamento dos alunos. Trata-se de uma profissão que envolve profunda interação com os que convivem na sala de aula e é necessária a atenção a tais aspectos.

De outro ponto de análise, Gauthier traz considerações sobre a necessidade de atenção à gestão da sala de aula. Os alunos sabem exatamente o que acontece nas escolas e sabe inclusive avaliar se as regras funcionam ou somente existem no papel. Sendo assim, na primeira semana de aula os professores aplicam-se em conhecer seus alunos e desde logo expõem as regras que serão vigentes e exteriorizam as consequências do não cumprimento delas. Então os alunos ficam cientes quanto ao comportamento que se espera deles dentro da instituição escolar.

## Para Tenti

Nas condições atuais, os agentes pedagógicos (professores, diretores, especialistas, etc.) não garantem a escuta, o respeito e o reconhecimento dos jovens. Mas a autoridade pedagógica, entendida como reconhecimento e legitimidade, continua sendo uma condição estrutural necessária da eficácia de toda ação pedagógica. O problema é que hoje o professor tem que construir sua própria legitimidade entre os jovens e adolescentes. Para isso se deve recorrer a outras

**260**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



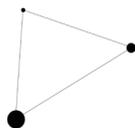
técnicas e dispositivos de sedução. Trabalhar com adolescentes requer um novo profissionalismo que requer definição e construção (TENTI, 2000, p.11).

Esse é o centro desta pesquisa: como a escola se manifesta sobre esse foco para poder estabelecer esse processo de construção.

Diante de tudo o que foi dito, aponta-se a inexistência de estudos sobre o tema com a perspectiva aqui enunciada como argumentos que justificaram a sua realização. Além disso, a relevância do mesmo tema diante do crescimento desses conflitos advindos da disseminação dos celulares cada vez mais potentes e do fascínio que os seus recursos exercem sobre os estudantes e as dificuldades dos professores e gestores para enfrentar tais situações conflituosas também justificaram a realização da pesquisa. Estabeleceu-se, então, a questão central: como se manifestam alunos, professores e gestores sobre o uso do celular em sala de aula?

## **A PESQUISA: A ESCOLA, PROCEDIMENTOS E RESULTADOS**

A partir desse questionamento foram definidos os demais elementos da pesquisa, buscando-se envolver os principais sujeitos do processo educativo com manifestações de alunos, professores e gestores. Trata-se de uma questão central de gestão de sala de aula a ser enfrentada. Tais características fazem com que esta pesquisa seja de caráter



exploratório segundo Seltiz *et al.* (1965) de modo a poder obter discernimentos iniciais sobre um novo foco de pesquisa contribuindo para posterior apresentação de hipóteses de continuidade e de solução dos conflitos que vêm ocorrendo.

Trata-se de uma escola de nível médio técnico em administração integrada com ensino médio regular em cidade do interior do estado de São Paulo. Participaram 67 alunos, 5 professores e 2 gestores compondo os três segmentos, todos concordando plenamente com assinaturas de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que os jovens menores de idade entregaram tal declaração dos pais e as declarações de assentimento deles próprios.

A coleta das informações ocorreu por meio de respostas individuais a um questionário com escala em que as perguntas permitiam uma de quatro alternativas que iam da mais positiva a mais negativa. O teor das questões voltava-se para aspectos positivos e negativos bem como sugestões de uso do celular em aula. Antes mesmo de ser realizada a pesquisa definitiva foi feito um teste com outros alunos e de outra escola para não haver contaminação das respostas e conseqüentemente dos dados obtidos. Alguns sujeitos, que participaram da coleta definitiva, deixaram de responder algumas questões. Os questionários foram respondidos no interior da própria escola. As informações coletadas foram analisadas e organizadas em tabelas conforme o teor positivo, negativo ou de sugestões manifestos.

A Tabela 1 apresenta os dados resultantes das questões

**262**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

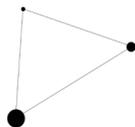


1, 7 e 9 que continuam teor positivo para concordância, ou não, dos respondentes.

**TABELA 1- MANIFESTAÇÕES POSITIVAS DE TODOS OS SEGMENTOS**

| Manifestações  | Alunos     |           |           |          | Professores |          |          |          | Gestores |          |          |          |
|--|------------|-----------|-----------|----------|-------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
|  | Conc       | conc±     | dis±      | dis      | Conc        | conc±    | dis±     | dis      | Conc     | conc±    | dis±     | dis      |
| 1-Posso afirmar que o uso do celular na sala de aula traz melhoria para minha aprendizagem quando posso usar para alguma tarefa.                                     | 31         | 30        | 4         | 2        | 2           | 2        | 1        | 0        | 0        | 1        | 0        | 1        |
| 7-O uso das ferramentas da tecnologia recente auxilia na aprendizagem dos alunos cotidianamente quando usado do modo indicado pelos professores das várias matérias. | 56         | 6         | 1         | 1        | 4           | 1        | 0        | 0        | 0        | 2        | 0        | 0        |
| 9-O manuseio das Ferramentas de comunicação em sala de aula proporciona um melhor contato entre os colegas de sala, como a troca de materiais e informações.         | 30         | 23        | 9         | 5        | 1           | 3        | 0        | 1        | 0        | 2        | 0        | 0        |
| <b>Totais</b>  | <b>117</b> | <b>59</b> | <b>14</b> | <b>8</b> | <b>7</b>    | <b>6</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>0</b> | <b>5</b> | <b>0</b> | <b>1</b> |

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das tabelas de cada segmento da escola (dissertação “O uso do celular em sala de aula: sim ou não?”)



Analisando-se os dados da Tabela 1 pode-se perceber que nos três segmentos da escola – alunos, professores e gestoras – a tendência à concordância é bem mais evidente do que a discordância. Interpreta-se que a maioria dos representantes da instituição considera positivo o uso do celular seja para melhoria da aprendizagem, seja para melhor contato e troca de materiais e informações e se for usado do modo indicado pelos professores. Há, portanto, uma excelente base de manifestações para se estabelecer a possibilidade de uso como apoio para o ensino e a aprendizagem.

TABELA 2- MANIFESTAÇÕES NEGATIVAS DE TODOS OS SEGMENTOS

| Manifestações  | Alunos    |           |           |           | Professores |          |          |          | Gestores |          |          |           |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
|  | Conc      | conc±     | dis±      | dis       | Conc        | conc±    | dis±     | dis      | Conc     | conc±    | dis±     | dis       |
| 3-Sei que o celular atrapalha as condições de atenção na sala de aula prejudicando, assim, a nossa aprendizagem.                 | 4         | 1         | 24        | 3         | 3           | 2        | 0        | 0        | 2        | 0        | 0        | 0         |
| 6-O manuseio dessas ferramentas de comunicação em sala de aula acaba propiciando a intrigados colegas através das redes sociais. | 9         | 20        | 9         | 29        | 3           | 1        | 0        | 1        | 0        | 2        | 0        | 0         |
| <b>Totais</b>  | <b>50</b> | <b>44</b> | <b>12</b> | <b>32</b> | <b>7</b>    | <b>6</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>0</b> | <b>01</b> |

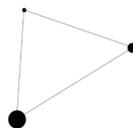
Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das tabelas de cada segmento da escola (dissertação "O uso do celular em sala de aula: sim ou não?")

Nessa Tabela 2, verifica-se que, embora haja alguma discordância também presente nos três segmentos expressos nas respostas às questões que apontam aspectos negativos, é possível apontar grande concordância com as afirmativas a partir dos totais gerais. Esses dados reforçam as concordâncias da Tabela 1 ampliando argumentos à necessidade de dialogar sobre o tema e encontrar formas de enfrentar a questão que motivou esta pesquisa.

A mesma tendência anterior se verifica na Tabela 3, pois os totais gerais demonstram concordâncias bem altas tanto entre os alunos quanto entre os professores e um pouco menor nas respostas das gestoras. Há que se atentar, no entanto, que dentre as questões há altos índices de discordância, sobretudo quanto à proibição do uso do celular na sala de aula (como já visto anteriormente) nas questões 2 e 5 dessa Tabela.

**TABELA 3- MANIFESTAÇÕES SUGESTIVAS DE TODOS OS SEGMENTOS**

| Manifestações  | Alunos |       |      |     | Professores |       |      |     | Gestores |       |      |     |
|--|--------|-------|------|-----|-------------|-------|------|-----|----------|-------|------|-----|
|  | Conc   | conc± | dis± | dis | Conc        | conc± | dis± | dis | Conc     | conc± | dis± | dis |
| 2-Considero que o uso do celular deveria ser proibido na sala de aula                | 9      | 25    | 23   | 10  | 0           | 2     | 2    | 1   | 1        | 0     | 1    | 0   |
| 4-Penso que os professores poderiam deixar os alunos livres para o uso do celular em | 21     | 24    | 10   | 12  | 1           | 3     | 0    | 1   | 0        | 1     | 0    | 1   |



|   |            |            |           |           |          |          |          |          |          |          |          |          |
|---|------------|------------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| alguns minutos das aulas.   |            |            |           |           |          |          |          |          |          |          |          |          |
| 5-Penso que os professores poderiam proibir o uso do celular na sala de aula, tendo penalidade aos que transgredirem as regras.   | 12         | 17         | 17        | 21        | 1        | 2        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 0        |
| 8-Considero que o regimento escolar deve ser alterado para prever que se possa usar ferramentas técnicas em certas situações que estejam previstas para o ensino aprendizagem | 38         | 24         | 5         | 0         | 3        | 1        | 0        | 1        | 0        | 1        | 1        | 0        |
| 10-Posso afirmar que com regras claras de uso do celular não haverá mais conflitos sobre esse assunto na escola.  | 25         | 27         | 12        | 3         | 4        | 1        | 0        | 0        | 0        | 1        | 1        | 0        |
| <b>Totais</b>   | <b>105</b> | <b>117</b> | <b>67</b> | <b>46</b> | <b>9</b> | <b>9</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>2</b> | <b>4</b> | <b>3</b> | <b>1</b> |

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das tabelas dos segmentos da escola (dissertação "O uso do celular em sala de aula: sim ou não?")

Retomando-se os dados resumidos nessas três tabelas gerais e finais, e considerando as análises feitas

**266**

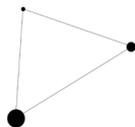
**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



anteriormente, é possível tecer algumas análises a partir dos conceitos.

A primeira questão que pode ser analisada de modo geral é a do potencial terreno para conflitos presentes nas salas de aula considerando as discrepâncias existentes nos conjuntos de respostas de professores e alunos. Assim, nenhum dos participantes deixou, de fato, de se manifestar sobre o uso do celular seja a favor ou contra fato que nos remete a Wiese (1976) quando aponta a força dos coletivos humanos em que se pode incluir a presença do celular na vida hoje como influência do avanço tecnológico sobre todos, conforme apontado anteriormente. Porém, os autores da sociologia cujos conceitos de conflito, competição e tempo sociocultural, de hoje, com todas as possibilidades de uso dos celulares, permitem entender as manifestações favoráveis ou conflituosas dos alunos, professores e gestoras, todos sujeitos às mesmas influências e cerceamentos na sociedade e na escola.

A comunicação se torna muito mais presente e acelerada intensificando a interação social como um valor nem sempre percebido, embora ocasionando esses comportamentos, inclusive os conflitivos. Como apontado anteriormente, impossível separar a vida da escola, e os dados da pesquisa permitem detectar com toda força no foco específico do uso do celular.



Essas constatações levam a analisar os mesmos dados na perspectiva da pedagogia quando analisada nas questões relativas à gestão das turmas de alunos nas aulas. A gestão em sala de aula implica necessariamente a gestão da turma, em detalhes, para que os processos de ensino e aprendizagem ocorram. Muitas vezes as queixas dos professores nem são de indisciplina por brigas ou muita conversa como é mais comum ouvir, mas é pela dispersão da atenção pelo manejo do celular.

As questões relativas à interação são, sobretudo em sala de aula, questões que envolvem a gestão dos presentes na situação: professores e alunos. Nesse processo de interação constante há várias condições necessárias aos professores que não cabem aqui empreender análises ou propostas. Porém há que se verificar que dentre os dados obtidos há manifestações que trazem pistas sobre esses processos de gestão. Há muitas concordâncias nos três segmentos quanto ao benefício do uso do celular para aprendizagem, para melhorar o contato entre os alunos e troca de informações. Do mesmo modo, se não autorizado, é um empecilho para a atenção à aula criando um clima inadequado.

Os dados expressos nas tabelas e também nas sugestões dos alunos permitem verificar a relevância do que os autores da área pedagógica (GAUTHIER, 1998; TARDIF e LESSARD, 2014) quando apontam os acertos que os professores fazem nas rotinas das aulas, com relação às orientações, variedade nas

**268**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



formas de expressão e de interlocução com os alunos. E as concordâncias e discordâncias apontam para isso, assim como a sugestão de regras mais brandas, como a mudança de regimento que realmente proíbe, embora ninguém tenha manifestado tal aspecto, pois é importante dizer que os alunos mesmo sabendo da proibição do uso do celular, conforme consta no regimento escolar, os alunos fazem o seu uso sem constrangimento. O regimento escolar de normas de convivência dos alunos da escola prevê que é proibido o uso dos equipamentos tecnológicos. Vejamos:

#### X. DAS PROIBIÇÕES

**Artigo 104** - É vedado ao aluno:

XII. Utilizar das novas tecnologias dentro do ambiente escolar com o intuito de denegrir a imagem dos membros da comunidade escolar.

#### XIV. DISPOSIÇÕES GERAIS

11 – É expressamente proibida a entrada nas dependências da escola com patins, skate, bicicleta, bola, instrumentos musicais, walkman, disk-man, mp3, mp4, players, iPod (REGIMENTO ESCOLAR).

Devem ser consideradas, nessas possibilidades reais da escola, as sugestões de acordos, aspectos que levam à direção da cooperação como apontam Ogburn e

Ninkoff (1976), neste caso aqui tratado uma cooperação profissional em que estão envolvidos os três segmentos, cada qual nas suas funções no processo educativo. Trata-se de base para um novo profissionalismo, como aponta Tenti (2000), favorável à cooperação para a construção educativa nesse novo cenário envolvendo os jovens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tinha como objetivo central obter dados iniciais para uma pesquisa cuja relevância se exprime, sobretudo, pela possibilidade de ouvir os sujeitos da escola diretamente envolvidos no contexto da sala de aula, o que os leva a cada vez mais se interessarem pelo uso do celular na escola, e como decorrência obter contribuições significativas para se pensar no uso excessivo das mídias tecnológicas nesse espaço de ensino e aprendizagem.

A escolha desse tema foi algo desafiador. De um lado, muitas reclamações, queixas e murmúrios acerca do uso de um equipamento moderno em sala de aula; por outro lado, pesquisas e textos apontando que o uso de tais equipamentos pode auxiliar e trazer contribuições para a aprendizagem. Dessa forma, surgiu a inquietação e desejo em pesquisar mais sobre esse assunto. E assim, fez-se necessário ouvir e saber o que pensam os usuários (alunos) e os incomodados (professores e gestores).

A participação desses três grupos de pessoas foi de primordial importância para a compreensão do tema.

**270**

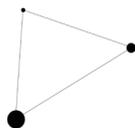
**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



Também foi de grande valia a análise e confronto de textos que abordaram temas atuais sobre a tecnologia na sala de aula e suas vertentes: positivas ou negativas. Além disso, ouvir as partes envolvidas nesse processo, entender suas opiniões e sugestões faz este trabalho ter um sentido real.

Como muito se ouvia dizer sobre o uso do celular em sala de aula, as dúvidas sobre a liberação ou não liberação foi gerando discussões em muitas reuniões de pais, gestores e mestres nas escolas do Brasil todo. A questão foi ganhando mais destaque e as opiniões cada vez mais distintas. Muitas são as opiniões e os pontos de vista que parece não ter fim. Mas a dúvida era sempre a mesma: o uso do celular atrapalha ou auxilia na aprendizagem dos alunos? Tendo em vista essa inquietação, a pesquisa ajudou a definir melhor o que pensam os envolvidos nessa proposta. Essa foi a maior motivação para a busca de opiniões e informações sobre o tema.

Muitos professores permitem o uso do celular em sala de aula para fazer a imagem do livro didático, que muitas vezes não é possível levar para o estudo em casa, pois o número de exemplares é restrito e tem que atender as outras classes. Essa metodologia contribui muito para a transmissão de informações e continuidade dos estudos. Um aluno representante se responsabiliza a dispersar as imagens para os demais alunos através do grupo de whatsapp. Dessa mesma maneira, é possível que professores também façam uso dessa ferramenta para enviar alguma atividade extra ou fazer lembretes



de algum evento na escola. No entanto, o que se falou até aqui vai além desta expectativa, vai além dos olhos e controle dos professores. A pesquisa nos dá uma ideia de como estão reagindo os docentes diante dessa realidade.

Percebe-se, ao final, a partir dos dados da pesquisa é que as respostas dos alunos presentes nas tabelas são muito parecidas com as dada por jovens no teste citado na metodologia.

É importante dizer que os alunos mesmo sabendo da proibição do uso do celular, conforme consta no regimento escolar, fazem o uso dele sem constrangimento. Mesmo assim, concordaram em responder o questionário sobre o uso do celular sem qualquer problema. O mais interessante é que eles reconhecem os transtornos provenientes do uso em sala de aula, mas dizem que mexem no celular em intervalos curtos de tempo por hábito, ou seja, o aparelho já faz parte das suas rotinas diárias. Afirmam, ainda, que mexem por mexer e que não há que se ter um motivo para tal prática. Há ainda os que afirmam que se distraem com o celular por desinteresse a determinadas aulas. Mas o mais instigante é que eles assumem o uso e também concordam que essa prática pode pôr em xeque o ensino do professor e a própria aprendizagem.

A pesquisa nos surpreende mais quanto às respostas dos professores que se mostram indecisos quanto à definição das regras sobre o aparelho. As respostas dos professores muito se parecem com a dos alunos. Dessa forma, foi necessário buscar ajuda dos teóricos para compreender as respostas.

**272**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



Isso tornou a pesquisa mais interessante ainda. Quando se pensava ter as respostas para as dúvidas da inquietação, vieram os dados e surpreenderam com as respostas.

Conforme as análises foram sendo feitas, mais as surpresas ficavam evidentes. Percebia-se que o mesmo professor que outrora criticava o uso do celular, na pesquisa concordou com seu uso. Quanto aos alunos, eles também, quando analisados em conjunto, demonstraram alguma contradição, pois concordaram com o uso, mas também perceberam a desatenção na aula. Os resultados finais nos fazem pensar que tanto alunos como professores e gestores precisam ter orientação maior e mais esclarecida sobre o assunto. Talvez colocar em prática o manual e o regimento do aluno ou até mesmo alterá-lo para que haja conformidade das ações previstas a partir das concordâncias sobre isso.

Neste final deve-se considerar, diante dos dados e análises, que a questão central da pesquisa foi respondida, pois foi possível identificar como os professores, estudantes e gestoras se manifestaram sobre a situação em foco, tanto nos seus pontos positivos quanto nos negativos. Também se manifestaram sobre alternativas oferecidas e os alunos agregaram sugestões.

O objetivo central da pesquisa caracterizada como exploratória foi obter dados iniciais sobre o tema considerando que as pesquisas realizadas até então estavam focalizadas sempre nos benefícios do uso de

produtos tecnológicos nas escolas não havendo estudo que permitisse detectar as opiniões sobre pontos negativos.

Os principais dados que resultaram também da pesquisa são os relativos à necessidade de divulgação desses dados internamente na instituição, pois há de se fazer ajustes com a equipe de gestores e docentes juntamente com os alunos e decidirem quais serão as práticas adotadas internamente para que não haja lacunas na aprendizagem e nem perda de tempo com discussões desse tipo que não chegam a conclusão alguma. A expectativa é a de que tais ajustes possam beneficiar cada vez mais os processos de ensino e aprendizagem na escola, incluindo o uso do celular nas condições estabelecidas em cooperação e que possam servir de informação para outras escolas que vivam esses problemas. ●

## REFERÊNCIAS

CARRINO, Adauto Luiz. **A influência da mídia no processo educacional do adolescente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2012.

STRACCINI, Paula Cristina. **Análise da tecnologia nos dias atuais e a relação alunos e professores diante desse uso em sala de aula**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Araraquara-UNIARA, Araraquara, 2016.

FUMIAN, Amélia Milagres. O facebook enquanto plataforma de ensino. **Ciências da Saúde e do Meio Ambiente**. R. B. E. C. T., vol. 6, núm. 2, mai-ago, 2013.

**274**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

OGBURN, William; NIMKOFF, Meyer. **Cooperação, competição e conflito**. In: CARDOSO. Fernando Henrique; IANNI. Octavio (Orgs.) **Homem e Sociedade**. SãoPaulo: Editora Companhia Nacional, 1976, p. 236-251.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiao; BAZZO, Walter Antonio. **Ciência, Tecnologia e Sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio**. **Ciênc. Educ. (Bauru)** [online]. 2007, vol.13, n.1, pp.71-84.

SANCHES, Ana Cláudia Neif. **Educação do olhar**: a imagem e a mídia na formação do repertório cultural do adolescente. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2009.

SANTOS, Widson Luiz Pereira dos. **Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios**. **Ver. Bras.Educ.** [on line]. 2007, vol.12, n.36, p.474-79.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1965.

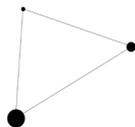
SOROKIN, Pitirin. **Espaço social, distância social e posição social**. In: CARDOSO. Fernando Henrique; IANNI. Octavio (Orgs.). **Homem e Sociedade**. SãoPaulo: Editora Companhia Nacional, 1976, p. 231-235.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria dadocência como profissão de interações humanas. Tradução de Batista Kreuch. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



**275**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



TENTI FANFANI, Emilio. **Culturas jovens e cultura escolar**. Documento apresentado no seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”. Organizado pelo Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília. 7 a 9 de junho de 2000.

VIEIRA NETO, Silverio de Souza Vieira; BRUNO. Adriana Rocha. **Os sentidos da Formação da Cibercultura**: múltiplos olhares dos pesquisadores para a subjetivação do adulto na cultura digital. Goiânia:36° Reunião Nacional da ANPED-29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

WIESE, Leopold Von. Os processos de interação social. In: CARDOSO. Fernando Henrique; IANNI. Octavio (Orgs.). **Homem e Sociedade**. SãoPaulo: Editora Companhia Nacional, 1976, p. 212-222.

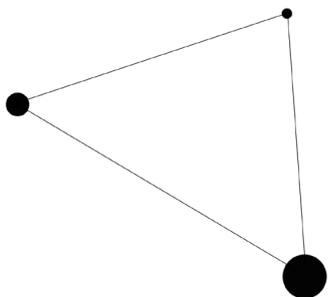
**276**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



**PARTE  
TRÊS**

**ENSINO  
MÉDIO  
E  
FUNDAMENTAL**



# 6. O PRINCÍPIO DA DEMOCRATIZAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO BÁSICO<sup>1</sup>

HELOISA ZAGO VILELA  
VALQUIRIA NICOLA BANDEIRA  
ANA MARIA FALSARELLA

## INTRODUÇÃO

Um tema que fica em evidência por muito tempo significa que as possibilidades de discussão sobre ele não estão esgotadas. Buscamos demonstrar neste texto

- 
- 1 Dissertações: “Adolescente em liberdade assistida: análise quanto às dificuldades de (re)inserção na rede regular de ensino público em um município do interior paulista”, de Valquiria Nicola Bandeira (2016), e “Participação democrática na gestão de uma instituição federal de ensino médio tecnológico”, de Heloisa Zago Vilela (2016), sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Falsarella. Este texto, em formato mais resumido, constituiu comunicação apresentada no XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), realizado em João Pessoa, de 26 a 28 de abril de 2017, com o título *A democratização do ensino básico: dois estudos de caso*. (Falsarella, 2017). Deu continuidade à comunicação apresentada no I Seminário Nacional de Mestrados Profissionais na Área de Ensino (Senameprae), realizado em Goiânia, de 18 a 19 de junho de 2015 com o título *O princípio da democratização em escolas públicas de ensino básico*. (Falsarella; Bandeira; Vilela; Cammarosano, 2015)

278

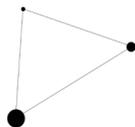
GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES



que a democratização da escola e na escola é um desses temas e que estudos sobre ele continuam importantes fontes de reflexão sobre as práticas escolares.

Não é de hoje que se proclama a relevância do desenvolvimento de mentalidades democráticas a partir da escola básica. Na legislação brasileira e na literatura pedagógica, a implantação da gestão participativa em escolas públicas tem destaque. A educação escolar gratuita como direito de todos os cidadãos, é garantida na Constituição Federal (CF/1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990), na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394/1996) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase, Lei nº 12.594/2012). O modo como a gestão da educação é exercida possibilita ou não a concretização dessa garantia.

Nós aprendemos na escola que a democracia é uma forma de governo político que envolve a igualdade de oportunidades a todos cidadãos. Aprendemos que os cidadãos podem participar direta e plenamente das eleições e que são representados por aqueles que elegem para diferentes cargos. Assim, muita gente acredita que democracia é apenas um tipo de governo que garante o direito dos adultos elegerem seus representantes. Na instituição escolar, a democracia ganharia concretude por meio da eleição dos membros do conselho da escola pelos seus pares, garantida a proporcionalidade.



O tema da democracia na escola tem sido abundantemente debatido a partir do final da década de 1980, no mais das vezes relacionado à inclusão-exclusão escolar e social. Já se vão vinte anos e o assunto continua em pauta. Sinal de questão não resolvida, de multiplicidade de entendimento e ausência de consenso, de dificuldade de implantação na concretude da instituição.

Da perspectiva legal, é no rastro da redemocratização do país que a proposta da gestão democrática ganha força. Primeiro, com a Constituição Federal (CF/1988, art. 206), que estabeleceu os princípios que regem o ensino, dentre os quais se destaca a “gestão democrática do ensino público” (item VI). Segundo, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9394/96, art. 14), que regulamenta tal princípio. A CF e a LDB definem que, para garantir a gestão democrática, os sistemas de ensino devem estabelecer normas para seu desenvolvimento nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem assegurar a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar em conselhos, colegiados ou equivalentes, de modo a que o poder do diretor da escola seja compartilhado.

No entanto, legislar é mais fácil do que fazer valer a lei, que está sujeita a interpretações e desvios diversos. Não é simplesmente com a normatização que se acaba com raízes culturais e com sistemas escolares indutores

**280**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



do autoritarismo. Além disso, a estrutura social de uma escola não se limita às proposições legais; vai muito além de sua estrutura administrativa, com suas normas e princípios. Como já destacava Antônio Cândido em 1953<sup>2</sup>:

A estrutura administrativa de uma escola exprime sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. Isto vale dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas, há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. Deste modo, se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria. (ANTÔNIO CÂNDIDO, 1966, p.107)

Ademais, há que se ter uma visão mais abrangente: a democracia na escola não pode se limitar à

---

2 Este trecho fez parte de texto publicado originalmente pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1953. Em 1956 constituiu separata do Boletim do CBPE *Educação e Ciências* - RJ. Em 1966 fez parte do livro *Educação e Sociedade*, organizado por Luiz Pereira e Marialice Foracchi.

democratização da gestão, mesmo que esta de fato aconteça, o que é raro. Estamos falando de uma questão muito mais ampla de formação de valores, atitudes e mentes democráticas. Em outras palavras: a gestão democrática da escola, quando há, não assegura uma educação democrática.

Antes de continuar, importa demarcar como entendemos a diferença entre administração e gestão. A partir das políticas educacionais dos anos 1990, o termo *administração*, mais tradicional, caiu em desuso, dando lugar ao termo *gestão*, que seria mais abrangente. Essa substituição resultou da maior exigência de participação dos educadores e dos usuários nas decisões sobre os caminhos da escola, considerando a interpenetração das dimensões pedagógica e administrativa.

De acordo com Lück (2001), não se trata da simples troca de um termo pelo outro, porém da proposição de um novo conceito de organização educacional que abrange a dinâmica do trabalho da escola como prática social. Não que a gestão deprecie a administração, mas ela a supera, pois abrange uma série de concepções que esta última não abarca, tais como a democratização da tomada de decisões, a elaboração coletiva do projeto pedagógico, a compreensão do aspecto dinâmico e conflitivo das relações interpessoais, o entendimento de que a escola é uma unidade social que exige a atuação

**282**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

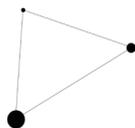


da liderança no sentido de coordenar o esforço simultâneo dos sujeitos envolvidos na busca dos objetivos traçados conjuntamente. De qualquer forma, mais importante que o termo é a concepção sobre o papel do diretor escolar, dentro da noção de escola como instituição voltada para uma prática social comprometida com as necessidades de toda a população. Mesmo considerando essas diferentes concepções, aqui nos valem os termos diretor e gestor como se fossem sinônimos.

Neste texto apresentamos e socializamos duas dissertações de mestrado relacionadas ao princípio da democratização da educação (Quadro 1), as quais trataremos, no decorrer do texto, como Pesquisa A e Pesquisa B. Ambas têm origem em questionamentos provocados pelo exercício profissional das pesquisadoras, seja na docência, seja na administração de instituição escolar, seja na orientação de medida socioeducativa em Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), os quais foram esmiuçados e adensados por meio das leituras e reflexões desenvolvidas em aulas, em grupos de pesquisa e grupos de estudo sobre gestão educacional<sup>3</sup>.

---

3 Grupo de Pesquisa “Organização e Gestão de Instituições Educacionais (disponível em (<http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/home.jsf?faces-redirect=true>); Grupo de Estudo em Gestão Democrática e Inclusão (organizado pela professora orientadora).



### Quadro 1. Informações sobre as pesquisas

|            |   |                                  |
|------------|---|----------------------------------|
| Pesquisa A | Participação democrática na gestão de uma instituição federal de ensino médio tecnológico   | Heloisia Zago Vilela (2016)      |
| Pesquisa B | Adolescente em liberdade assistida: análise quanto às dificuldades de (re)inserção na rede regular de ensino público em um município do interior paulista | Valquiria Nicola Bandeira (2016) |

Fonte: elaborado pelas autoras.

A experiência pessoal e profissional das pesquisadoras, bem como a exploração bibliográfica realizada, sinalizavam que, apesar de a escola estar sob a égide da democracia e da participação popular, muitas vezes essa participação é inexistente ou simplesmente simbólica por parte dos pais e alunos, para efeito de ratificação de decisões já tomadas por aqueles que, oficialmente, detém a autoridade escolar – o diretor, no geral, com forte influência do segmento docente. Outrossim, havia uma forte suspeita de que a democratização do acesso e da permanência de crianças, adolescentes e jovens na educação básica era mais facilmente encontrada no discurso de educadores do que na prática cotidiana vigente nas escolas. Com o desenvolvimento destas duas pesquisas, buscou-se confirmar ou não o que as impressões iniciais assinalavam.

Desse modo, tivemos por objetivo explorar o tema *democratização da educação* de modo a verificar como a escola interpreta e põe em prática o princípio da democratização na educação escolar básica, seja por meio da instalação de conselhos ou colegiados visando

gestões mais participativas, seja por meio da garantia de acesso e permanência na escola a todas as crianças e adolescentes em idade escolar.

Assim, na elaboração deste texto, caminhamos no sentido de apresentar os argumentos que nos levaram a desmistificar a ideia de que a constituição de conselhos ou colegiados limita a autoridade do diretor e forja gestões escolares mais participativas, o que, por sua vez, favorece a inclusão de todas as crianças e adolescentes na escola básica.

## MARCOS TEÓRICOS

### *Sobre educação democrática*

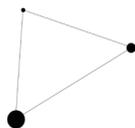
A democratização da educação é assunto que se encontra em pauta nos meios acadêmicos e escolares há muito tempo. Em 1916, John Dewey já levantava a bandeira da escola democrática com o clássico *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*, editado no Brasil pela Companhia Editora Nacional em 1959 sob o título de “Democracia e educação: capítulos essenciais” (a edição que utilizamos é da editora Ática, 2007).

Dewey ressaltava que a realização de uma forma de vida social em que os interesses mutuamente interpenetrantes são respeitados, é o que faz uma comunidade democrática ser mais interessante do



**285**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



que qualquer outro tipo de comunidade. A devoção pela democracia é familiar na educação, afirma Dewey (1959/2017). Para isso, há uma explicação mais superficial e óbvia: uma sociedade que repudia o autoritarismo e busca um governo democrático, baseado no voto popular, só pode ter êxito caso os eleitores portem os conhecimentos mínimos para exercer seu direito de voto, o que se dá pela escolarização. Existe, outrossim, uma explicação mais profunda: a democracia é mais do que uma forma de governo; é uma forma de vida associativa e de experiência conjunta. Dentro de determinado espaço físico, social e temporal, muitos indivíduos participam de interesses comuns; cada qual tem que remeter suas ações às dos outros e, inversamente, tem que considerar as ações dos outros para direcionar suas próprias ações. A razão de ser da educação escolar, deliberada e sistemática, é formar mentes e atitudes por meio da vivência de valores democráticos, que possibilitam a convivência entre pessoas na sociedade a partir da infância.

Estudos mais recentes, como o de Apple e Beane (2000), retomam a relevância da formação das crianças e jovens para a vida democrática. Os autores caracterizam a escola democrática como uma comunidade de aprendizagem diversificada. A diversificação etária, cultural e étnica, dentre outras, enriquece a comunidade e o leque de opiniões que se deve considerar no universo escolar. Usar rótulos para estereotipar pessoas é procedimento que diminui a natureza democrática da comunidade

**286**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

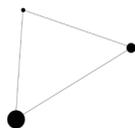


e a dignidade dos indivíduos. Por esse motivo, o ensino e a aprendizagem em escolas democráticas são marcados pela ênfase na cooperação e na colaboração, e não na comparação e na competição.

Os fundamentos da vida democrática demandam da educação escolar uma série de condições – preocupações centrais da escola democrática – dentre as quais pode-se distinguir: o livre fluxo das ideias; a fé na capacidade individual e coletiva de resolver problemas; o uso da reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas educacionais; a preocupação com o bem comum e com o respeito à dignidade e aos direitos de todos os indivíduos. O principal é que se compreenda que a democracia não se resume à idealização de um conjunto de valores, mas que estes devem ser vivenciados, pois são eles que regulam a vida dos cidadãos enquanto povo. E isso começa pela garantia do acesso e da permanência na escola a todas as crianças e jovens.

### ***Sobre gestão democrática***

Sem dúvida, uma educação democrática abarca a gestão democrática, mas não tem um caráter limitado à constituição de conselhos que restringem a atuação do diretor. Não basta à escola ter um diretor que *consulta as bases*, dialoga e incentiva a participação, se na sala de aula o professor é autoritário, ou o secretário da escola destrata pais e alunos, ou o



próprio diretor nega matrícula a um aluno que esteja em liberdade assistida. Uma gestão verdadeiramente democrática se espalha por todas as relações da escola.

Em virtude do histórico caráter de subordinação política, econômica e cultural observado na sociedade brasileira, a gestão pública no Brasil é marcada por dificuldades de participação dos cidadãos nas decisões que afetam suas vidas. Talvez, por isso a democratização da educação, via de regra, seja vista como sinônimo de gestão escolar democrática.

Julgamos desnecessário retomar os aspectos da Constituição Federal (CF/1988) e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) que tratam da gestão democrática no ensino público, pois são por demais conhecidos e explorados. Especificamente quanto à participação de pais, alunos e comunidades nas decisões escolares, Spósito (1990) lembra que a abertura da escola para as famílias dos alunos é defendida desde os anos 20 (do século 20). Mas tratava-se de uma envolvimento tutelado, com forte caráter de adaptação social e de subordinação política e cultural das camadas sociais inferiores. A escola primária, voltada para a instrução elementar de crianças pobres, visava estender às famílias as orientações relativas à moralização de costumes, hábitos de higiene e saúde, valorização da escola e respeito ao professor, dentre outras. No ensino destinado aos filhos das famílias mais abastadas, que tinham

**288**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

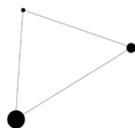


oportunidade de chegar ao ensino secundário, a escola se desobrigava dessas orientações, haja vista a harmonia pré-existente entre as condições sociais dos alunos e as exigências e expectativas escolares.

Esse tipo de visão arrasta-se até nossos dias: a gestão participativa é concebida, não como garantia de direitos da cidadania, mas como dádiva da escola aos usuários por obrigação de lei. Continua, portanto, tutelada. Até mesmo a participação dos docentes nas decisões relativas à educação pública é cheia de contradições, uma vez que cabe-lhes implementar políticas educativas sem participar das decisões sobre elas.

O valor da gestão democrática da escola pública é apontado por diferentes autores. Paro (1997) destaca a importância da democratização das relações, dizendo que uma gestão com efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, é considerada utópica. Porém, a utopia significa algo ainda não existente, mas que pode vir a concretizar-se. É um valor a ser alcançado; é algo desejável a ser conquistado; é uma tarefa que se inicia com a tomada de consciência das condições concretas e suas contradições, as quais “apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola.” (PARO, 1997, p. 9)

Libâneo (2001) dá relevância à formação pedagógica crítica das lideranças escolares, para que possam dar direcionamentos consistentes e voltados a interesses



coletivos, com o objetivo de construir uma educação que obtenha o máximo de contribuição e participação da comunidade escolar. Para ele, “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”. (LIBÂNEO, 2001, p. 102), além de favorecer uma aproximação maior entre professores, alunos e pais. Para que a participação aconteça, é necessário organizar o trabalho pedagógico, enfrentando as contradições que surgem de diferentes realidades que se cruzam no espaço escolar.

Para Nóvoa (1999), em certo sentido, ao longo do tempo a escola edificou-se contra as famílias e as comunidades, que foram marginalizadas, ora com o argumento político (a legitimidade do Estado para decidir em matéria educativa), ora com o argumento profissional (a competência especializada dos professores em matéria educativa). A intervenção dos pais e das comunidades na esfera educativa sempre foi encarada como uma espécie de intromissão. No entanto, é fundamental que as famílias compartilhem do poder de decisão no interior das escolas. O que mais contribui para a eficácia da escola é, justamente, a co-responsabilização dos diferentes atores educativos (professores, alunos, pais, comunidades), cabendo às lideranças incentivar a criação de espaços de participação e de dispositivos de parcerias ao nível local.

**290**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



Na escola, a democracia representativa – reduzida, de modo geral, à eleição de conselheiros para os colegiados – é repleta de paradoxos (SPÓSITO, 1990) dentre os quais pode-se destacar: a incompatibilidade entre modelos burocráticos (estruturas centralizadas e verticalizadas dos sistemas educacionais e das escolas) e práticas democráticas; o fato de que a gestão democrática não deveria se esgotar no plano das unidades escolares, mas atingir as esferas intermediárias e superiores dos sistemas educacionais, o que não acontece; a distância entre representantes e representados, pois não basta a indicação de representantes se estes se desligam imediatamente de seus representados; a manipulação de eleições por parte das equipes escolares, em especial dos diretores.

Como destaca Popkewitz (2001), falar da gestão democrática significa construir um espaço discursivo onde situar os profissionais da educação e, ao mesmo tempo, produzir limites para o que é possível pensar e agir. No entanto, ao propor a reforma educacional, o Estado confronta-se com as posturas políticas já sedimentadas das escolas e com estratégias pedagógicas concretas. É nesse campo de luta que se instala a discussão.

### ***Sobre a concepção de exclusão***

De acordo com Sawaia (2002), a exclusão é um tema da atualidade, muito amplo e pouco preciso, complexo e multifacetado, que permite diferentes usos, desde

*desigualdade como resultante de deficiência ou inadaptação individual até injustiça e exploração social.*

A exclusão social envolve aspectos éticos que são, ao mesmo tempo, individuais e coletivos, subjetivos e objetivos, racionais e emocionais. É um processo sutil e contraditório, pois contém em si a própria negação: a exclusão é uma forma de inserção social perversa, uma vez que, de algum modo, todos fazem parte da sociedade, nem sempre de modo digno. Portanto, é mais esclarecedor pensarmos em termos de uma dialética de exclusão e inclusão, ampliando os horizontes de compreensão do problema, do que insistirmos em análises lineares, simplistas e dicotômicas.

Assim, no aspecto sociológico, importa ir além de explicações baseadas na injustiça social e, no aspecto psicológico, importa desatrelar a noção de exclusão das noções de desadaptação às normas e de culpabilização individual da própria vítima. Em resumo, a exclusão só existe em relação à inclusão, como parte constitutiva dela. Não é um estado, mas um processo que envolve o homem por inteiro em suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não faz sentido combatê-la como algo que perturba a ordem social; ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema capitalista, que se alimenta da acumulação do capital, impossibilita a partilha de riquezas e provoca a vivência da privação, do abandono e da violência por parte de um conjunto significativo da população. Por tudo isso, a exclusão não é processo individual, mas social.

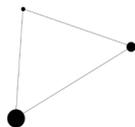
**292**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



Geralmente, a exclusão é associada à pobreza, mas, embora processos articulados, pobreza e exclusão não são significam a mesma coisa. Pobreza não significa necessariamente exclusão, embora as camadas mais pobres da população sejam também as mais vulneráveis às variações econômicas do mercado.

Na sociedade moderna, o vínculo dominante de inserção é o da integração pelo trabalho, cuja instabilidade produz contingentes populacionais desnecessários à produção. A não percepção desse fato leva à naturalização e à estigmatização da pobreza. Os pobres são vistos como personagens politicamente incômodos, uma vez que a eles são atribuídos todos os males do país; como socialmente ameaçadores, pois são tidos como bandidos em potencial; e como economicamente desnecessários, visto formarem uma massa de despreparados para qualquer tipo de atividade econômica. Tais contingentes geram sentimentos de hostilidade, desconfiança, irritação e medo por parte dos outros setores da sociedade e, conseqüentemente, uma demanda maior de serviços de segurança e repressão, canalizando energias e gastos mais para a contenção dos efeitos perversos da instabilidade econômica do que para a superação de suas causas. O despreparo é tido como incapacidade individual de pessoas que não conseguem se firmar socialmente. Explicações simplistas e unicasais não associam os efeitos perversos da vulnerabilidade social à alta taxa estrutural de concentração de renda no sistema capitalista.



Vale lembrar que os segmentos sociais integrados à dinâmica da economia se beneficiam da existência de uma mão de obra superexplorada, que lhes presta serviço a custos baixíssimos, liberando recursos para o consumo de bens.

## AS DISSERTAÇÕES: CARACTERÍSTICAS E RESULTADOS

Os universos de investigação das duas pesquisas foram escolas públicas vinculadas a diferentes sistemas de ensino. A primeira é uma escola federal de ensino médio profissionalizante de Araxá, município balneário de Minas Gerais; a segunda é uma escola estadual de ensino fundamental de ciclo 2, de Ibitinga, pequeno município do interior de São Paulo pertencente à região administrativa de Araraquara.

As pesquisas tiveram por interesse e objeto comum de investigação o aprofundamento de estudos sobre o tema *democratização da escola*, seja pela instalação de conselhos ou colegiados, que visam tornar a gestão escolar mais participativa, seja pela efetiva garantia de acesso e permanência na escola a todas as crianças e adolescentes em idade escolar. Buscaram verificar como a escola interpreta e põe em prática o princípio da democratização na educação escolar básica.

A Pesquisa A, partiu do seguinte problema: Como foi possível a ocorrência de um período de transição às

**294**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

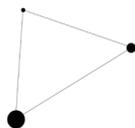


avessas, em que, com uma alteração na composição do colegiado escolar, a escola passou de uma gestão democrática, com participação de pais e de representantes da sociedade civil, a partir de 2008, a uma gestão centralizada na comunidade escolar interna, com exclusão dos atores externos? Já a Pesquisa B buscou aprofundar estudos sobre a seguinte questão: Se a educação é direito de todos, por que existem dificuldades, relatadas por pais, para matricular seus filhos adolescentes que cometeram ato infracional, devido a objeções postas por gestores escolares que se posicionam de modo negativo no cumprimento desse direito?

As pesquisadoras buscaram a perspectiva do interior da escola, seu funcionamento e as percepções e opiniões de seus atores. Daí a opção metodológica por pesquisas qualitativas, tendo por instrumentos básicos: questionários, entrevistas e observações. As pesquisas foram adensadas por meio de estudos documentais que envolvem a legislação educacional brasileira, atas de colegiados escolares (Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantil) e Projetos Político-Pedagógicos, além de pesquisas em meios digitais.

### ***Pesquisa A***

Partindo da premissa da permanente mudança que ocorre na educação, a pesquisa intitulada *Participação democrática na gestão de uma instituição federal de ensino médio tecnológico* analisou um período que



chamou de *transição às avessas*, uma vez que passou da democracia para o autoritarismo, na constituição do órgão máximo decisório, o colegiado, do Campus IV do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Minas Gerais, instituição federal que oferece ensino médio profissionalizante.

A investigação partiu do seguinte problema: até 2008 todos os atores da comunidade escolar (professores, alunos, funcionários, pais e sociedade) tinham espaço de participação na gestão da escola por intermédio de representantes no colegiado; depois de 2008, a nova composição desse órgão excluiu alguns atores: pais e sociedade não estão mais presentes.

Desse modo, a pesquisa se justificou pelo fato de a formação do colegiado, depois de 2008, contrariar a obrigatoriedade de gestão democrática no ensino básico público, conforme a CF e a LDB. O estudo analisou porque ocorreu esta alteração na composição do colegiado e como a participação de todos pode contribuir para uma gestão escolar mais democrática.

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, de campo, com abordagem descritiva. Como instrumento foi privilegiada a entrevista semiestruturada com conselheiros e ex-conselheiros do colegiado/congregação. Também foi realizada análise documental de arquivos do colegiado, da instituição e de normas legais. Os estudos bibliográficos tiveram por principais

**296**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

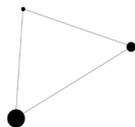


aportes: Chiavenato (1987), Paro (2000), Libâneo (2009), Gadotti (1999) e Bordenave (1983), dentre outras obras consultadas.

Como resultado, evidenciou-se que o campus segue normas e regulamentos próprios, ditados pelo órgão gestor superior dos CEFETs. No entendimento dos gestores, embora ofereça ensino médio, ao CEFET não se aplica a legislação direcionada à totalidade das instituições de ensino básico, pois seus cursos são profissionalizantes. Na opinião dos conselheiros e ex-conselheiros, a participação da comunidade externa é eficiente “se” os assuntos tratados sejam pertinentes. Para a equipe interna, discussões a respeito da organização acadêmica não teriam essa pertinência. De qualquer modo, como a instituição é totalmente dependente das resoluções da coordenação geral dos CEFETs, qualquer alteração que se julgue necessária é submetida ao conselho superior da instituição, o que significa que o campus tem pouca autonomia, seja com participação externa ou não.

### ***Pesquisa B***

A pesquisa intitulada “Adolescente em Liberdade Assistida: análise quanto às dificuldades de (re)inserção na rede regular de ensino público em um município do interior paulista” se justificou pela relevância de aprofundar estudos sobre a educação de adolescentes que cometeram ato infracional, partindo-se do princípio



de que a educação é um direito de todos, obrigatória e de absoluta prioridade à criança e ao adolescente, como previsto na Constituição Federal do Brasil - CF (BRASIL, 1988), na Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), na Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), na política pública do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE (BRASIL, 2006) e na Lei nº 12.594/2012 que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE (BRASIL, 2012).

A pesquisadora partiu da verificação de que muitas queixas eram apresentadas na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, onde trabalhava, por pais de adolescentes que cumpriam Medida Socioeducativa em meio aberto com relação às dificuldades da inclusão escolar de seus filhos. Certas ações adotadas pelos gestores educacionais pareciam estar dificultando essa inclusão, observando que o direito à educação, na prática, ainda não está totalmente assegurado. Da constatação inicial surgiram algumas indagações:

- Teriam os gestores escolares conhecimento da legislação específica que trata sobre a garantia do direito da educação, do acesso e da permanência nas escolas dos adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa?
- Quais ações são adotadas pelos gestores ao receberem os adolescentes que se encontram

**298**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



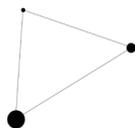
em cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida em suas escolas?

- Os gestores teriam conhecimento de que certas ações adotadas dentro dos ambientes escolares, não escritas/regulamentadas, podem estar acarretando a rejeição e levando à exclusão escolar desses adolescentes na rede regular de ensino?

As questões levaram à formulação dos seguintes objetivos de pesquisa:

- Contribuir para o estudo da questão da educação escolar dispensada aos adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida;
- Investigar a forma como vem ocorrendo o trabalho dos gestores escolares para a inclusão desses adolescentes nas escolas estaduais da rede regular de ensino público.

A partir disso, foi formulada como hipótese: As ações adotadas pelos gestores educacionais, sem amparo legal, tendem a dificultar a (re)inserção do adolescente em Liberdade Assistida na rede regular de ensino público, interferem negativamente na inclusão escolar desses adolescentes e agravam o quadro de exclusão escolar. A hipótese seria confirmada ou



refutada no decorrer da pesquisa segundo os relatos dos gestores sobre as ações adotadas para incluir esses adolescentes no universo escolar. Esperava-se, outrossim, levantar as dificuldades que os gestores encontravam para desenvolver ações de inclusão.

Para responder às indagações, testar as hipóteses e atender aos objetivos propostos a opção foi pela metodologia qualitativa, com trabalho de campo realizado em três escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de São Paulo, situadas no município de Ibitinga, interior do Estado. O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, aplicada aos gestores escolares. Os dados da pesquisa de campo foram analisados por meio de estudos bibliográficos que se mostraram importantes à pesquisa, apresentando aspectos relevantes sobre o tema e, permitindo confrontar e analisar as queixas trazidas pelas famílias de adolescentes em Liberdade Assistidas sobre as dificuldades de (re)inserção escolar, confrontando-as com os depoimentos dos gestores escolares sobre o modo como agem, pensam, vivem e interpretam seu próprio trabalho no cotidiano escolar e a forma como compartilham os saberes, crenças e valores sobre o processo da (re)inserção escolar destes adolescentes. Os principais autores consultados foram: Bourdieu (2007), Dubet (2003), Gimeno Sacristán (1999), Lück (2000) e Paro (1998, 2007), entre outros que se fizeram relevantes à pesquisa.

**300**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

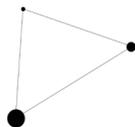


Os depoimentos possibilitaram inferir crenças e valores que regem o trabalho dos diretores, em especial, a pré-concepção negativa do perfil do adolescente em LA e atitudes que desencorajam o acesso à escola (alegação de falta de vaga é a mais comum). Quando aceito, a adaptação e a permanência também são dificultadas por regras pouco maleáveis da instituição. Além disso, as escolas pouco apoio e orientação recebem dos órgãos superiores e inexistem ações integradas com a rede sócio-assistencial de proteção aos direitos das crianças e adolescentes do município. Sendo assim, forma-se um ciclo vicioso: a exclusão social leva à exclusão escolar que, por sua vez alimenta a exclusão social. Assim, a um discurso pró-inclusão são associadas ações seletivas que naturalizam a exclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho buscamos contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre a democracia na escola em dois de seus sentidos – gestão participativa e garantia de acesso e permanência –, confrontando o discurso de legisladores e elaboradores de políticas públicas com as interpretações dadas por diferentes atores escolares responsáveis por aquilo que de fato acontece nas escolas.

Para nós, ficou evidente que a gestão democrática da escola pública tornou-se mais um *slogan* do que realidade, presente no discurso dos educadores, mas



distante das práticas cotidianas. Para aclarar nossa posição, trazemos a seguinte definição de *slogan*:

Um *slogan* é uma frase curta, de efeito e de fácil memorização, que se caracteriza, acima de tudo, pela brevidade, impacto e comunicação imediata; destina-se a fixar na mente das pessoas a associação entre uma marca e um argumento persuasivo capaz de fazer as pessoas se lembrarem de uma empresa, produto ou serviço. (<http://www.revistamktnews.com/2011/01/slogan-assinatura-da-marca.html>)

Nas palavras de Contreras (2002), *slogans*...

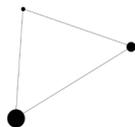
[...] se desgastam e seus significados se esvaziam com o uso frequente [...] são utilizados em excesso para provocar uma atração emocional, sem esclarecer nunca o significado que se lhes quer atribuir. Funcionam assim como palavras com aura, que evocam ideias que parecem positivas e ao redor das quais se pretende criar consenso e identificação. Porém é provável que parte do êxito dos slogans [...] resida em que na verdade escondem diferentes pretensões e significados, em que diferentes pessoas estejam entendendo ou querendo dizer coisas diversas com as mesmas palavras, embora aparentemente todos digam o mesmo. (CONTRERAS, 2002, p.23)

As pesquisas apresentadas permitem concluir que, apesar de a escola estar sob a égide de uma legislação que afiança o princípio da democratização da educação:

- a) A participação na gestão da escola de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar é inexistente ou simplesmente simbólica; o poder decisório continua centralizado nas mãos dos diretores escolares;
- b) Há empecilhos internos e externos à escola que dificultam o acesso e a permanência a uma parte da população, a mais desprotegida da perspectiva social e econômica, o que demonstra que a escola ainda não é para todos.

A aplicação da legislação segue atalhos que possibilitam sua não-aplicação. Sem dúvida, a exclusão social se reproduz na escola de diferentes maneiras, seja pelo impedimento claro ou velado da participação de membros da comunidade escolar nas decisões que afetam a escola, seja pela estigmatização e rejeição de alunos vistos como possíveis causadores de problemas.

Em especial, a garantia de acesso à educação básica e a permanência na escola de toda a população em idade escolar ainda são falácias, pois barreiras de toda ordem são colocadas às famílias de adolescentes com histórico de pequenos delitos, geralmente pertencentes às camadas



mais desfavorecidas da população, quando procuram matricular seus filhos. Os principais empecilhos, baseados em *pré-conceitos*, se mostram na forma de respostas evasivas dadas pelos diretores para rejeitar a matrícula. Há indícios de que a postura dos gestores represente a cultura da escola e também do sistema.

Caso sejam aceitos, tais alunos se tornam alvo de discriminações dentro do ambiente escolar, o que dificulta ou impede sua integração. As escolas não têm projetos específicos para acolhê-los, nem orientação e apoio das instâncias superiores do sistema nesse sentido. Também não há trabalho conjunto e articulado, no âmbito municipal, dos órgãos voltados à defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

Para concluir, uma constatação óbvia: a simples existência da legislação não garante que as coisas aconteçam nas instituições. Esperamos ter contribuído para desmistificar a ideia de que o princípio da democratização se reduz à constituição de conselhos ou colegiados que limitam a autoridade do diretor, forjam gestões mais participativas que, conseqüentemente, asseguram o acesso e a permanência na escola e promovem a melhoria da educação oferecida à população. ●

## REFERÊNCIAS

ANTONIO CANDIDO. Instituição Educativa: estrutura administrativa e estrutura social. In: FORACCHI, M.; PEREIRA, L. *Educação e Sociedade*. São Paulo, Cia Ed.Nacional, 1966.

**304**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



APPLE, M. A.; BEANE, J. *Escolas Democráticas*. São Paulo: Cortez, 2000.

BANDEIRA, V.N. Adolescente em Liberdade Assistida: análise quanto às dificuldades de (re) inserção na rede regular de ensino público em um município do interior paulista. Dissertação (Mestrado): Uniara, 2016.

BORDENAVE, J.E. D. *O que é Participação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

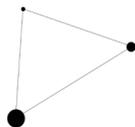
BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 41-64.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei nº 8.069 de 12 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação: CENP, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução 113, de 19 de abril de 2006. *Parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <[www.sdh.gov.br](http://www.sdh.gov.br)>. Acesso em: 10/11/2015.



BRASIL. *Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012*. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília: DF, 2012.

CHIAVENATO, I. *Administração*. SÃO PAULO: Makron-Books, 1994.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, J. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 119, jul./2003, p. 29-45.

FALSARELLA, A.M.; BANDEIRA, V.N.; VILELA, H.Z.; CAMMAROSANO, A. O princípio da democratização em escolas públicas de ensino básico. Comunicação: I Seminário Nacional de Mestrados Profissionais na Área de Ensino (Senameprae). Goiânia, 18 a 19 de junho de 2015.

FALSARELLA, A.M. A democratização do ensino básico: dois estudos de caso. Comunicação: XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae). João Pessoa, 26 a 28 de abril de 2017.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola*. Goiânia: Alternativa, 2001.

**306**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



\_\_\_\_\_. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. *Presente! Revista de Educação*, CEAP-Salvador (BA), jan/abr 2009.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. Enfoque. Qual a questão? *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. ProGestão/Secretaria Estadual de Educação da Bahia. 2001. Disponível em: <https://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>. Acesso em 17 jun.2017.

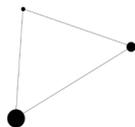
NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1999, p. 13-43.

O QUE é slogan. Disponível em: <http://www.revistamktnews.com/2011/01/slogan-assinatura-da-marca.html>. Acesso 11 jan.2017.

PARO, V. H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L.H. (Org.). *A escola no contexto da globalização*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998, p. 300-307.

\_\_\_\_\_. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.



POPKEWITZ, T.S. *Lutando em defesa da alma* – a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Arned, 2001.

SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

SPOSITO, M.P. Educação, gestão democrática e participação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 15, p.52-56, 1990.

VILELA, H.Z. Participação democrática na gestão de uma instituição federal de ensino médio tecnológico. Dissertação. Mestrado em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação. Uniara, 2016.

**308**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



# 7. EDUCAÇÃO FINANCEIRA: UMA FORMAÇÃO PARA A VIDA

*ANTONIO RICHARD TREVISAN  
EDMUNDO ALVES DE OLIVEIRA  
FLÁVIA CLARA BEZERRA TREVISAN*

## INTRODUÇÃO

A crescente importância da educação financeira tem se intensificado devido ao atual contexto de crise. A matemática como disciplina escolar contribui para educar financeiramente ao exercitar a capacidade de pensamento essencial no cálculo da melhor forma de pagamento, evitando a aquisição de dívidas que comprometam a vida monetária dos jovens (NASCIMENTO, 2015, p. 7).

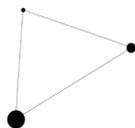
O aumento significativo de jovens endividados tem levado a um interesse maior em estudos, ao que se refere à Educação Financeira (BORGES, 2014, p. 2).

Pesquisadores da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALE) apontam que a maioria dos jovens brasileiros estão endividados, pelo uso indevido do cartão de crédito, que hoje é oferecido precocemente. Compras por impulso são a principal causa para o endividamento da população, com idade média de 23,13 anos (SANTOS, SOUZA, 2014, p.177).



**309**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



De acordo com pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dois milhões de jovens brasileiros estão endividados, a maioria pelo uso indevido do cartão de crédito, que hoje é oferecido precocemente para quem tem doze anos. Compras por impulso são a principal causa para o endividamento dos jovens, com idade entre 14 e 25 anos (BELLE, OLIVEIRA, PAULA, 2014, p.11).

A educação financeira orienta os jovens para bons hábitos de consumo, para que possam conquistar melhores condições de vida, podendo ser inserida desde a infância. Através dela, buscam-se melhorias comportamentais, atitudes e posturas, que evitam o endividamento. Fazer o orçamento render mais, depende de escolhas financeiramente conscientes e melhora a qualidade de vida, trazendo ao jovem mais tranquilidade, segurança, conforto e prazer (PEREIRA et al., 2009, p. 67).

O consumo consciente e responsável ajuda a proporcionar prazeres no presente, viabilizando a segurança financeira para o futuro. Saber dosar adequadamente o quanto deve ser gasto no dia a dia, e o quanto deve ser poupado e investido para o amanhã, proporcionando equilíbrio a essas duas necessidades, é basicamente o que a educação financeira promove, e deve ser inserida precocemente, para que se obtenham melhores resultados, na formação de jovens mais organizados e realizados financeiramente (DOMINGOS, 2011, p.57).

## 310

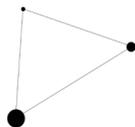
A formação financeira é vista como um conjunto de hábitos saudáveis, que contribuem para melhoria da condição monetária das pessoas que possuem compromisso com o futuro. A educação financeira, ao ser inserida na fase de desenvolvimento, proporciona à criança e ao adolescente, uma relação equilibrada com o dinheiro, e maiores chances de se tornarem adultos conscientes, no que diz respeito a suas finanças (SOUZA, 2012, p.7).

Desta forma, o presente trabalho, pretende promover um estudo acerca da educação financeira para crianças e adolescentes, e sua contribuição na formação de jovens financeiramente conscientes.

## **O BRASIL E A EDUCAÇÃO FINANCEIRA**

A Constituição Federal de 1988, garante o direito de todos a educação e a população percebe a sua necessidade, dessa forma o Estado e a família, juntamente com a sociedade, passaram a ter responsabilidades e seu papel definido como de extrema importância na educação dos indivíduos, conforme descreve o artigo 205 da Constituição Federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.37).



Para Araújo e Souza (2012, p.14), o conceito que melhor define educação financeira, é o estabelecido pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) como:

O processo pelo qual consumidores e investidores melhoram sua compreensão sobre conceitos e produtos financeiros e, por meio de informação, instrução e orientação objetiva, desenvolvem habilidades e adquirem confiança para se tornarem mais conscientes das oportunidades e dos riscos financeiros, para fazerem escolhas bem informadas e saberem onde ajudar ao adotarem outras ações efetivas que melhorem o seu bem-estar e a sua proteção (ARAÚJO, SOUZA, 2012, p.14).

Nos anos de 2010 e 2011 a educação financeira surge como projeto piloto em seis estados brasileiros, mobilizando vários estudantes e professores, o resultado foi avaliado rigorosamente pelo Banco Mundial, o qual constatou que, através da educação financeira, os jovens adquirem maior capacidade de poupar, de fazer lista de despesas mensais, de negociar preços e meios de pagamento ao realizar compras, além de construir planos pessoais para alcançar seus objetivos. Neste projeto piloto, no qual os pais dos alunos foram envolvidos, houve também melhorias no relacionamento entre eles, no diálogo sobre questões financeiras, como por exemplo, orçamento doméstico e familiar. (BRASIL, 2013, p.15).

**312**

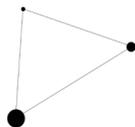
**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



O dever das escolas é formar jovens preparados para a vida, para enfrentar as mais diversas situações cotidianas. A educação financeira deveria ser matéria obrigatória em todas as escolas e faculdades do país, pois a maioria dos indivíduos quando entra no mercado de trabalho e começa a ganhar seus primeiros centavos, passa a utilizá-los de forma inadequada e talvez passem a vida inteira como escravos das dívidas. A grande maioria das escolas ainda não possui uma disciplina para ensinar como se deve agir diante do dinheiro e acabam formando analfabetos financeiros. Isso explica porque muitas pessoas que têm um grau de estudo elevado, vivem cheias de dívidas, enquanto outras que não tiveram chance ou oportunidade de estudar são ricas. Essas pessoas aprenderam desde cedo, mesmo que não de forma direta o valor do dinheiro. Se o indivíduo for educado e conviver com as diversas práticas de conhecimento financeiro, ela terá facilidade para conseguir usar o dinheiro de forma inteligente a seu favor (KRÜGER, 2014, p.91 .KRUMMENAUER, 2011, p.33).

Segundo especialistas, a formação em educação financeira deve ser inserida na grade curricular do ensino fundamental, para promover nas crianças a cultura de planejamento com seus gastos e o consumo consciente, entre outros benefícios (ROGOGINSKI, SANTOS, MACHADO, 2009, p.10).

A inserção da disciplina Educação Financeira nas escolas é de grande relevância social, independente



da forma que a matéria será tratada, seja por meio de disciplina específica de Educação Financeira, ou tema transversal, como já ocorre muitas vezes na disciplina de matemática ao relatar tarefas que lidam com o dinheiro, como a matemática financeira, apoiando não apenas as ações do cálculo correto como também ensinando a orçar, poupar e equilibrar recursos financeiros, sendo um grande passo para diversos problemas no país.

A escola deve desempenhar seu papel na construção do saber crítico de cada cidadão e, conseqüentemente, na formação de pessoas conscientes e preparadas para os problemas vivenciados em seu dia a dia. A escola é o principal agente educacional na formação dos cidadãos, com grande potencial em contribuir para a Educação Financeira dos jovens, considerando que, um país que demonstra preocupação em diminuir as diferenças sociais, não deve deixar de participar efetivamente da vida de seus cidadãos e naquilo que possa contribuir para uma sociedade mais ética, justa e igualitária. Assim sendo, a escola tem um papel importante em educar as pessoas no sentido de contribuir para a diminuição dessa desigualdade social e econômica. Professores e gestores precisam ser capacitados para educar e influenciar uma geração de jovens mais equilibrados e conscientes com o futuro financeiro (TEIXEIRA, et al., 2010, p.74. RESENDE, 2013, p.17.THEODORO, 2008, p.6).

**314**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



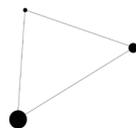
# EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA FORMAÇÃO INICIAL

Quadro 1 - A percepção do dinheiro na infância e adolescência

| Idade da criança          | Principais características comportamentais  | Papel dos pais  |
|---------------------------|---|---|
| De 0 a 2 anos de idade    | Os desejos não estão associados ao dinheiro, mas o interesse pelas atitudes dos pais é intenso e crescente.           | Dar o exemplo através de suas atitudes, que serão certamente copiadas pelos filhos.   |
| De 3 a 4 anos de idade    | A realização dos desejos é associada ao ato de comprar, que depende essencialmente da vontade e do dinheiro dos pais. | Evitar banalizar o consumo e estabelecer regras para o dinheiro, como limites orçamentários e datas para celebrações e presentes.                                   |
| De 5 a 6 anos de idade    | Percepção de que é possível interagir com estranhos sem a intervenção de adultos.                                     | Cultivar a independência, permitir aos filhos que interajam com vendedores e manipulem dinheiro em compras pequenas.  |
| De 7 a 10 anos de idade   | Percepção de papéis sociais e quantificação de valores, com o aprendizado da matemática.                              | Conversar sobre dinheiro, trabalho, sustento da família, objetivo dos estudos e escolha da profissão.   |
| De 11 a 14 anos de idade  | Percepção das responsabilidades e primeiros conflitos típicos da adolescência.  | Cultivar a liberdade, com a prática da mesada ou da oferta de recursos de uso livre pelos filhos. Incluir os filhos nas tarefas de organização financeira familiar. |
| Acima de 15 anos de idade | Necessidade de assumir papéis típicos de adultos.   | Conversar sobre temas relacionados a administração pessoal, uso de bancos, incentivos maiores a formação de poupança e desejos versus investimentos necessários.    |

Fonte: KRUMMENAUER, 2011, p. 39.

A educação financeira é um método que permite as pessoas o desenvolvimento de habilidades e competências para realização de investimentos seguros e lucrativos, proporcionando melhoria de vida e proteção financeira contra gastos imprevistos, deve ser iniciada o quanto antes.



Jovens que tiveram uma educação financeira deficitária e não possuem a compreensão do aumento exponencial dos juros compostos, possuem cartão de crédito sem o preparo para enfrentar um mundo que dá mais importância ao consumo do que à poupança. A cada fase da vida, as crianças e os adolescentes percebem o dinheiro de maneiras diferentes conforme apresenta o quadro 1.

Chizzoni (2012) considera que muito da habilidade de lidar com finanças, tanto na infância, quanto na vida adulta, depende de sermos capazes de diferenciar o “eu quero” do “eu preciso” e isso pode ser aprendido através da família e da escola.

Estudar é fundamental para expandir a inteligência financeira, mas poucos o fazem, por ser um ato solitário, que exige tempo, recolhimento, paciência e disciplina, entretanto existem outras formas de estudar além das tradicionais e até um caboclo do interior pode criar uma teoria financeira que faça sentido, isso explica os ricos empreendedores de sucesso com baixa formação escolar e os pobres assalariados com pós graduação (MARTINS, 2004, p. 94).

## ENDIVIDAMENTO DOS JOVENS

Para Domingos (2011), “a maior causa do endividamento dos jovens no Brasil, se deve à ausência de educação financeira”, segundo ele, como a posse do dinheiro é imprescindível numa sociedade capitalista, é necessário

**316**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



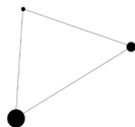
termos uma relação saudável com ele desde cedo, é importante que o jovem já nos seus primeiros ganhos, saiba curtir o presente e poupar para necessidades ou sonhos futuros, construindo uma vida melhor.

De acordo com Kiyosaki e Lechter (2000) ocorre uma falta de instrução financeira nas escolas e concluem:

Muitos dos jovens que hoje tem cartão de crédito, antes de concluir o segundo grau e, todavia, nunca tiveram aulas sobre dinheiro e a maneira de investi-lo, para não falar da compreensão do impacto dos juros compostos sobre os cartões de crédito. Simplesmente, são analfabetos financeiros e, sem o conhecimento de como o dinheiro funciona, eles não estão preparados para enfrentar o mundo que os espera, um mundo que dá mais ênfase à despesa do que à poupança (KIYOSAKI, LECHTER, 2000, p.5).

## **EDUCAÇÃO FINANCEIRA E CONSCIENTIZAÇÃO DOS JOVENS**

É correto afirmar que a rotina familiar e a não abordagem sobre o tema educação financeira nas escolas é um dos fatores fundamentais para a formação de jovens incapazes de lidar com suas próprias finanças. O despreparo do jovem em conhecer os direitos do consumidor, pensar no futuro e desmistificar a ideia do consumo exagerado, ausentes na formação escolar,



o conduz a intranquilidade monetária. A falta de orientação financeira quando criança, poderá resultar em jovens e adultos com pouca ou nenhuma habilidade com o dinheiro (BARROS, 2009, p.6).

A educação financeira prepara os jovens para uma vida de sucesso na tomada de decisões financeiras, eles não aprendem somente a lidar com o dinheiro em si, mas também aprendem a lidar com conceitos de organização, planejamento, controle, responsabilidade, tornam-se mais racionais e menos emotivos no campo das finanças além de adquirirem consciência para poupar e investir, opondo-se a hábitos consumistas (BUGARIN, 2013 p. 56. KASSARDJIAN, 2013, p.7. THEODORO, 2008, p.6)

## CONCLUSÃO

Uma preocupação no Brasil e no mundo é o grande e crescente número de jovens endividados, devido à ausência de uma formação financeira. É através da educação financeira que atitudes simples como analisar preços, solicitar descontos, comparar produtos e serviços, realizar pagamentos à vista, controlar as despesas, evitar desperdícios e dívidas, evitar compras por impulsos, conhecer os direitos do consumidor, pensar no futuro, manter reservas financeiras para emergências ou oportunidades, fazer investimentos compatíveis com os sonhos, preservar bens e buscar a valorização do patrimônio, evitar compras por

**318**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



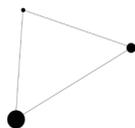
impulso, antecipar-se às armadilhas do comércio, resistir às tentações do crédito fácil, exigir nota fiscal, informar-se sobre condições contratuais, sobre prestadores de serviços, guardar termos de garantia, ser previdente, são atitudes simples que, quando adotadas por rotina, podem resultar em economias e ganhos financeiros relevantes. Atitudes como essas são reflexos da educação financeira que, quanto antes for inserida na educação de crianças e adolescentes, maiores serão as possibilidades de se tornarem jovens responsáveis, organizados e confiantes no que diz respeito às finanças.

Além disso, a formação de jovens mais orientados e esclarecidos sobre posturas e atitudes adequadas no planejamento dos recursos financeiros, contribui, não somente com uma gratificação pessoal, como também familiar e ainda contribui para melhorias na economia do país. ●

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. A., SOUZA, M.A.P. **Educação financeira para um Brasil sustentável.** Evidências da necessidade de atuação do Banco Central do Brasil em educação financeira para o cumprimento de sua missão. Brasília, 2012.

BARROS, C. A. R. de. **Educação financeira e endividamento:** artigo científico. Porto Alegre: Escola Superior de Administração, Direito e Economia – ESADE, 2009.



BORGES, P. R. S. **Educação financeira e sua influência no comportamento do consumidor no mercado de bens e serviços.** Disponível em: [http://www.fecilcam.br/nupem/anais\\_v\\_epct/PDF/ciencias\\_sociais/04\\_BORGE.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_v_epct/PDF/ciencias_sociais/04_BORGE.pdf). Acesso em: 22 fev. 2017.

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

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano Mais Brasil PPA 2012-2015: Relatório Anual da avaliação: ano base 2012 / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/SPI. - Brasília: MP/SPI, 2013. 5v.

BUENO, L. L. B. **A educação financeira e o processo de desenvolvimento econômico do país.** Monografia (Graduação em Administração). Curso de Ciências Econômicas do Departamento de Economia, Contabilidade e Administração da Universidade de Taubaté, Taubaté, 2010.

BUGARIN, R. J. **O nível de educação financeira traz um comportamento e resultados diferentes?** 56 f. São Paulo, 2013. Dissertação (Mestrado em Economia), INSPER - Instituto de Ensino e Pesquisa.

CHIZZONI, I. B. **Consciência Financeira: Consumo Responsável.** Porto Alegre, RS, 2012.

COELHO, T. C. F. **Educação Financeira para Crianças e Adolescentes.** Juiz de Fora, 2014.

**320**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



DOMINGOS, Reinaldo. **Como inserir educação financeira na vida de crianças e jovens de forma consciente.** Disponível em: <http://www.direcionalescolas.com.br/noticias/como-inserir-educacao-financeira-na-vida-de-criancas-e-jovens-de-forma-consistente>. Acesso em: 24 fev. 2017.

DOMINGOS, Reinaldo. **Educação financeira para jovens é fundamental.** Disponível em: <http://www.dsop.com.br/imprensa-dsop/artigos/2188-educacao-financeira-para-jovens-e-fundamental> Acesso em: 20 fev. 2017.

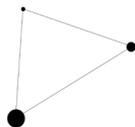
DOMINGOS, Reinaldo. **Ter dinheiro não tem segredo: educação financeira para jovens.** São Paulo: DSOP Educação Financeira, 2011.

ISOTON, I. A. **Educar para a independência financeira:** artigo científico. Universidade do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2009.

KASSARDJIAN, A. C. C. **Educação financeira infantil: como o incentivo a essa prática pode auxiliar na formação de adultos financeiramente mais conscientes.** 20 f. São Paulo, 2013. Dissertação (Bacharel em Administração de Empresas) Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas.

KIYOSAKI, R.T.; LECHTER S. L. **Pai Rico, Pai Pobre.** Tradução: Maria Monteiro. 46. Editora Elsevier, 2000, 187 p.

KRÜGER, F. **Avaliação da Educação Financeira no Orçamento Familiar.** Concordia. SC. 2014.



KRUMMENAUER, L. D. **Educação financeira para adolescentes do ensino médio em Sapucaia do Sul.** 154 f. São Leopoldo, 2011. Monografia (Graduação em Ciências Contábeis). Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

MARTINS, J. P. **Educação Financeira ao alcance de todos.** 94. Editora Fundamento Educacional, 2004.

NASCIMENTO, N. H. A. **Matemática e Educação Financeira: um estudo de caso do Ensino Secundário.** Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa, 2015.

PEREIRA, D. H. ; FEITOSA, F. M. ; SILVERIO, SOUSA, R.C. **Educação financeira Infantil e seu impacto no consumo consciente.** 75f. São Paulo, 2009. Monografia (Bacharel em Administração). Faculdade Campos Salles.

RESENDE, A. F. **A educação financeira na educação de jovens e adultos: uma leitura da produção de significados financeiro-econômico de dois indivíduos-consumidores.** Juiz de Fora, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de Juiz de Fora.

ROGOGINSKI, E.; SANTOS, F.L.; MACHADO, J.G. **O Ensino de educação financeira para crianças do ensino fundamental.** 62 f. Curitiba, 2009. Monografia (Pós- Graduação) FAE Curitiba.

SANTOST., SOUZA, M. J. B. **Fatores que influenciam o endividamento de consumidores jovens.** Revista ALCANCE Eletrônica ISSN: 1983-716X. Disponível em: [www.univali.br/](http://www.univali.br/). Acesso em: 21 mar. 2017.

**322**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

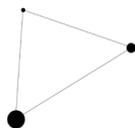


SOUZA, D. P. de. **A Importância da educação financeira infantil.** 21 f. Belo Horizonte, 2012. Dissertação (Graduação em Ciências Contábeis). Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, do Centro Universitário Newton Paiva.

TEIXEIRA, A. O.; WUNDERLICH, A. N. H.; SANTOS F. C.; FERREIRA, R. T. L. **Vantagens e desvantagens da implantação da disciplina de educação financeira nas escolas de ensino médio da cidade de Pinhais-PR.** Pinhais, PR, 2010.

THEODORO, F. R. F. **O uso da matemática para a educação financeira a partir do ensino fundamental.** 21 f. Taubaté, 2008. Dissertação (Graduação em Matemática). UNESP.

WISNIEWSKI, M.L.G. **A importância da educação financeira na gestão das finanças pessoais: uma ênfase na popularização do mercado de capitais brasileiro.** Revista Intersaberes. Curitiba, v. 6, n. 12, p.155



# 8. EQUIPE GESTORA DA ESCOLA E PRÁTICAS DOCENTES<sup>1</sup>

*EDSON ROSA DE ALMEIDA*

*SILVIA CRISTINA SIMÕES BERNARDINO DA SILVA AGOSTINHO*

*ANA MARIA FALSARELLA*

## INTRODUÇÃO

A educação escolar pública brasileira apresenta problemas crônicos de difícil e demorada solução. Análises fragmentadas e reducionistas têm apontado vários fatores que concorrem para sua baixa efetividade. Uma das críticas mais acirradas refere-se ao fato de as equipes gestoras das escolas não assumirem a contento a coordenação do trabalho docente e a formação continuada em serviço, o que contribuiria para o despreparo e o descompromisso dos professores. Outra crítica que se destaca é o suposto desinteresse das famílias pela vida escolar dos filhos e pela participação nos assuntos da escola.

---

1 Dissertações: A atuação do Professor Coordenador Pedagógico de Área do Conhecimento e seus desdobramentos no Programa de Ensino Integral da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (Silvia Agostinho, 2017) e A relação da escola com as famílias no acolhimento aos alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública (Edson Almeida, 2017), sob orientação da Profª Drª Ana Maria Falsarella.

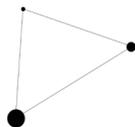
**324**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



Entende-se, no presente texto, que todos os profissionais da educação, não somente os que exercem função gestora, se encontram em uma encruzilhada que os leva a uma relação ambígua com a própria profissão. De um lado, o estado, com sua estrutura burocratizada e a cobrança externa por resultados, exerce crescente controle e normatização da educação, o que configura relações impessoais. De outro lado, as atividades desenvolvidas na escola, que implicam em relações interpessoais entre gestores, professores, alunos e famílias.

Tendo por pano de fundo tal panorama, o objetivo deste texto é contribuir na análise de dilemas relacionados à ação gestora, à formação docente em serviço e às relações da escola com as famílias, no enovelado momento histórico pelo qual passa a educação escolar em nosso país, agora, na segunda década dos anos 2000. Para isso, são apresentados os resultados de duas dissertações de mestrado, cuja elaboração envolveu pesquisas de campo, voltadas à análise do trabalho de gestores de escolas públicas de ensino básico na coordenação do trabalho pedagógico dos professores junto a alunos e suas famílias e na formação dos docentes. São elas: *A relação da escola com as famílias no acolhimento aos alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública* (ALMEIDA, 2017) e *A atuação do Professor Coordenador Pedagógico de Área do Conhecimento e seus desdobramentos no Programa de Ensino Integral da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo* (AGOSTINHO, 2017), que serão



tratadas no decorrer do texto, respectivamente, de Pesquisa A e Pesquisa B.

O interesse dos pesquisadores voltou-se à investigação da escola da perspectiva de seus atores internos, em especial, da equipe gestora ou grupo gestor, composto, em geral, pelo diretor, pelo vice-diretor ou assistente de diretor e pelo(s) coordenador(es) pedagógico(s). Destaca-se que, na revisão bibliográfica realizada, foi possível constatar que a maior parte dos trabalhos encontrados sobre o papel dos gestores escolares é mais propositiva do que crítica. Além de que as expressões *equipe gestora* e *grupo gestor* são tratadas da perspectiva idealizada de que há plena integração entre seus membros.

De fato, a concepção de integração permeia os significados de *equipe* e de *grupo*. Quanto a *equipe*, o sentido da palavra remete-nos a um grupo de pessoas dedicado a uma mesma realização, reunido em torno de um mesmo objetivo, de modo a alcançar um trabalho mais eficiente, produtivo e criativo. De modo semelhante, *grupo* é um vocábulo que nos remete à ideia de conjunto de pessoas que, reunidas, formam um todo e cujas relações se fundem numa série de papéis interligados. A unidade de ação do grupo é fundamental a fim de que a ação, em seu todo, tenha um propósito. (<https://www.significadosbr.com.br>). No entanto, o que foi encontrado nas escolas pesquisadas nem sempre corresponde a essa visão, como veremos no decorrer deste trabalho.

**326**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



Na revisão bibliográfica notou-se também que é recorrente que a família seja considerada fator decisivo no desenvolvimento da escola – positivo ou empecilho – em função da renda, da classe social e da escolarização dos pais, visão que impede uma reflexão mais ampla sobre as contingências socioeconômicas que afetam tanto a família quanto a escola.

*Ser de classe social baixa, de baixa renda e ter baixa escolaridade* são expressões associadas a carência e, de tão citadas e utilizadas, ninguém sabe precisar direito seus significados, que variam conforme o entendimento de cada um. *Aluno carente e família carente* se tornaram jargões entre os profissionais das escolas e servem à explicação de quase todos os problemas internos às instituições.

Também a classificação *baixa renda* é bastante elástica. De acordo com a Fundação Getúlio Vargas (FGV, s/d) a definição da expressão, em todo o mundo, apresenta grandes diferenças. De modo geral, são consideradas como de baixa renda pessoas que vivem com menos dois dólares por dia; já, pessoas que sobrevivem com menos de um dólar são consideradas extremamente pobres. Há também uma classificação mais elástica, que considera pertencente ao grupo de baixa renda quem vive com menos de oito dólares diários. Podemos estender essa indefinição ao Brasil, que também apresenta grandes divergências em relação à classificação da renda familiar ao grupo denominado de baixa renda, conforme a fonte. (<http://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes>).

Sem dúvida, as limitações socioeconômicas locais (renda e escolaridade familiares, empregabilidade, equipamentos sociais disponíveis, dentre outras), bem como as mais gerais (estrutura do sistema ao qual a escola é vinculada, legislação educacional, políticas públicas etc), influenciam o trabalho pedagógico. Contudo, não podem ser considerados os únicos fatores determinantes. Como destacam Rockwell e Mercado (1986): “As normas formuladas pela estrutura institucional e aquelas com conteúdos próprios do âmbito social imediato à escola coexistem e se combinam, não sem conflito, e na vida diária escolar não há uma separação orgânica entre elas; ambas determinam e definem essa mesma cotidianidade” (p.49).

Compreender a vida interna da escola e sua cultura é fundamental para a atuação dos diretores e coordenadores pedagógicos, de modo que possam liderar um trabalho conjunto e coletivo voltado ao bem comum. Ao apreender a realidade total da escola, o gestor pode analisá-la não como mero estabelecimento de ensino, mas como instituição única, com uma dinâmica própria, que repercute no processo de ensino e aprendizagem ali desenvolvido.

Cada escola apresenta percursos múltiplos e contraditórios, refletindo representações sociais ambíguas na formação de sua cultura. Nesse sentido, há necessidade de ampliar estudos que contribuam para revelar os fatores envolvidos na formação e no exercício

**328**

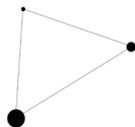
**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



das funções do magistério. Justifica-se, assim, a relevância das pesquisas aqui apresentadas, que podem contribuir para um melhor entendimento da escola pública na cultura construída e vivenciada no cotidiano, que é indissociável da contínua formação da equipe escolar.

Para o pesquisador que pretende trazer a perspectiva dos atores internos à instituição escolar, é relevante lembrar que a estrutura total de uma escola é ampla, compreendendo não só as relações ordenadas conscientemente, mas também todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social. Como já alertava Antonio Cândido (1956), o aspecto administrativo de uma escola é apenas um elemento da sua estrutura, pois exprime a sua organização no plano consciente e corresponde a uma ordenação racional, igual para todas as escolas. Ao lado das relações oficialmente previstas, há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da complexa dinâmica social interna.

O cotidiano escolar em seus aspectos subjetivos se mostra pouco evidente a um olhar superficial, de modo que a análise da dinâmica social interna da instituição requer observação e registro cuidadosos para fazer inteligível essa lógica de funcionamento a partir da reconstrução dos múltiplos conteúdos que estão em jogo. O pesquisador, ao estudar a realidade de uma escola em particular, chega a um conhecimento dotado de validade local, mas que permite certo grau de generalização e sinaliza possibilidades de continuidade de pesquisas sobre o tema.



Considerando a escola como espaço intermediário de decisões sobre políticas educacionais, na medida em que interpreta e desenvolve as propostas dos sistemas a partir de sua peculiar perspectiva, pretendeu-se captar os discursos dos atores internos às instituições. Daí a opção pela pesquisa qualitativa com coleta de dados em campo. Nesse tipo de pesquisa, os instrumentos mais comuns são entrevistas, questionários e observações, os quais também foram utilizados pelos autores das pesquisas supra citadas.

Vale lembrar que, no decorrer do tempo, a pesquisa qualitativa gradativamente ganhou espaço no universo da pesquisa social, pois visa a uma compreensão aprofundada do comportamento humano e das razões que o dirigem, o que não é possível simplesmente com o levantamento de dados quantitativos. A relevância da pesquisa qualitativa é que, por seu intermédio, pode-se investigar o porquê e o como dos fenômenos sociais e não apenas o que, onde e quando eles acontecem. Entende-se que as conclusões de um estudo qualitativo, mesmo não sendo replicáveis, são consideradas indicadores de tendências, possibilitando, inclusive, algumas generalizações, respeitados os devidos limites. (FALSARELLA, 2015)

Para a análise das informações colhidas em campo foi utilizada, nas duas pesquisas, a teoria das representações sociais, desenvolvida principalmente por Denise Jodelet a partir da década de 1980. De acordo com

**330**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



Jodelet (1989), a representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, expressando o modo como o sujeito – individual e coletivo – toma consciência, reage e responde aos sistemas social e cultural. A representação social circula em discursos, sendo carregada por palavras, e cristalizada em condutas.

Sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe. Eis porquê construímos representações. E, da mesma forma que, ante as coisas, pessoas, eventos ou ideias, não somos equipados apenas com automatismos, igualmente não somos isolados em um vazio social: compartilhamos o mundo com outros, neles nos apoiamos — às vezes convergindo; outras, divergindo — para o compreender, o gerenciar ou o afrontar. Por isso as representações são sociais e são tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la. (JODELET, 1989, p. 31)

No que tange aos aportes legais e teóricos, são apresentadas, neste ponto do texto, ideias que subjazem a ambas as pesquisas. A começar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei n.º 9394/96) que acena com a autonomia da escola para a elaboração conjunta da proposta pedagógica, com o *pluralismo de ideias* e de concepções pedagógicas, com a *valorização do profissional* da educação escolar e com *gestão democrática*. Paralela e contraditoriamente, o controle sobre a escola e os professores aumentou com o surgimento dos exames nacionais unificados que, com suas matrizes curriculares, determinam o que deve ser ensinado e estimulam a competitividade e a comparação entre escolas. No interior da escola, por sua vez, são encontrados modos de agir e pensar já consolidados nas tradições e na cultura escolar. As contradições do processo escolar acirram a ambiguidade que os profissionais da educação percebem em sua profissão.

Para Popkewitz (2001), em uma sociedade econômica e socialmente injusta, o discurso dominante tenta estabelecer um consenso em torno do individualismo e da meritocracia como alavancas da educação, mascarar as relações de poder e delinear o pensamento dos docentes ao retirar os problemas do âmbito social geral e transferi-los para o domínio específico de ensino nas escolas. A explicação para o confronto que existe entre as disposições e demandas do discurso dominante e os sistemas de raciocínio incorporados no *modus operandi* dos professores tem estreita relação com

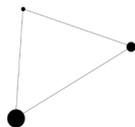
**332**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



o exercício do poder na sociedade, proporcionado a alguns grupos e limitado a outros. O autor destaca que “na reforma educacional contemporânea, os domínios morais da alma são o local de luta” (p.33) e, nessa luta, os espaços discursivos são mais importantes até que os espaços físicos, pois delimitam as discussões e situam os sujeitos, na busca pelo controle da formação da criança por meio do controle do que pensa e faz o professor, não somente no que se refere às regras da conduta em classe, mas também quanto à conformação dos sujeitos aos princípios gerados pela reforma. A pedagogia é, então, “uma prática normalizadora na luta pela mente e pelo corpo” (p.43).

O foco da obra de Ball (2005) é a reforma das relações e das subjetividades no setor público, tendo por medida a empresa privada. O autor destaca as questões do profissionalismo, da performatividade e do gerencialismo. O profissionalismo atual implica em que a identidade profissional seja reflexo de contingências externas, ou seja, ao profissional importa seguir regras geradas de forma exógena e ter foco no desempenho (*performance*). Circunstâncias locais são vistas como desculpas inaceitáveis para falhas na execução de mudanças, pois ao novo profissional cabe satisfazer julgamentos fixos e impostos. A performatividade (ao mesmo tempo, tecnologia, cultura e método de regulamentação) emprega comparações como meios de controle, sendo alcançada por meio da construção e publicação de informações e indicadores



para estimular a competição, julgar e comparar profissionais e organizações quanto a resultados.

Mérito e merecimento são parâmetros dentro de determinada área. O êxito é o resultado do alcance de metas de produtividade. Apesar da aparência de racionalidade e objetividade, a performatividade coloca em pauta uma dimensão emocional, pois atinge profundamente a percepção do eu e do próprio valor. O mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público, atualmente, é o gerencialismo, como forma de remodelar relações de poder e afetar opções de políticas sociais. É a inserção da cultura empresarial competitiva no setor público, afetando sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas. Os órgãos de gerenciamento central têm como base “sistemas de monitoramento” e “produção de informações”. A performatividade e o gerencialismo não visam apenas mudanças técnicas e estruturais das organizações, mas também reformar a consciência e a identidade social dos profissionais do setor público.

## APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS

### Pesquisa A

O estudo de Almeida (2017), realizado em uma escola pública de ensino fundamental de ciclo II (de 6ª a 9ª série) do sistema estadual de ensino de São Paulo, trata das formas de ação da escola em relação ao acolhimento

**334**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

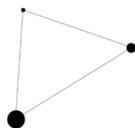


das famílias e seus respectivos filhos no dia a dia da escola, em especial, no início do ano. Foi observado, no decorrer do trabalho, que ocorre um distanciamento entre ambas as instituições, ao mesmo tempo em que as responsabilidades são escamoteadas. Nesse sentido, objetivou-se repensar posturas, atitudes e contextos sociais que interferem no ensino e aprendizagem, bem como, trazer elementos mais gerais que ajudem a elucidar as características que compõem o momento pelo qual vive a escola do século XXI.

A opção pelo enfoque qualitativo conduziu a uma postura acadêmica que favoreceu entender as evidências que retratam a forma de organização escolar própria, com vícios, posturas, problemas e incertezas, o que seria difícil detectar sem esse olhar interno sobre a instituição, e favoreceu, ao mesmo tempo, exercitar o distanciamento necessário ao pesquisador. Foram aplicados questionários a docentes e discentes; a dupla gestora (diretor e coordenador pedagógico) foi entrevistada separadamente.

A escola enquanto instituição vinculada à formação e instrução das crianças e adolescentes exerce um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades e competências. Trata de permitir, por meio do acesso e permanência, o domínio de saberes indispensáveis à socialização e à inserção desses sujeitos no âmbito social.

Historicamente, observa-se que a ênfase no acesso à escola, por parte das políticas públicas e legislações



específicas, vem num crescendo tendo em vista a garantia do direito à educação a todos. Contudo, a escola lida, em seu cotidiano, com demandas e interesses que envolvem a complexidade social típica do mundo atual para dar conta desta garantia.

Como ressaltam Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 315): “As instituições sociais existem para realizar objetivos. Os objetivos da instituição escolar contemplam a aprendizagem, a formação da cidadania e a de valores e atitudes”. O estabelecimento de ensino nas suas múltiplas dimensões age como mediador do ensino-aprendizagem, tendo por sua própria natureza, papel intrínseco e inalienável na organização do trabalho pedagógico, de modo que é nesse processo que a escola se torna *para todos* e não uma instituição excludente em suas ações pedagógicas.

É importante que a gestão escolar atue comprometida com as demandas, as necessidades e os perfis do alunado, em um processo contínuo de trocas de informações e reflexões, dando suporte aos docentes no trabalho de sala de aula e na sua formação continuada quanto à interação com as famílias de forma compreensiva e ética. No entanto, é habitual que justamente a família seja responsabilizada pelo mau desenvolvimento escolar dos alunos apenas pelo critério de renda e escolaridade baixas. Os termos *aluno carente / família carente* se tornaram jargões, e ganharam o *status de slogans*. São expressões com aura, conforme

**336**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

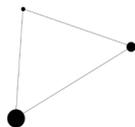


Contreras (2002), que de tão citadas e utilizadas, ninguém sabe precisar direito o seu significado.

Partindo do pressuposto de que a equipe gestora tem papel fundamental no acolhimento aos alunos que iniciam o Ensino Fundamental Ciclo II, na recepção aos pais e no envolvimento dos professores, o principal elemento que mobilizou e fez a dúvida aflorar na investigação foi: Qual é exatamente o papel da equipe gestora nesse processo de acolhimento e como é exercido?

No quadro marcado pela preocupação em garantir a ampliação e a compreensão da realidade pelos estudantes, que contribua para sua inserção comprometida e atuante na sociedade, foi feita uma leitura do processo educacional, tendo como questão elementar a participação da família e suas repercussões no âmbito escolar. Assim, na investigação realizada buscou-se compreender o papel exercido pela gestão diante dos desafios postos no cotidiano escolar, com destaque para o que diz respeito à promoção da comunicação da escola com as famílias e à percepção dos professores acerca dessas relações estabelecidas.

Do ponto de vista da formação acadêmica da equipe escolar foi observado que a diretora da escola é licenciada em Letras e possui pós-graduação em Gestão Educacional; o Professor Coordenador Pedagógico (PCP) também é licenciado em Letras e não tem pós-graduação, o que configurou a demanda por uma



formação didático-pedagógica mais consistente por parte dos dois gestores. Na equipe de professores, 95% tem formação superior e licenciatura plena na área de atuação, exceção feita à professora de matemática, que é licenciada em Ciências Físicas e Biológicas. Destaca-se que matemática é justamente a área em que a escola tem sua pior avaliação no Sistema de Avaliação de Rendimento Escola do Estado de São Paulo (Saresp).

Segue-se uma visão sobre a fundamentação teórica desta pesquisa. A respeito da gestão escolar destacam-se as contribuições de Glatter (1999), na medida em que o teórico discute a gestão como meio de inovação no contexto escolar. Assim, para o autor, é fundamental garantir a aprendizagem dos alunos através de uma gestão escolar eficiente, a qual precisa ser vista mediante uma relação aberta e não autoritária entre direção e professores, bem como, destes com alunos e comunidade escolar, já que este tipo de relação facilita o desempenho dos papéis de cada sujeito na sociedade. O autor ressalta que: “Apesar do rótulo gestão não ser bem acolhido em educação, há provas cada vez mais evidentes de que os professores gostam de trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, constituindo a gestão um componente decisivo da eficácia escolar.” (GLATTER, 1999, p. 147)

Glatter (1999) destaca que as transformações oriundas de uma instituição escolar dependem do contexto socioeconômico, demográfico, das decisões políticas,

**338**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

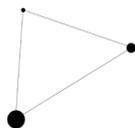


bem como, de sua localização geográfica. Portanto, a problemática da gestão escolar envolve uma administração escolar flexível que almeje, em primeiro lugar, a participação dos atores envolvidos com o grupo escolar e fundamentalmente visando a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, segundo a perspectiva glatteriana, teríamos uma boa gestão associada ao bom relacionamento das partes envolvidas, que prevê a ação colaborativa entre os sujeitos internos e externos à unidade escolar. Considerando que a gestão escolar é parte integrante do processo educativo, as *mensagens* que os alunos recebem da direção da escola devem ser congruentes com as atitudes pedagógicas dos docentes em sala de aula. (GLATTER, 1999).

Uma outra contribuição fundamental para focalizarmos o papel da gestão no cotidiano escolar é a de Lück (2009), que compreende a gestão escolar como:

Ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados)



e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). (LÜCK, 2009, p. 24)

Afinal, como retrata Lück (2009, p.24) nesse ato de gerir há: “[...] 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 sócio-educacionais dos estabelecimentos de ensino”. Dessa forma, há a necessidade de um permanente retorno e reflexão da equipe escolar e da família às ações e posturas tomadas em um vai-e-vem democrático e construtivo de saberes.

A esse respeito, Lück (2009, p.16) destaca que:

Novos desafios e exigências são apresentados à escola, que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los. Como consequência, para trabalhar em educação, de modo a atender essas demandas, torna-se imprescindível que se conheça a realidade e que se tenha as competências necessárias para realizar nos contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola.

Por outro lado, para a eficácia da ação pedagógica e o sucesso escolar é importante que os profissionais sejam

bem capacitados e que estejam voltados aos mesmos interesses e fins quanto ao desenvolvimento dos alunos. Haja vista esse pressuposto, não basta à gestão enfatizar apenas a disciplina e a ordem no seio escolar, por exemplo, se por sua vez, os elementos curriculares não forem discutidos a contento. É relevante que os ambientes formativos sejam geridos por uma equipe apta, da perspectiva didático-pedagógica e relacional, a organizar a escola e a coordenar os docentes em torno das novas demandas educacionais e a se preparar cotidianamente para o trato com uma clientela diferenciada que necessita ser incluída no rol de ações escolares. Como destacam Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p.367):

A organização do ensino depende de algumas condições imprescindíveis a ser propiciadas pela escola. Por exemplo: projeto pedagógico-curricular e plano de trabalho bem definidos [...]; orientação metodológica segura por parte da coordenação pedagógica, implicando em assistência permanente aos professores; formas de agrupamentos dos alunos, materiais de estudo e bons livros didáticos; sistema de avaliação da aprendizagem assumido por todos os professores e formas de acompanhamento dos alunos com dificuldades; práticas de gestão participativa.

Segundo Chazanas e Oliveira (2011), é indispensável que as instituições educativas se organizem perante a diversidade de seu cotidiano para enfrentar os desafios

que se apresentam para a escola hoje, e assim buscar as transformações que possibilitem um processo de ensino e aprendizagem adequado ao momento histórico atual. Na direção da inserção há a necessidade, por parte da equipe de gestão, sobretudo, em estar aberta a mudanças e a posturas de compartilhamento e participação, e que não tome para si a responsabilidade exclusiva de organização da escola. Afinal a escola atual está em mudança e prepara estudantes para um mundo bem diverso daquele em que seus professores adentraram há 20 ou 30 anos. Assim, quando se analisa o processo de aprendizagem contínua dos indivíduos de uma escola, sejam alunos ou professores, é preciso dirigir o olhar para a concepção de gestão adotada, considerando neste quesito o padrão de comunicação existente na comunidade, o papel exercido pela gestão diante dos desafios postos no cotidiano escolar, bem como, simultaneamente a comunicação da escola com a família.

Por sua vez, Oliveira (2011) buscou identificar, através do posicionamento de profissionais da educação, as condições, dificuldades e avanços com vistas à democratização da gestão, assim como, verificar os obstáculos para uma mudança de postura na organização administrativo-pedagógica da escola com base em decisões coletivas que possibilitem a integração do indivíduo ao seu meio, permitindo-lhe acesso aos conhecimentos já construídos e capacitando-o para a elaboração de novos conhecimentos.

**342**

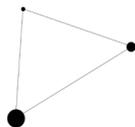
**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



Também Scalabrin (2012) lembra que a gestão democrática do ensino público, na forma da lei, é um direito garantido pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Para o autor, a participação por meio da gestão democrática visa desmitificar a escola como instrumento de domínio de alguns e até, quem sabe, retirar a má impressão de autoritarismo e baixa eficácia que vem se espalhando há décadas sobre esta instituição.

Relacionadas às colocações de Scalabrin (2012), identificou-se nos documentos oficiais, particularmente na LDB, aspectos complementares a essa temática. Assim, nota-se que o documento em questão traz, em seu art.14, que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica seguindo dois princípios básicos: a participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica e a participação da comunidade escolar e local em conselhos, colegiados ou afins. Nesse processo, é fundamental que se valorize a gestão democrática e o respeito às opiniões e à participação da comunidade escolar. Isso demanda o protagonismo da gestão na relação que a escola estabelece com as famílias dos alunos no sentido de juntas, escola e família, contribuir para a transição do aluno do primeiro para o segundo ciclo do ensino fundamental, no caso do que buscamos com a presente pesquisa.

Observou-se que a escola em questão está longe de ter uma gestão democrática se considerarmos a



centralização das decisões. Afinal, ser responsável pela escola não significa que as decisões sejam tomadas somente pela direção a partir de uma estrutura vertical e autoritária que não respeita a multiplicidade de opiniões dos demais membros da comunidade escolar.

Vale lembrar, amparados em Glatter (1999), que a gestão escolar também não pode ser vislumbrada como uma função extremamente técnica, separada do caráter e da perspectiva educacional: “a gestão deve ser tomada como uma atividade que pode facilitar e estruturar a definição de objetivos e que pode dar-lhe expressão prática”. (p. 147)

Destaca-se que, segundo Lück (2009, p.15), discutir as competências da educação vinculadas ao diretor envolve adotar “[...] em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade”, o que não transpareceu na fala da diretora e pouco transpareceu na fala do PCP na pesquisa aqui apresentada. De fato, durante a investigação foi possível constatar, mediante contato direto com os dois componentes da equipe gestora, que a escola passa por um processo de gestão no qual confunde-se liderança com autoritarismo, aspecto esse ressaltado sobretudo no tocante às posições e atitudes arbitrarias identificadas.

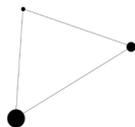
**344**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



O envolvimento de todos os agentes do processo escolar é fundamental na medida em que, para alcançar uma perspectiva interativa e integradora, deve-se articular e englobar as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, e nesse sentido, preocupar-se com “[...] a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola”. (LÜCK: 2009, p.15).

No trabalho de campo, no entanto, constatou-se que, quanto às relações da escola com as famílias, as afirmações dos gestores vão na direção de que “as relações da escola com as famílias são boas e que os pais são participativos”, mas eles não se estendem sobre como se dão estas relações nem o que entendem por “pais participativos”. De todo modo, o foco continua sendo as mães: “há mães mais interessadas e outras que não comparecerem às reuniões nem quando são chamadas” e o comparecimento dos pais sempre é “a convite” ou por “convocação”, não uma colaboração espontânea. Segundo o PCP, “[...] as famílias participam através de reuniões pedagógicas, reuniões de pais e quando são convocadas”. Quando estamos falando da integração escola–família–comunidade envolvemos, na perspectiva de Lück (2009), uma relação que anda de braços dados. A esse respeito a própria LDB levanta que é preciso considerar a “articulação com as famílias e a comunidade, assim como a criação de processos de integração da escola”.



(LDB, 1996, art. 12), o que claramente não se limita ao comparecimento a reuniões mediante convocação.

Aqui cabe considerar que um ponto importante para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade entre escola e família começa com os pais sendo bem recebidos através de um acolhimento organizado pela equipe de profissionais do estabelecimento de ensino. Quando há aproximação entre essas instituições é possível estabelecer acordos e parcerias em relação a que educação se quer dar e a que tipo de contrapartida cada qual pode firmar para um processo educacional de sucesso. Desse modo, um ponto fundamental à gestão escolar diz respeito às relações humanas. Relacionar-se com pessoas pode trazer inquietações, pois diante da diversidade humana, manter uma instituição de ensino funcionando exige dedicação, competência e habilidade. No entanto, isso é compensado pela possibilidade de o envolvimento participativo promover um elo de colaboração que contribuirá para a tomada de decisões, facilitando os processos de desenvolvimento pedagógico e a implementação de medidas para a melhoria das relações interpessoais.

Além disso, o gestor educacional precisa estar preparado para oferecer recursos para a construção de uma prática adequada às necessidades e possibilidades de cada etapa do desenvolvimento infanto-juvenil (GALVÃO, 2014). Na pesquisa em tela, não obstante, foi verificado que a escola não possui uma prática de

**346**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



recepção e acolhimento sistematizada e coordenada pelos gestores, que envolva todos os membros da comunidade escolar e que seja ponto de destaque no planejamento de suas atividades, de modo a conduzir a equipe escolar a uma ação única e direcionada de integração dos novos alunos e seus pais. Há que se dizer que isso seria a bandeira positiva que poderia marcar uma escola integrada e em que a família fosse parte do processo e não apenas expectadora alheia ao que é ensinado a seus filhos.

Entende-se que não é possível criar uma escola inclusiva e atrativa se os alunos e os professores forem engessados sob a demanda do autoritarismo e das comandas inflexíveis de uma equipe gestora que tem um olhar vertical e que preza, exclusivamente, o cumprimento da hierarquia funcional e do próprio alinhamento em torno de cargos e funções pré-definidas.

As respostas dos docentes demonstraram a permanência de ações individuais e desintegradas por parte dos professores, as quais, acredita-se, estão relacionadas diretamente à postura de gestão da escola que não privilegia o todo, isto é, não há uma formação da equipe em torno das demandas de recepção e acolhimento dos alunos, ou se tem, esta ação vem descolada da continuidade e de um acompanhamento pela equipe gestora.

Quanto à formação continuada em serviço, uma das dificuldades constatadas foi o não atingimento de todos

os professores devido às opções de jornada de trabalho. Também emperra a formação continuada as 'inovações' que o governo propõe. Por exemplo, sistemas informatizados em que muitas informações têm que ser colocadas *online* (plano e relatório de aula, boletins de alunos etc), o que vai bloqueando as discussões porque os professores, para isso, usam a hora-atividade.

Conflitos entre a diretor e/ou coordenador e os professores, entre os membros da equipe gestora entre si e de grupos de professores entre si se mostraram evidentes e pouco discutidos.

Finalmente, percebeu-se claramente a permanência da divisão do trabalho entre os que tratam da área administrativa e os que tratam da área pedagógica. O desencontro de horários pode ser um dos dificultadores da integração dos componentes da equipe gestora entre si.

A título de considerações finais, confirmou-se durante a pesquisa como a família é parceira indispensável para o alcance de uma boa educação escolar, que atinja seus objetivos primordiais, relacionados ao pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, e também às atitudes, valores e posturas perante o mundo. A integração das famílias às demandas e objetivos de aprendizagem deve ser alvo da ação da escola, de modo a desenvolver a consciência e a clareza de que todos estão mobilizando conhecimentos e experiências

**348**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

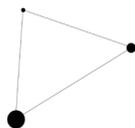


para garantir o enriquecimento do repertório cultural, científico e tecnológico das crianças e jovens.

De modo geral, os estudos teóricos mostraram que a escola deve ser um ambiente aprendente e inserida na comunidade, prestando um serviço de qualidade. No entanto, há uma série de fatores que contribuem para que isso aconteça (ou não), relacionados à dinâmica escolar de acolhimento aos estudantes e à forma de condução da tomada compartilhada de decisões com os docentes, familiares, alunos e funcionários.

Nesse sentido vale dizer que uma família envolvida e atuante pode ser a âncora para balizar e substanciar a ação da gestão escolar e dos professores, uma vez que valida as normas e as regras estabelecidas na unidade escolar tendo em foco o bem comum dos alunos e, conseqüentemente, o seu aprendizado, objetivo central da escola, em constante processo de construção. Como destaca Falsarella (2008), faz-se necessário uma escola incluyente que se preocupe em dialogar sobre as práticas pedagógicas e avaliativas.

Não se pode esquecer que a escola de hoje, se quiser fazer-se atrativa e acolhedora, precisa aprender a lidar com famílias diferenciadas e heterogêneas, que nem sempre demonstram aos filhos posturas, regras, controle e conhecimento das dimensões educativas do ser humano tal como a equipe escolar idealiza. Daí ser relevante o diálogo da equipe escolar com as famílias;



é importante que falem a mesma língua, isto é, que tenham procedimentos e ações equivalentes quanto à educação das mesmas crianças e jovens.

## **Pesquisa B**

A investigação de Agostinho (2017) se refere ao trabalho observado em duas escolas públicas de tempo integral localizadas em uma cidade do interior do estado de São Paulo e pertencentes ao sistema estadual de ensino, tendo como foco principal o trabalho do coordenador pedagógico de área do conhecimento (PCA) e a formação de sua identidade ao ser, concomitantemente, formador dos pares, fazendo parte da gestão da escola, e docente em sala de aula, e como isso repercute nas múltiplas formas na organização do trabalho pedagógico da escola.

O interesse em aprofundar o estudo e propor ações surgiu com o objetivo em contribuir para a organização do trabalho pedagógico no dia a dia da escola, especificamente no desenvolvimento das aulas por parte dos professores, entendendo-se tais contribuições como as advindas do trabalho do PCA e como formas de refletir sobre algumas possíveis respostas relacionadas às práticas pedagógicas existentes entre docentes e coordenadores ainda não devidamente exploradas.

Foram entrevistados professores que exercem a função de coordenação de áreas. As entrevistas foram divididas e analisadas por eixos temáticos, possibilitando um

**350**

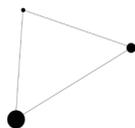
**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



mapeamento quanto ao acesso à função, formação inicial e/ou continuada, práticas pedagógicas existentes e desafios ou dificuldades encontradas na função. Levou-se em conta a articulação das análises ao Programa de Ensino Integral, à relevância da função do PCA para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico das unidades escolares, à sua relação direta com o professor coordenador geral da escola (PCG) tendo em vista a formação dos docentes e, principalmente, ao seu papel como agente da definição de sua própria identidade, concomitantemente como coordenador pedagógico e como docente.

Foram sintetizados os seguintes motivos ao estudo deste assunto:

- a relevância do entendimento da identidade do coordenador pedagógico de área no âmbito da SEE-SP e o que e como ocorre a execução diária de suas funções;
- a importância da gestão das relações interpessoais entre os pares da área para a construção de um trabalho em equipe;
- o pressuposto do trabalho articulado entre as funções dentro da instituição escolar;
- a necessidade do incentivo à formação continuada dos educadores no interior da escola.



Entende-se que a análise dos resultados desta investigação poderá servir de base para que estudos vindouros, especialmente vinculados às contribuições que visam acrescentar compromisso ao fortalecimento de um trabalho em equipe, justificando uma gestão participativa nas escolas públicas, possibilitando assim, aos educadores repensar suas práticas educativas, em busca do atendimento à demanda atual da profissão docente.

Na revisão bibliográfica foram encontrados poucos trabalhos sobre o tema. Destacou-se a de Christov (2001), que acrescenta, com sua pesquisa, que a análise e identificação dos saberes necessários ao coordenador pedagógico em seu cotidiano nas escolas públicas da rede estadual refere-se tanto à sua aproximação a diferentes campos do saber, quanto a algumas representações sociais a eles associadas. A autora constatou em sua pesquisa a grande valorização dos saberes interpessoais para uma comunicação com os professores. Comunicação esta que deve aproximá-los dos saberes teórico-pedagógicos interessantes ao ofício de ensinar. Conclui que o conhecimento elaborado a partir da sua investigação pode oferecer pistas para um diálogo entre a equipe escolar, fundamental para o processo de formação continuada que acontece no cotidiano.

Tendo como uma das questões principais, divulgadas pela Secretaria Estadual da Educação-SP (SEE-SP), qual seja, a qualidade de ensino, observou-se, na concepção dos programas implantados e também nas escolas

**352**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

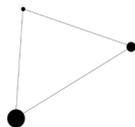


que participaram desta pesquisa, várias definições e redefinições sobre este conceito na literatura educacional. Atentou-se, então, ao que nos reporta Hutmacher (1999) frente às mudanças sociais globais e suas repercussões na educação. Para o autor, o sentido que a qualidade assume frente às práticas escolares, nos dias de hoje, apresenta às instituições de ensino e até mesmo aos próprios alunos, muitos debates, lutas de interesses e poucas certezas quanto às finalidades dos sistemas de ensino e às políticas educacionais. Mesmo assim, ainda é possível avançar em mudanças qualitativas na medida em que os resultados dos avanços sejam a culminância de um trabalho coletivo, inserido num contexto educacional conciliador, eficaz e passível de convivência. Como afirma o autor:

O que se deve entender por uma qualidade neste contexto? Não se trata de renunciar à aquisição de conhecimentos pelos alunos. Todavia, é incontestável que atingiram os limites da lógica de adição, que contribui para a inflação enciclopedista das matérias de ensino. Para além disso, não é suficiente que a escola transmita conhecimentos, devendo também estimular o desenvolvimento de um conjunto de disposições e de atitudes, que não são novas, mas que apenas eram atingidas pelos melhores. Assim, o domínio operacional de várias línguas e linguagens é indispensável para todos, bem como um conjunto de capacidades que

**353**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



podemos considerar de ordem superior: saber aprender, pesquisar e encontrar a informação necessária a fim executar um ou mais tarefas, ser capaz de se distanciar de seus próprios saberes, saber analisar, sintetizar, concluir, compreender a relatividade dos saberes e das crenças, conservando no entanto uma identidade forte, comunicar com facilidade e eficácia, argumentar, negociar, cooperar, inventar, etc. (HUTMACHER, 1999, p. 48)

Pensar em mudanças de práticas, segundo Hutmacher (1999), não se limita a um único caminho, mas sim, em oferecer possíveis caminhos em que todos possam, a partir de suas práticas educativas, buscar condições criativas próximas à realidade das escolas. O autor alerta ainda para a importância da reflexão sobre a estrutura pedagógica e sobre os programas que buscam a transformação da vida escolar, em especial, da sala de aula.

[...] as mudanças desejadas abrangiam nomeadamente as práticas de ensino, que tinham sido consideradas intangíveis durante muito tempo, na medida em que se supunha serem provenientes do domínio da pessoa, do temperamento ou da personalidade íntima e irredutível. Nesta perspectiva, é preciso reconhecer que as reformas de estrutura e de programas têm vindo a exercer uma pressão discreta sobre

**354**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



a maneira de conduzir a vida e o trabalho na sala de aula [...] (HUTMACHER, 1999, p. 52)

Para um olhar mais detalhado, o mesmo autor acrescenta que essa renovação das práticas não é algo que se decreta, uma vez que as práticas podem ser construídas, inventadas coletivamente, através de trocas, reflexões partilhadas, debates e críticas, encorajando uns aos outros na busca de mudanças pedagógicas qualitativas.

No início do processo da análise dos principais resultados, o primeiro aspecto presente no dia a dia dos PCA apontado pela pesquisa refere-se ao acesso à função, pois foram questionados sobre o processo de escolha realizado em suas unidades escolares, já que o Programa de Ensino Integral (PEI) define que este deve ser realizado entre os pares, considerando que os docentes da área de conhecimento estão aptos a exercer a função em caso de autocandidatura ou por indicação realizada pelos docentes com a supervisão do PCG e da direção.

A investigação permitiu constatar que a atuação do PCA junto a seus pares é muito ligada à atuação do PCG e que é preciso que o PCA busque ultrapassar o simples conhecimento teórico. Acompanhar o trabalho pedagógico, principalmente nos moldes do PEI, implica muita percepção e sensibilidade para envolver os professores e identificar as necessidades dos alunos e professores, para o que é preciso que ele se mantenha atualizado, buscando fontes de informação, e reflita sobre sua prática.

Desse modo, a atuação torna-se desafiadora ao coordenador no que tange à experiência e formação profissional. Como indica Nóvoa (2001), a experiência em si não é formadora nem produtora. O que promove produção de saber e formação é a reflexão sobre a experiência. Esse pensamento reforça a ideia de que é necessário que o trabalho aconteça com a colaboração de todos, sendo relevante o coordenador estar preparado para mudanças e sempre pronto a motivar sua equipe.

Dentro das diversas atribuições do PCA indicadas nos materiais de apoio desenvolvidos pela própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo ele responsável pela ligação entre os envolvidos. A questão do relacionamento entre o coordenador e o professor é um fator crucial para uma gestão democrática e para que isso aconteça com estratégias bem formuladas o coordenador não pode perder seu foco.

Por se tratar de uma função recente e auxiliar à coordenação pedagógica geral, os PCAs entrevistados foram unânimes quanto à formação direcionada ao exercício da função promovida pela SEE-SP, sendo que houve a percepção de que há ainda uma expectativa neste quesito, pois a formação muitas vezes se dá individualmente e não apresenta uma sistemática que auxilie seu trabalho de formador docente, principalmente em relação ao currículo escolar. O presente estudo revelou uma inadequação nesta

**356**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



formação, pois, segundo os depoimentos coletados, os PCPs não se sentiram preparados para a atuação de coordenação pedagógica junto aos pares. Sendo assim, a investigação, por meio desses depoimentos dos PCAs, permitiu a reflexão sobre a notória relevância de se ter como ponto de partida, para a constituição de um coordenador crítico-reflexivo, a atenção a um processo de formação menos técnico, pois tal perspectiva pode influir nas configurações dessa profissão.

Ampliando esta reflexão à formação inicial dos PCAs nas respectivas licenciaturas, constatou-se também uma situação de carência. Ao observar a situação referente ao Professor Coordenador Pedagógico (PCP) no sistema estadual de São Paulo (de escolas comuns e não de tempo integral), em que este assume as atribuições sem ter necessariamente licenciatura em Pedagogia, Christov (2001) evidenciou a necessidade de um preparo mais aprofundado em relação aos conhecimentos pedagógicos. Torna-se imprescindível aos gestores de políticas públicas delinearem as demandas que estes profissionais terão frente às suas funções e, principalmente, à forma como se aloca estes profissionais e à formação específica exigida.

Um outro questionamento realizado na pesquisa foi de que maneira ocorria a formação contínua dos PCAs. Foi delineada uma unanimidade no quesito de auto-formação, cursos à distância específicos por disciplinas, mas não específicos aos PCAs, já que sua atuação é

direcionada à formação de professores dentro de sua área de conhecimento. No entanto, de acordo com Nóvoa (2008) “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (p. 24), apesar de soar estranho, o autor enfatiza a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação de seus pares. O autor ainda sugere, que apesar das dificuldades decorrentes do cotidiano escolar, das atribuições, dos processos burocráticos a serem cumpridos, é possível que uma instituição possa refletir coletivamente sobre seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências. Afirma que este modelo constitui não só um importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e de compromisso.

Nóvoa (2008) alerta para que a riqueza, a complexidade e a beleza do ensino “saíam do armário”, adquirindo a mesma visibilidade de outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E não simplesmente que seja um trabalho frio, cheio de ações controladas, que diminua as margens de liberdade e de independência e favoreça as tradições individualistas.

A busca pelo espaço de atuação e os conflitos que surgem em função das ações que professores coordenadores tenham que desempenhar de acordo com os direcionamentos da SEE-SP e, conseqüentemente, venham gerar disputas de poder, são discutidos por Christov (2001) quando afirma que não há uma preparação dos coordenadores pedagógicos para lidar com tais situações:

**358**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



No que consiste o preparo de uma coordenadora para lidar com estes conflitos, com estas idas e vindas de uma construção democrática? Penso, mais uma vez que nossos cursos de Pedagogia, em geral, não contemplam reflexões sobre as relações de poder na escola, sobre os conflitos em processos de participação coletiva e aspectos mais psicológicos que levam as pessoas se sentirem ameaçadas em um grupo... (CHRISTOV, 2001, p. 69)

Percebeu-se, na pesquisa, que a dificuldade para definir um território próprio para o trabalho de coordenação e a falta de identidade definida para a função são agravadas pelo isolamento dos PCAs em relação aos colegas de área que realizam o mesmo trabalho. Muitas vezes sozinhos e sem espaços favoráveis, assemelhando-se aos PCGs, para possíveis trocas de ideias, sentem-se atropelados pelo rolo compressor da insegurança e da incerteza. Sendo assim, concluiu-se, através dos depoimentos e estudos, que a função de PCA foi para alguns um verdadeiro “choque com a realidade”, sendo que estabeleceu-se um paralelo com o que afirma Huberman (1992):

A distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado

distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequados, etc. (HUBERMAN, 1992, p. 39)

Observou-se ainda que o confronto inicial entre o que demanda a função e a formação da equipe, traz uma grande complexidade profissional e uma grande preocupação no exercício da função, considerando o que se espera de suas atribuições no PEI e o que realmente enfrenta no seu cotidiano escolar. As rotinas burocratizantes levam a uma espécie de isolamento dos PCAs, podendo inclusive dificultar a superação de dificuldades que quase chegam a ser generalizadas entre os ocupantes da função, principalmente aquelas que se relacionam a sua formação.

Estudos como o de Christov (2001) quanto à formação pedagógica para a ocupação da função de PCP na rede estadual de São Paulo, observam que democratizou-se o acesso dos professores à função, mas permitiu-se que muitos professores assumissem a função sem ter um claro entendimento de didática, currículo ou gestão escolar. Situação semelhante acontece com os PCAs, que são docentes da própria área de conhecimento, sem que necessariamente apresentem uma formação didática, que sem dúvida é importante para orientações pedagógicas direcionadas aos docentes.

Chamam atenção também, as atribuições gerenciais de acompanhamento exigidas pelo PEI, em um possível

**360**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

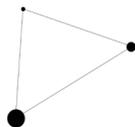


detrimento quanto à articulação para a construção de ações pedagógicas coletivas. Podemos interpretar esse fato a partir de Ball (2005), quando se refere a um trabalho gerenciado perante as escolas: “Inculcar uma atitude e uma cultura nas quais trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos na responsabilidade pelo bem da organização”. (p. 545)

A busca de um repertório pedagógico, traduzido também como prática pedagógica, é imprescindível para o bom desempenho da função, entretanto esta busca depende mais de um desejo pessoal do que de um projeto de investimento na formação continuada ou da existência de um espaço coletivo para troca de informações e experiências por parte do sistema de ensino.

Conciliando a estes estudos, ressalta-se a importância de se investigar a profissão docente e considerar seus saberes compreendendo-as e relacionando-as com a realidade das escolas. De acordo com Tardif (2004), que discorre sobre saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores em exercício, o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2004, p. 54).

Ao relacionar os estudos aos questionamentos evidenciados das entrevistas quanto à prática pedagógica



e aos saberes no que se refere ao fazer dos professores, percebeu-se uma posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes. Essa posição se justifica pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, pois segundo Tardif (2004), não controlam sua produção e sua circulação. Justifica ainda a relação de exterioridade mantida pelos professores em relação ao saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica, o que faz com que valorizem ainda mais seus saberes experienciais, visto que é sobre eles que os professores mantêm o controle, tanto no que diz respeito a sua produção quanto à sua legitimação.

Entretanto, percebeu-se que uns dos desafios que emergem da credibilidade em relação à função de PCA como ressaltou-se anteriormente, é ser um professor coordenador e professor que compõe a área de atuação. Neste sentido, é preciso muita habilidade deste protagonista da função para estabelecer vínculos com os professores, ganhar a confiança do grupo e propor mudanças. Souza (2001), em artigo sobre a relação dos coordenadores pedagógicos com o grupo de professores afirma:

É preciso muito cuidado para abordar com os professores questões relativas a sua atividade docente. Não se podem apontar os erros diretamente, antes da construção de vínculos. Só quando os vínculos estão estabelecidos

**362**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

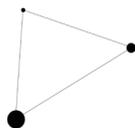


é que se torna possível lidar com as críticas, expor os não-saberes, confrontar-se com as faltas. (SOUZA, 2001, p. 29)

Como considerações finais, destaca-se que o desenvolvimento da pesquisa sobre a atuação do PCA e seus desdobramentos no PEI da SEE-SP, analisa a atuação deste profissional tendo como ponto de partida o perfil das escolas participantes da pesquisa e as entrevistas com PCAs.

A partir daí obteve-se resultados que indicam a ausência de formação específica à função, ficando somente a subordinação de suas atividades ao PCG e ao Diretor das unidades escolares. Os participantes da pesquisa reconhecem que realizam auto-formação por meio de cursos à distância oferecidos pela secretaria da educação e de estudos próprios.

A função de professor coordenador na SEE-SP, no geral, passou por movimentos de transformações e inovações pedagógicas, mas que levaram à fragilização de sua atuação por não ser função regulamentada como cargo na rede pública estadual. Isto posto, entende-se que a função de PCA sofre do mesmo mal quanto à ausência ou a conflitos nas regulamentações da SEE-SP. A função do PCA (assim como a do PCG) é justificada pelo sistema estadual a partir de suas atribuições apenas na modalidade de ensino integral, orientadas no trabalho de ouvir, orientar, acompanhar,



construir um trabalho voltado ao currículo da área de conhecimento, mas não regulamentadas legalmente.

Percebe-se que o trabalho do PCA, dependendo de como é direcionado, desenvolve aspectos motivacionais importantes que levam a mudanças didático-pedagógicas para melhor relação entre os saberes docentes com foco na qualidade do processo ensino e aprendizagem.

Diante do estudo realizado, ficou claro que a atuação do PCA deveria ter uma visão na qual prevalecesse a busca por ações conjuntas na resolução de problemas decorrentes do cotidiano do trabalho didático docente e não uma atuação burocrática e com aspectos únicos e exclusivamente gerenciais.

Há que se considerar, por fim que a atuação dos professores coordenadores pedagógicos na rede estadual paulista (não apenas do PCA) passou por contextos de inúmeras reformas educacionais desde que a função teve início, sendo motivo de muitas atribuições para os profissionais que a exercem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos, a título de considerações finais, alguns pontos em comum observados nas duas pesquisas no que tange ao desempenho da função gestora.

Quanto à formação continuada em serviço, uma das

**364**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



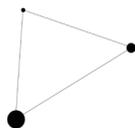
dificuldades constatadas é o não alcançar a todos os professores devido às opções de jornada de trabalho. Também emperram a formação continuada as idas e vindas das políticas educacionais que afetam os sistemas de ensino. Por exemplo, sistemas informatizados em que muitas informações têm que ser dispostas *online* (plano e relatório de aula, boletins de alunos), substituindo o tempo que poderia ser utilizado para preparo de aulas, discussões entre os docentes, estudos, trocas de experiências, dentre outras possibilidades.

Conflitos mal resolvidos entre a diretor e/ou coordenador e os professores, entre os membros da equipe gestora entre si e de grupos de professores entre si se mostraram evidentes.

Por fim, a permanência da divisão do trabalho entre a área administrativa e a área pedagógica nas unidades escolares, a gestão centralizadora, o pouco diálogo entre a equipe gestora e os docentes, o entendimento enviesado sobre a participação dos pais na dinâmica escolar e o próprio controle do sistema sobre as escolas, são fatores que dificultam a solidificação de um trabalho pedagógico alinhado e fragilizam a atuação conjunta nas escolas investigadas. ●

## REFERÊNCIAS

ANTONIO CANDIDO. Instituição Educativa: estrutura administrativa e estrutura social. In: FORACCHI, M.; PEREIRA, L. *Educação e Sociedade*. São Paulo, Cia Ed. Nacional, 1966.



AGOSTINHO (2017), S.C.S.B.S. A atuação do Professor Coordenador Pedagógico de Área do Conhecimento e seus desdobramentos no Programa de Ensino Integral da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo. 2017. Dissertação (mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação), Universidade de Araraquara/Uniar.

ALMEIDA, E.R. A relação da escola com as famílias no acolhimento aos alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. 2017. Dissertação (mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação), Universidade de Araraquara/Uniar. Disponível em: <http://www.uniara.com.br/arquivos/file/cursos/mestrado/processos-ensino-gestao-inovacao/dissertacoes/2017/edson-rosa-almeida.pdf>. Acesso em 11 jan. 2018.

BALL, S. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

CHRISTOV, L.H.S. Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con) ciências na escola. 2001, 162f. Tese (doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FALSARELLA, A. M. E a família, como vai? *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.14, n.84, 2008. p. 33-39.

**366**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



\_\_\_\_\_. O lugar da pesquisa qualitativa na avaliação de políticas e programas sociais. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 703-715, nov. 2015

GLATTER, R. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, A. (Coord) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1999, p.144-161.

GALVÃO, I. As emoções: entre o orgânico e o psíquico. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014, p. 57-65.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.) *Vida dos professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

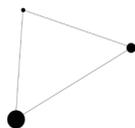
HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, A. (Coord). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

JODELET, D. 1989. *Les representations sociales*. Paris: PUF.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜCK, H. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.



NOVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. O regresso dos professores. In: Ministério da Educação – Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, Portugal. Notiforma/Touch. 1ª edição. Jun. 2008.

OLIVEIRA, E. M. Gestão escolar democrática: participação e função da escola. Dissertação (Mestrado Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo. São Paulo. 2011. Disponível em: <[www.capes.gov.br/](http://www.capes.gov.br/)> Acesso em: 20 jun. 2015.

POPKEWITZ, T.S. *Lutando em defesa da alma* – a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Armed, 2001.

ROCKWELL, E.; MERCADO, R. *La escuela, lugar del trabajo docente – descripciones y debates*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, 1986, p. 9-45.

SCALABRIN, I. S. Gestão democrática da escola pública: o jogo para além das regras. Dissertação (Mestrado Educação), Universidade de Passo Fundo. 2012. Disponível em: <[www.capes.gov.br/](http://www.capes.gov.br/)> Acesso em: 20 jun. 2015.

SOUZA, V.L.T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001, p. 87-99.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.

**368**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



# 9. A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS POR GESTORES ESCOLARES<sup>1</sup>

CARLOS SIMÃO COURY CORRÊA  
MÁRCIA HELENA MAGATI ANTONIOLI  
ANA MARIA FALSARELLA

## INTRODUÇÃO

As escolas públicas, frequentadas por mais de 80% da população em idade escolar, têm enorme relevância na garantia da escolarização formal às crianças e adolescentes brasileiros. Dirigir escolas, no entanto, não é tarefa simples e tem por pressuposto que o gestor tenha familiaridade com as tecnologias digitais para que conheça, analise e utilize ferramentas de auto-formação, de formação dos docentes, de coleta, armazenamento e divulgação de dados e de facilitação da organização administrativa da instituição.

Neste texto tratamos de dois âmbitos da gestão escolar

---

1 Dissertações: “Avaliação institucional e a gestão escolar em uma Escola Técnica Estadual (Etec) do interior de São Paulo” (Carlos Simão Coury) e “A utilização das tecnologias da informação e comunicação na gestão escolar: plataformas digitais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP)” (Márcia Helena Magati Antonioli), sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Falsarella.

em que ferramentas informatizadas têm sido utilizadas, ou seja, que se valem das chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). O primeiro âmbito se refere ao levantamento *online* de dados referentes à atuação da escola e que ajudam a compor a avaliação da institucional. O segundo diz respeito a plataformas digitais disponibilizadas a diretores de escola por secretarias de educação a fim de facilitar a organização da escola e de promover a formação continuada à distância.

Não é possível falar nas modernas tecnologias e nas demandas que provocam na formação dos educadores, dos gestores em especial, de modo desconectado da sociedade tal como se apresenta neste início do século XXI, a chamada Sociedade do Conhecimento, baseada em novas ferramentas de conexão entre os seres humanos no que diz respeito ao acesso e difusão de informações. Frente a uma sociedade cada vez mais informatizada e complexa, que provoca a modificação nos modos humanos de pensar e de se relacionar, crescentes dificuldades se apresentam ao exercício profissional de um gestor escolar, inclusive no que diz respeito ao domínio das TIC.

Lembramos que, a partir dos anos de 1990, o termo *gestão escolar*, mais abrangente, passou a ser mais utilizado que *administração escolar* no que tange à condução da escola. Passou-se a referenciar o *diretor* como *gestor* da escola. Aqui usamos as duas palavras – diretor e gestor – como sinônimos, considerando que o mais importante é a

**370**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



concepção sobre o papel de liderança de uma instituição voltada à prática social comprometida com a população.

São nossos objetivos:

- a) situar as tecnologias educacionais no contexto da sociedade informacional e globalizada e das políticas públicas educacionais brasileiras;
- b) levantar pontos de reflexão sobre informática na educação e sua utilização pelos gestores das escolas;
- c) discorrer sobre possibilidades de mudanças que a utilização de instrumentos informacionais provocam nos modos de agir e pensar dos gestores escolares;
- d) explorar dois tipos de instrumentos digitais usualmente apresentados aos gestores: dispositivos de coleta de dados para avaliação institucional externa e plataformas de organização escolar e formação continuada *online*.

Quanto à metodologia, trata-se de um estudo de caráter exploratório com vistas a aproximar o leitor do tema em destaque. Envolve levantamento bibliográfico e exemplos que facilitam o entendimento do assunto. Lembrando que a exploração bibliográfica permite ao pesquisador aprofundar sua familiaridade com o tema que provoca seu interesse investigativo e aprimorar as ideias, concepções e conhecimentos que já possui

sobre ele. Fornece, outrossim, a bagagem teórica que o habilita à produção de um trabalho de pesquisa original, pertinente, atualizado e afinado aos estudos sobre a área.

A organização do artigo segue o seguinte caminho: A Sociedade do Conhecimento e as TIC; Políticas públicas e políticas públicas educacionais; A educação escolar e seu papel social e político; As tecnologias *online* e os gestores escolares; A cultura educacional dos gestores; A avaliação institucional; Gerencialismo e reforma de mentalidades.

## **A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E AS TIC**

*Sociedade do Conhecimento* ou *Sociedade da Informação* são termos surgidos no final do século XX, em função da globalização, para referir-se à sociedade em constante mutação, em que as novas tecnologias são tidas como as principais responsáveis por mudanças nos modos de pensar e agir, caracterizando-se como um novo paradigma social.

Empregadas como ferramentas e técnicas de trabalho, as tecnologias, das mais simples às mais complexas, sempre estiveram presentes nas sociedades humanas e influenciam a percepção e o conceito que seus membros fazem do mundo. Desenvolver variadas formas de tecnologia garantiu a sobrevivência de nossa espécie ao longo do tempo. Por meio delas, aprendemos a cultivar a terra, a adestrar animais, a construir cidades, a desenvolver as artes. Enfim, a história da humanidade é impulsionada por invenções que revolucionam o modo humano de viver.

**372**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



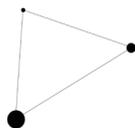
A evolução acelerada da computação colocou o ser humano frente a frente com um novo formato de receber e transmitir informações. Com a intensificação do desenvolvimento da informática e das telecomunicações, a história humana adentra nova era e ganha diferente feição. No século XX, o surgimento da Internet torna a informação e a comunicação cada vez mais interativas, de modo que o uso conjunto dessas tecnologias passou a caracterizar as chamadas TIC, que criam não só novos ambientes de aprendizagem e de trabalho, mas também provocam o surgimento de uma sociedade diferenciada. Quando ultrapassam o simples uso individual e isolado e otimizam o trabalho em equipe, em redes virtuais, demonstram seu grande potencial colaborativo.

O advento das TIC, resultante da junção entre a informática e as telecomunicações, gerou novas oportunidades para a incorporação de instrumentos tecnológicos ao cotidiano das pessoas. As TIC foram se infiltrando na vida humana de tal forma que, hoje, quem não domina minimamente seu uso, é considerado *analfabeto* ou *excluído digital*. Estando em todos os lugares, não é mais possível viver alheio a elas. Segundo Pierre Lévy (2000), mais que simples instrumentos, elas são verdadeiras *tecnologias intelectuais*, pois influenciam os próprios processos cognitivos das pessoas, servindo como parâmetros na busca de compreensão da caótica estrutura social. Agregam-se a estas manifestações, os instrumentos de tratamento digital da informação, as memórias informatizadas e as redes digitas. O autor

**373**



**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



ainda destaca que estes instrumentos se ampliam em um *ciberespaço* mundial, no qual todo elemento de informação encontra-se virtualmente disponível a todos. “O atual curso dos acontecimentos [mundiais] converge para a constituição de um novo meio de comunicação, de pensamento e de trabalho para as sociedades humanas”, diz Lévy (2000, p.11).

No Quadro 1 apresentamos alguns termos utilizados neste trabalho relacionados às TIC.

**Quadro 1. Termos utilizados e seu significado**

| <b>Termos</b>                      | <b>Significado</b>  |
|------------------------------------|---|
| Ambientes virtuais de aprendizagem | Referem-se a sistemas computacionais, geralmente acessados via Internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas TIC.  |
| Tecnologias digitais               | Dizem respeito à forma de exploração de conhecimentos científicos e/ou técnicos por meio de circuitos eletrônicos fundados numa lógica binária. A palavra <i>digital</i> é vinculada a sistemas informáticos de computação. |
| Tecnologias de Informação          | Designam toda forma de determinar, gravar, armazenar, processar e reproduzir informações (papel, arquivos, catálogos, HDS, CDs, <i>pen drives</i> ...).   |
| Tecnologias de Comunicação         | Designam toda forma de veiculação de informação (livros, fax, telefone, jornais, correio, revistas, rádio, vídeos, Internet...).  |
| Cibercultura                       | É um movimento cultural surgido com o uso computadores e outros suportes tecnológicos para comunicação virtual em rede (smartphone, tablet...).   |
| Ciberespaço                        | Refere-se à interconexão mundial de computadores: a infraestrutura material da comunicação digital mais o universo de informações que ela abriga, alimentado pelos seres humanos que o utilizam.                            |

Fonte: elaborado pelos autores com base em definições encontradas em websites a partir dos termos elencados.

Como destaca Almeida (2006), no atual estado de desenvolvimento das TIC, assiste-se à incorporação de propriedades de distintas tecnologias em artefatos tecnológicos para os quais convergem “diferentes

formas de expressar o pensamento e representar o conhecimento pela integração das linguagens verbais, icônicas, sonoras, visuais, textuais e hipertextuais, as quais proporcionam novos modos de criar, pensar, comunicar, interagir, aprender e ensinar, viabilizando o exercício do diálogo, a polifonia em relação à forma e ao conteúdo e à reconstrução de significados”. (ALMEIDA, 2006, p. 4) Os diferentes usos dessas tecnologias características das TIC, mudam os padrões de trabalho, do lazer, da educação, do tempo, da saúde e da indústria e, assim, conformam uma nova sociedade.

Compreender a instituição escolar na atualidade pressupõe entendê-la no processo de globalização, que provoca tão intensas transformações. Mais que nunca se torna fundamental a leitura crítica na seleção e na interpretação dos conhecimentos disponíveis em um mundo de grandes avanços científicos e tecnológicos, onde a escola precisa redimensionar seus espaços, tempos e modos de aprender e ensinar. Por isso, no artigo, tratamos as TIC dentro do cenário social, das políticas educacionais e dos requisitos de formação dos gestores.

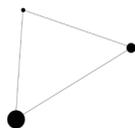
## **POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

Para começar, destacamos o conceito de política pública apresentado por Oliveira (2010), diferenciando-o de política:



**375**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. A melhor forma de compreendermos essa definição é partirmos do que cada palavra, separadamente, significa. Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo. Assim, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado. (p. 93)

A política pública refere-se ao que o governo faz ou deixa de fazer a respeito de alguma situação ou área de atuação sob sua responsabilidade. A omissão também é uma escolha e uma forma de atuar (OLIVEIRA, 2010, p. 94).

Política pública educacional diz respeito à atitude do governo em relação à educação que acontece no ambiente escolar.

Desde a redemocratização do país, houve mudanças acentuadas na educação brasileira,

**376**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



com destaque para a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável, bem como a partilha de responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação. No âmbito das políticas educacionais, destacaram-se, sobremaneira, as modificações de ordem jurídico-institucional<sup>2</sup>. (DOURADO, 2007, p. 926)

Dourado (2007) lembra que “políticas educacionais efetivas implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino”. (p.923-924)

## **A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEU PAPEL SOCIAL E POLÍTICO**

Segundo Dourado (2007, p. 923) a educação deve ser entendida como prática social e como “processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem”. A escola, por sua vez, é o “*locus* privilegiado de produção e apropriação do saber” (id), por meio de políticas, de gestão e de processos organizados.

- 
- 2 Dourado se refere, especificamente, a três alterações nos textos legais: aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9394/96); criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef); criação do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n. 10.172/2001).

Paro (2002) destaca a dimensão política da educação escolar associada a duas posições antagônicas no âmbito do senso comum. Na primeira, a escola é vista como um campo neutro sem interferência de interesses políticos particulares. O saber escolar estaria, assim, a serviço de todos, sem submissão a grupos ou pessoas, pontuando que muitos educadores se orgulham desse distanciamento da política, especialmente em relação às suas práticas pedagógicas. Na segunda, a escola não é considerada neutra, sendo associada a uma concepção particular de mundo e de sociedade. Nesse caso, a escola atua a serviço dos grupos dominantes inculcando na sociedade uma concepção de mundo e de homem que lhes interessa.

Para Lahuerta (2014), o grande desafio da sociedade brasileira é construir

(...) um projeto de educação que transforme uma sociedade profundamente complexa, pluralista e diversificada; que compreenda o momento que estamos atravessando, de que estamos afetados por uma crise social geral e que restabeleça um horizonte de normalidade e de esperança, superando o processo de desmoralização a que as instituições públicas vêm sendo submetidas, principalmente as de ensino. Percebe-se com muita nitidez a necessidade de que seja conhecida a natureza da crise que afeta a educação e que na atualidade deve ser vista em novos termos. (p. 15).

**378**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



Como prática social, a educação escolar atua em prol dos objetivos de formação do cidadão, que possibilitem sua participação social e política e contribuam para um desenvolvimento social mais justo e menos excludente.

## **AS TECNOLOGIAS *ONLINE* E OS GESTORES ESCOLARES**

A escola é uma organização viva que aprende empregando todos os recursos disponíveis, dentre os quais as TIC, que facilitam a identificação de problemas. São suporte para comunicação entre educadores entre si e educadores e pais, para o desenvolvimento de banco de dados que subsidie a toma de decisões e para a criação de fluxo de informações e troca de experiências sobre a prática pedagógica.

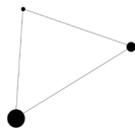
A gestão na área educacional demanda profissionais que apresentem, paralelamente, competência em educação, em administração e em relações humanas. Competência, assim no singular, no sentido de apresentar aptidão e preparo para um bom desempenho da função. Frente à sociedade midiática em que vivemos, utilizar as tecnologias virtuais ocupa papel fundamental no desenvolvimento da competência gestora. Tal competência demanda formação. E o que se observa é a tendência à substituição de programas presenciais de formação continuada por plataformas de formação *online*.

Plataformas são sistemas de coleta de informações ou de formação à distância que se valem de *softwares* que



**379**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



orientam as tarefas. No caso de formação, referem-se ao conceito de *e-learning* (do inglês *electronic learning*) e implicam em aprendizagem/ensino eletrônico: um modelo de ensino não presencial apoiado em tecnologia digital, em ambiente *online* e aproveitando as capacidades da Internet para comunicação e distribuição de conteúdos. Pode-se definir também o *e-learning* como modo de ensino/aprendizagem que se dá através de conteúdos colocados no computador e/ou Internet e em que o professor, se existe, está à distância e não conectado necessariamente na mesma hora que o aluno.

Dois exemplos de plataformas *online* de formação de gestores e de coleta de dados para alimentar o sistema se originam na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Trata-se do Sistema de Gestão Dinâmica de Administração Escolar (GDAE) e da Secretaria Escolar Digital (SED), ferramentas administrativas e de gestão da escola.

O sistema GDAE constitui um amplo portal operacional criado em ambiente Internet, que integra a unidade escolar aos demais órgãos. Implantado em 2002 (Resolução SEE-SP nº 107, de 25 de Junho de 2002), o sistema é uma ferramenta de coleta de informações para alimentar bases de dados da SEE-SP e orientar o planejamento e a tomada de decisões. É utilizado para inscrições de concursos de remoção e promoção, orientações sobre a vida funcional, cadastro de alunos e profissionais da educação, registro de diplomas

**380**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



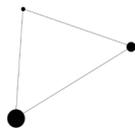
e certificados de alunos concluintes dos ensinos fundamental e médio, dentre outras aplicações.

Na continuidade das ações desenvolvidas por meio do GDAE foi implantada em 2016 a plataforma SED (Resolução SEE-SP nº 36, de 25 de Maio de 2016). Trata-se de uma ferramenta de gestão *online* criada, de acordo com o portal da SEE-SP, para aprimorar a organização dos procedimentos técnicos e administrativos adotados nos registros de dados e informações referentes a alunos e servidores, com vistas a centralizar, agilizar e facilitar todas as operações que envolvem a gestão diária da administração escolar de forma rápida, segura e eficiente e, ainda, promover a inclusão digital.

## **A CULTURA EDUCACIONAL DOS GESTORES**

Apesar da comprovada relevância das TIC, por que ainda encontramos gestores escolares com dificuldade na utilização das tecnologias *online*?

Masetto (2003) aponta a abertura de muitos gestores às novas propostas de utilização das TIC, a resistência por parte de outros e a grande dificuldade de implementar medidas alternativas mesmo para aqueles que aderem à mudança. Quando implantadas, as modificações não surtem os efeitos desejados. Um aspecto que ele destaca é a influência da cultura educacional própria do gestor no modo como ele exerce sua função, por mais moderna que aparente ser. Essa cultura determina as ações dos gestores.



Os gestores que atuam em escolas hoje se formaram, na maioria, em ambiente tradicional. Então, por mais que apresentem um discurso atualizado, a tendência é que mantenham, no exercício da função, o paradigma no qual foram formados. Primeiro, porque aquilo em que acreditam constitui sua *zona de conforto* (ações, pensamentos e comportamentos a que uma pessoa está acostumada a livrar de medo, ansiedade, risco ou estresse), é onde sabem transitar com segurança. Segundo, porque mudanças podem ser percebidas como acréscimo ameaçador ao peso do trabalho que já têm e não como possíveis reformulações que facilitam seu modo de trabalhar. Centralização de decisões, estabelecimento de uma relação vertical de autoridade-subordinação com as pessoas, redução das possibilidades de cooperação e estabelecimento de modelos rígidos na atuação dos que estão sob sua coordenação, são procedimentos que mostram a força do paradigma tradicional.

A esses, soma-se outro fator que dificulta a utilização das TIC, o que podemos chamar de *tecnofobia*, ou, o medo de enfrentar novos equipamentos de informática que não dominam. Assim, os gestores são fortemente impelidos a agir de acordo com essa cultura que assumiram ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. É por isso que podemos afirmar que sem mudança pessoal na cultura educacional dos gestores não podemos esperar mudanças. É fundamental, entretanto, ponderar que uma cultura não é imutável. Ao se apropriar de

**382**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



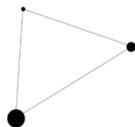
diferentes recursos, os homens mudam suas formas de pensar e agir, alteram seus paradigmas, redefinem suas matrizes de comportamento.

## A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

O vocábulo *avaliar* tem origem no latim *valere* e significa atribuir valor, julgar o mérito de alguma coisa. Implica, portanto, comparar elementos, o que só é possível em função de um referencial de valores, seja eles objetivo ou subjetivo. A avaliação pode acontecer de maneira informal (com pequeno emprego de procedimentos ordenados e organizados, predomínio de valores subjetivos de percepção dos atores) ou formal (estruturada e sistematizada, com predomínio de valores objetivos, associados à quantificação).

Lembremos que a avaliação, formal ou informalmente, está presente em nosso dia a dia. Mesmo que não percebamos, avaliamos um produto que queremos comprar, um curso que pretendemos fazer, uma pessoa que irá trabalhar conosco e tantas outras situações. A avaliação ganha força em uma sociedade em que tudo muda em ritmo acelerado, em que são frequentemente redesenhadas não somente as fronteiras e mapas, mas as próprias relações entre os seres humanos e os processos que envolvem as instituições sociais, dentre elas, a escola. (SANCHES, 2009)

Na escola, a avaliação envolve, basicamente, três processos: a avaliação contínua e sistemática da



aprendizagem; avaliação externa do desempenho dos alunos e a avaliação do trabalho da própria instituição. A literatura pedagógica atual dá grande ênfase à avaliação processual da aprendizagem, feita internamente pela equipe escolar, em especial, pelo professor. Ao mesmo tempo, observa-se grande atenção e valorização, por parte do poder público, dos sistemas de avaliação do desempenho escolar em larga escala<sup>3</sup>. Embora seja fundamento para os dois primeiros processos, a avaliação institucional é a menos explorada, tanto em textos acadêmicos quanto pelo poder público. É sobre esta última que tratamos neste artigo.

Como *política pública educacional*, a avaliação institucional assume um “sentido da regulação, objetivando resultados quantitativos que possibilitam comparatividade, usando como respaldo a lógica do mercado”, afirma Sanches (2009, p. 18). Para atender às complexas demandas da nova configuração social, as instituições escolares se veem obrigadas a rever continuamente seus processos educacionais e sua organização de modo. Cabe-lhes elaborar projetos pedagógicos adequados a uma realidade dinâmica e mutável, o que só pode acontecer se elas se voltarem para o autoconhecimento, sendo inevitável considerar

---

3 São exemplos, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), além de outros sistemas estaduais e municipais de aplicação de exames unificados, e ainda de exames internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

a relação da qualidade com os processos de avaliação institucional. Ao ultrapassar as iniciativas fragmentadas de observação do cotidiano, a avaliação institucional é o processo, que envolvendo a participação coletiva, proporciona à instituição escolar a construção de conhecimentos sobre si mesma, pela identificação dos pontos fracos, dos pontos fortes e das potencialidades, constituindo um procedimento contínuo e dialético de alimentação de análises e reflexões que subsidia a condução das ações escolares. Nas palavras da autora:

Para que essas reflexões deixem o papel é preciso criar um contexto em que as instituições sejam ágeis, valorizem a si próprias e sejam capazes de se questionar. Projetar o futuro e aspirar excelênciaasconstituiráeminstituiçõesdispostas a reconhecer, a aprender com seus erros e, num processo harmonioso de correção de rumos, a envolver toda a sua comunidade, fortalecendo a si e seus atores. (SANCHES, 2009, p. 11).

Segundo Lück (2012), no novo contexto social, a avaliação institucional sistemática, crítica e reflexiva é uma estratégia fundamental de gestão que possibilita superar “visões genéricas baseadas em opiniões e impressões muitas vezes tendenciosas e limitadas” (p. 21) e permite “uma visão ampla, relacional e interativa do desempenho da escola, de modo a se poder realizar qualquer inferência adequada a respeito de sua efetividade e como melhorá-la” (p. 24). A autora

elena uma série de princípios que norteiam a avaliação institucional (Quadro 2).

**Quadro 2. Princípios básicos da avaliação institucional**

| <b>Princípios</b>     | <b>Significados</b>   |
|-----------------------|---|
| Abrangência           | Significa uma visão globalizadora e interativa dos elementos e aspectos avaliados.  |
| Comparabilidade       | Implica na busca de referências externas e seriadas como condição de comparação dos dados e informações obtidos.  |
| Continuidade          | É processo contínuo e interativo de seus vários momentos, estabelecendo unidade e caráter evolutivo; não tem caráter eventual ou pontual.   |
| Legitimidade          | Os participantes da escola assumem responsabilidade pelo processo de avaliação, por sua análise e utilização dos resultados.  |
| Objetividade          | Considera situações, fatos, objetos ou pessoas em observação, segundo suas características próprias e parâmetros claros e objetivos; não pode ser feita com base em emoções, experiências pessoais ou opiniões do observador. |
| Proatividade          | Refere-se à iniciativa na utilização dos dados coletados, o que demanda comprometimento consciente e responsável com as ações decorrentes.  |
| Relevância            | Refere-se à utilidade dos dados coletados para a tomada de decisões que visem a melhoria da aprendizagem escolar.   |
| Senso de oportunidade | Diz respeito à agilidade na análise e interpretação dos dados e na disponibilização das conclusões.   |
| Sigilo e ética        | Significa que só podem ser disseminadas informações diretamente aos itens investigados, relacionados à promoção da melhoria do processo educacional.  |
| Transparência         | abertura, diálogo, divulgação e <i>feedback</i> realizados em clima de confiança  |

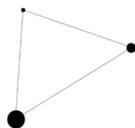
Fonte: elaborado pelos autores com base em Lück (2012)

De acordo com Lück (2013), a avaliação institucional demanda participação coletiva com vistas à promoção do desenvolvimento do ser humano como ser social, ao desenvolvimento do espírito comunitário e de coletividade na escola, ao envolvimento da família no processo pedagógico escolar, à promoção do sentido de corresponsabilidade e compromisso coletivo com a escola, enfim, à formação de um ambiente de cidadania.

Podemos falar em duas modalidades de avaliação de uma instituição. A primeira é a avaliação interna, realizada pelos próprios atores do cotidiano escolar. Neste caso, a participação tem um caráter formativo em que os envolvidos se percebem como agentes de transformação. A segunda modalidade é a avaliação externa, realizada por meio da coleta de indicadores oficiais ou por órgão, instituição ou avaliador não envolvido diretamente com o dia a dia da escola. Esta modalidade está relacionada à maior isenção na coleta e na análise dos dados e geralmente é feita por meio de questionários, cabendo aos diferentes atores escolares respondê-la. É desta última que tratamos no texto.

Um exemplo de avaliação externa é a avaliação institucional implementada em Escolas Técnicas Estaduais (Etec) de São Paulo, vinculadas ao Centro Paula Souza (CPS), autarquia do governo do estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo (SDECTI), que congrega as Escolas Técnicas Estaduais (Etec) e as Faculdades de Tecnologia (Fatec)

O Sistema de Avaliação Institucional (SAI) das Etecs foi criado em 1997 pela Área de Avaliação Institucional do CPS e implantado em unidades-piloto, estendendo-se a todas as Etecs em 1999. No ano seguinte atingiu também todas as Faculdades de Tecnologia (Fatecs) da rede vinculada ao CPS. Inicialmente eram utilizados formulários impressos, mas desde 2010 todos os



entrevistados participam da pesquisa pela internet. A partir de então o SAI passou a ser chamado WebSAI. No portal do Centro Paula Souza consta que o “WebSAI é uma avaliação feita anualmente em todas as Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e Faculdades de Tecnologia do Estado (Fatecs) por meio da coleta de informações de alunos, professores, funcionários, pais de alunos (Etecs), equipes de direção e egressos”. (disponível em <https://websai.cps.sp.gov.br/Autenticacao/Default.aspx>, acesso em 02 ago.2017).

Em sua versão inicial teve como fundamentos teóricos a *estabilidade* (que permitiria a observação e comparação dos dados das unidades escolares ao longo do tempo) e a *flexibilidade* (que permitisse adaptações às constantes mudanças da realidade). Durante o ano de 2012 a Área de Avaliação Institucional promoveu novas mudanças no sistema, que passaram a vigorar a partir de 2013, tomando por base dois princípios:

- a aceitação da avaliação por todos os atores envolvidos, o que possibilitaria uma reflexão crítica acerca da realidade institucional a partir da percepção da realidade das unidades escolares; e,
- o caráter contínuo e sistemático do processo de avaliação, focado não só nos alunos e professores (que seriam os “atores e autores da apreciação subjetiva”, conforme vocabulário

**388**

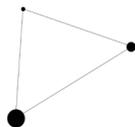
**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



utilizado por Peterossi e Menino (2008, p. 3), mas também nos demais agentes socialmente ativos na escola – funcionários, diretores, pais e egressos – o que permitiria uma visão mais abrangente e próxima da realidade escolar.

Para superar a dualidade de se mensurar quantitativamente fenômenos qualitativos, a opção foi a adoção de um sistema híbrido em que “resultados do desempenho escolar , expressos por indicadores quantitativos, são utilizados, tais como: a relação candidato/vaga, o número de profissionais formados e a empregabilidade dos egressos”. (PETEROSSO; MENINO, 2008, p. 4). De acordo com esses autores, esse processo híbrido adotado buscou, entre outros objetivos:

- desenvolver na instituição uma cultura de avaliação;
- possibilitar a consolidação e/ou o redirecionamento das políticas institucionais;
- promover no interior das instituições a reflexão em direção à melhoria da qualidade do ensino;
- promover a avaliação interna ou auto-avaliação, com participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, e a avaliação externa, com consulta desses mesmos sujeitos;



- subsidiar os projetos pedagógicos das unidades de ensino.

## GERENCIALISMO E REFORMA DE MENTALIDADES

Até agora, apresentamos os aspectos idealizados da utilização dos avanços tecnológicos e da avaliação institucional, como partes de uma política pública educacional que objetivaria alavancar a qualidade da educação. Mas, considerando que ela faz parte de uma política mais global de reformulações sociais engendradas no bojo da nova fase do capitalismo, a avaliação institucional e a utilização das tecnologias também são alvos de críticas, uma vez que ocultam seu caráter de eficazes mecanismos de controle e regulação das escolas, sob o argumento de promover melhorias na gestão administrativo-pedagógica para o alcance de melhor desempenho por parte dos alunos em avaliações externas. Estamos nos referindo ao estado gerencial, que se estabelece tendo por base a empresa capitalista. Sobre o gerencialismo como ideologia, Newman e Clarke (2012) destacam que:

(...) era essencial para o processo de reforma das décadas de 1980 e 1990 no Reino Unido porque traduzia um *ethos* de negócios do setor privado no estado e no setor público. Ocorre que, mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados (e muitos permaneceram no setor público), era exigido

**390**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



que tivessem um desempenho *como se* estivessem em um mercado competitivo. Era exigido que se tornassem *semelhantes a negócios* e este *ethos* era visto como personificado na figura do gerente (em oposição ao político, ao profissional ou ao administrador). Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos. (p. 358)

Ball (2005) se refere ao gerencialismo como a cultura empresarial competitiva que remodela as relações de poder, que reforma a estrutura e a cultura dos serviços públicos e, com relação à educação, que veio “destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”. (p. 544).

Para além das mudanças técnica e estrutural das organizações, a reforma do setor público busca reformar os profissionais:

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análises periódicas e análises de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são

introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo. (...) a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela. (BALL, 2005, p. 546-547).

Parte-se do argumento falacioso de que gerentes do setor privado podem oferecer *toda uma gama de boas práticas em negócios* que as organizações do setor público precisam aprender. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 358) As relações sociais autênticas vão sendo substituídas por relações embasadas no desempenho, no resultado do trabalho de cada um, e nesse ambiente não se espera que um se importe com o outro, senão com sua performance na construção dos *produtos* adequados, de modo que até mesmo o desempenho dos alunos é visto pela ótica do impacto sobre a reputação da instituição (BALL, 2005, p.556).

Cabe ao *gerente* fazer com que os trabalhadores se sintam responsáveis pelo bem-estar da organização. Para aumentar o controle na esfera administrativa sobre a *performance*<sup>4</sup> do trabalhador são realizadas avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas ao desempenho. Em outras palavras: o papel do gerente é “incutir performatividade na alma do trabalhador” (BALL, 2005, p. 545).

---

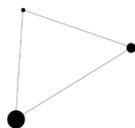
4 Performance, termo aqui entendido como desempenho, rendimento; executar, cumprir ou fazer cumprir alguma tarefa com o maior êxito possível e com nível cada vez mais alto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Empregadas como ferramentas e técnicas de trabalho, as tecnologias, das mais simples às mais complexas, sempre estiveram presentes nas sociedades humanas e influenciam a percepção e o conceito que seus membros fazem do mundo. Desenvolver variadas formas de tecnologia garantiu a sobrevivência de nossa espécie ao longo do tempo. A história da humanidade é impulsionada por invenções que revolucionam o modo humano de viver.

Atualmente, vivemos em uma época em que a tecnologia se desenvolve aceleradamente e de forma irreversível. Todas essas mudanças demandam dos educadores, em especial dos que exercem cargos de liderança, o domínio das TIC, seja para acessar e interpretar os indicadores oficiais, seja para diagnosticar, acompanhar e avaliar as demandas e ações escolares próprias.

Na gestão escolar, as tecnologias computacionais podem ser utilizadas no controle administrativo da escola (gestão do espaço e do tempo escolar e outros aspectos), como instrumento para a formação continuada, no acompanhamento das atividades, na tomada compartilhada de decisões e na articulação de uma rede tecnológica colaborativa tecida coletivamente. No entanto, ainda se observa dificuldades e resistências, pois sua utilização depende da familiaridade do gestor com as novas tecnologias informacionais e com a



interpretação da informações que elas oferecem. Além disso, o gestor precisa comprovar, na prática, sua utilidade para facilitação do trabalho administrativo e pedagógico na escola. Temos que reconhecer que, muitas vezes, as TIC se tornam um incômodo, um preencher de planilhas e mais planilhas com informações que não servem para ninguém, tampouco para melhorar a qualidade do ensino.

Não mais se espera que o gestor escolar se limite a tomar providências burocráticas para manter a rotina administrativa da escola, mas que também se inteire dos aspectos pedagógicos e, frente à necessidade de mudanças, coordene o processo, para o que a familiaridade no uso das TIC pode facilitar. Porém, entre compreender a necessidade de mudanças, estar aberto a elas e efetivá-las de fato vai um longo caminho. O mais comum é que, no discurso, os gestores demonstrem abertura a novas propostas, mas, na prática, surjam dificuldades para efetivá-las.

Quanto à avaliação da instituição escolar, cabe destacar que ela é considerada etapa integrante do desenvolvimento das ações e não algo que só acontece ao término do processo ou só se limita à pura constatação. Ela é um instrumento que objetiva direcionar decisões sobre a formulação, a reformulação e a continuidade das ações na busca de resultados relevantes para a população envolvida. Em síntese, quando falamos em avaliação estamos nos referindo a

**394**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



um processo que mensura resultados e também gera informações úteis para a decisão sobre o que fazer com eles, tendo por norte os interesses da população, dentro de uma perspectiva ética e política. Espera-se que a avaliação institucional forneça indicadores de planejamento, mas ela não esgota a avaliação escolar. Assim, a avaliação institucional só tem sentido desde que tenha por horizonte elevar os padrões de qualidade do trabalho educacional desenvolvido na instituição escolar.

Importa enfatizar que a importância que se dá à utilização das TIC na gestão escolar reside, em última instância, na “melhoria das ações e processos educacionais, voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e sua formação, sem o que aquela gestão se desqualifica e perde a razão de ser.” (LÜCK, 2012, p. 16)

Assim, não podemos esquecer que o domínio das tecnologias se relaciona com processos de conscientização e de transformação e trazem subjacentes uma visão de mundo, de homem, de ciência e de educação. A questão principal não é se o gestor escolar faz uso ou não de tecnologias computacionais, mas *como e para que* as utiliza, considerando-se a função de caráter social da escola pública, muito diferente da função de caráter empresarial do setor privado. Quanto à avaliação institucional, para o gestor público, ela não é apenas parte de seu trabalho, mas um dever ético que dá credibilidade e sentido político às ações que desenvolve.

A apresentação linear que fizemos visou facilitar a exposição. No entanto, vale reforçar que a realidade social é complexa e sujeita a imprevisibilidades. Esperar que a simples mensuração de respostas estáticas ou a simples imputação de programas plataformas digitais *em ambientes virtuais de aprendizagem* sejam suficientes para provocar mudanças é uma visão ancorada em falso pressuposto. Uma visão crítica sobre esses processos é fundamental. ●

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B.A. Gestão de tecnologias na escola: possibilidades de uma prática democrática. academia.edu. 2006. Disponível em [http://www.academia.edu/4214349/Tecnologias\\_para\\_a\\_gestao\\_democratica](http://www.academia.edu/4214349/Tecnologias_para_a_gestao_democratica). Acesso em 02 ago.2017.

BALL, S. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

DOURADO, L.F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acesso em 15/04/2016.

LAHUERTA, M. A Construção Política da Educação. In: SILVA, I. B. *Reflexões de uma trajetória em Educação*. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2014, p. 15-26.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Ed. 34, 2000. (1ª edição brasileira em 1993).

**396**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



LÜCK, H. *Perspectivas da Avaliação Institucional da Escola*. Petrópolis: Vozes, 2012. Série Cadernos de Gestão.

MASETTO, M.T. Cultura educacional e gestão em mudança. In: VIEIRA, A.T.; ALMEIDA, M.E.B.A.; ALONSO, M. *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 69-83.

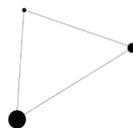
NEWMAN J.; CLARKE, J. **Gerencialismo**. *Educação e Realidade*. 2012, vol.37, n.2, pp.353-381. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000200003>. Acesso em 15 abr.2016.

OLIVEIRA, A.F. de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A.F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiânia: Ed.PUC-GO, 2010, p. 93-99.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 28, n. 2, jul/dez. 2002, p. 11-23.

PETEROSI, H.G.; MENINO, S.E. *Trajatória de implantação de um modelo de avaliação institucional*. São Paulo: Centro Paula Souza, 2008. Disponível em: <http://www.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/anais/2008/comunicacao-oral/formacao-tecnologica/trajetoria-de-implantacao.pdf>. Acesso em 09/01/2017.

SANCHES, R. C. F. *Avaliação Institucional*. Curitiba: IESDE Brasil, 2009. 172 p.



SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). Portal do Centro Paula Souza. Disponível em <http://www.cps.sp.gov.br>. Acesso em 05 mai.2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação (SEE). Portal. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 05 mai.2017.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 107, de 25 de Junho de 2002. Institui no âmbito da Secretaria de Estado da Educação os sistemas de Gestão Dinâmica de Administração Escolar e Sistema de Informações da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/>. Acesso em 30 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 36, de 25 de Maio de 2016. *Institui, no âmbito dos sistemas informatizados da Secretaria da Educação, a plataforma Secretaria Escolar Digital - SED, e dá providências correlatas.* Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/>. Acesso em 30 abr.2017.

**398**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



# 10. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISES E AÇÕES PROPOSITIVAS PARA A REDE PÚBLICA DE MOCOCA-SP<sup>1</sup>

*DANIEL TEODORO DE MELO  
EDMUNDO ALVES DE OLIVEIRA*

## INTRODUÇÃO

A presença das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) nas escolas brasileiras tem se tornado cada vez mais frequente e, ao mesmo tempo, encontra algumas dificuldades para se adequar ao contexto escolar. Os desafios a serem vencidos partem do nível macro (das políticas públicas e seus projetos para implantação da informática educativa) para o nível micro (da implementação das tecnologias digitais pelos gestores nas instituições de ensino). Neste

- 
- 1 Dissertação: “O caso das TIC no ensino fundamental de Mococa: análises e ações propositivas para a rede pública municipal” (2017, Daniel Teodoro de Melo), sob orientação do Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira.

complexo contexto, no qual ocorre o reconhecimento da importância destas novas tecnologias no espaço escolar contemporâneo e, concomitantemente, são observados alguns obstáculos para seu uso efetivo, exponho minhas inquietações oriundas da experiência docente nas escolas públicas da rede municipal de Mococa, onde atuo desde 2002 como professor de informática.

Tais inquietações englobam as políticas públicas para a implementação das novas tecnologias nas escolas onde tenho observado algumas falhas estruturais, como as que se relacionam aos processos para a aquisição e manutenção de equipamentos. As inquietações também se referem às questões pedagógicas, como a estrutura curricular da disciplina “Informática” e sua articulação com os demais conteúdos, bem como a contratação e formação de professores que deveriam saber utilizar as TIC como ferramentas de auxílio ao processo ensino-aprendizagem.

Neste contexto, o trabalho realizado teve como objetivo geral analisar o cenário do uso das TIC no Ensino Fundamental em Mococa, identificando as principais dificuldades causadoras de empecilhos para os avanços pedagógicos e para o desenvolvimento dos profissionais da educação. Posteriormente, foram propostas inovações para as ações do poder público municipal buscando a solução para os problemas identificados.

**400**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



## 1. TECNOLOGIA, TÉCNICA E INOVAÇÃO: ALGUNS CONCEITOS

No mundo contemporâneo, a palavra “tecnologia” tem sido amplamente utilizada e entendida como um conjunto de aparatos digitais presentes no cotidiano. Pode ainda, ser confundida com a palavra “técnica”.

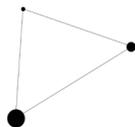
Sobre “técnica” e sua presença na vida humana, somos remetidos aos princípios de sobrevivência dos primeiros homens. Tais princípios estão fortemente ligados às técnicas de fabricação de armas e utensílios que lhes garantiram a subsistência. Enxerga-se aí a “técnica” como a maneira encontrada para a transformação de determinados materiais em ferramentas úteis e utilizáveis num determinado contexto e perante certos fenômenos inerentes à sobrevivência.

O aprimoramento das técnicas contribuiu para o surgimento dos especialistas. Tem-se então o que Ortega y Gasset (1963) chama de “técnica como artesanato”, cuja atividade produtiva distingue o ferreiro, o sapateiro, o seleiro ou o pedreiro dos homens comuns, graças às habilidades que lhes são peculiares. Ainda sobre a “técnica como artesanato”, a atividade produtiva transcende a fabricação de instrumentos e passa a produzir máquinas capazes de manipulá-los:

Na máquina, ao contrário, passa o instrumento para o primeiro plano e não é ele quem ajuda

**401**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



ao homem, mas ao contrário: o homem é quem simplesmente ajuda e suplementa a máquina. Por isso ela, ao trabalhar por si e desprender-se do homem, fez a este cair intuitivamente em si de que a técnica é uma função à parte do homem natural, muito independente deste e não presa aos limites deste. O que um homem com suas atividades fixas de animal pode fazer, sabemos-lo de antemão: seu horizonte é limitado. Mas o que podem fazer as máquinas que o homem é capaz de inventar é, em princípio, ilimitado. (ORTEGA Y GASSET, 1963, p.82-83)

A capacidade de inventar máquinas supõe planejamento, conhecimento de vários tipos de recursos e aplicabilidade num determinado ambiente ou situação. Exige do inventor um conhecimento científico cujos postulados podem ser compartilhados e transmitidos para outras gerações. Dos conhecimentos científicos e das técnicas para utilizá-las em benefício próprio ou de uma sociedade obtém-se as tecnologias, conforme elucida Vargas:

Num mundo assim estruturado, a tecnologia não seria uma aplicação neutra e não comprometida de teorias científicas mas, ao contrário, tanto ela como a ciência seriam conhecimentos comprometidos com as condições políticas e econômicas da sociedade. A tecnologia terá de ser entendida como a utilização de

**402**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

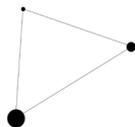


conhecimentos científicos para satisfação das autênticas necessidades materiais de um povo.

Faria, portanto, parte de sua cultura e não poderia ser considerada como mera mercadoria que se compra quando não se tem ou vende-se quando se tem. Seria a tecnologia algo que se adquire vivendo, aprendendo, pesquisando, interrogando e discutindo. (VARGAS,1999, p.3).

A tecnologia, portanto, não possuirá serventia se para ela não existir o prévio conhecimento de seu uso e as razões para utilizá-la.

Nos tempos atuais, a tecnologia tem se desenvolvido sob a égide da eletrônica e da computação, originando as chamadas “novas tecnologias” ou “tecnologias digitais” que também se fazem presentes na educação e provocam inovações nos modos de ensinar e aprender. Se partirmos do pressuposto de que as tecnologias são conhecimentos científicos aplicados para satisfazer as necessidades educacionais contemporâneas, devemos definir quais as inovações desejáveis no interior das nossas escolas. Há de se considerar aqui o conceito da palavra “inovação” atrelado à ideia da “novidade”, do rompimento de uma cultura vigente. Neste sentido, a preocupação com o uso das tecnologias digitais na educação tem fomentado políticas governamentais que, na prática, ainda encontra barreiras para provocar inovações na estrutura física escolar e nas práticas



pedagógicas, como reforça Gadotti ao comentar sobre as inovações trazidas pela informática e, mais precisamente, pela Internet:

A educação opera com a linguagem escrita e a nossa cultura atual dominante vive impregnada por uma nova linguagem, a da televisão e a da informática, particularmente a linguagem da Internet. A cultura do papel representa talvez o maior obstáculo ao uso intensivo da Internet, em particular da educação à distância com base na Internet. Por isso, os jovens que ainda não internalizaram inteiramente essa cultura adaptam-se com mais facilidade do que os adultos ao uso do computador. Eles já estão nascendo com essa nova cultura, a cultura digital. (GADOTTI, 2000, p.5).

Temos então uma dicotomia cultural entre as escolas, com suas estruturas e práticas seculares, e os novos alunos ávidos pela inovação.

## **2. CAMPO EMPÍRICO: ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MOCOCA**

As análises e investigações necessárias para a realização do trabalho foram baseadas nas minhas experiências profissionais na atuação como docente da área de informática na rede municipal de Mococa e em levantamentos da literatura sobre políticas para o

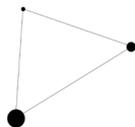
**404**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



uso das TIC em diversas escolas brasileiras, compondo assim o referencial teórico. Estes levantamentos contaram com importantes fontes obtidas na base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no motor de busca “Google Acadêmico” utilizando as palavras-chave: tic, tics, tecnologias de informação e comunicação, políticas públicas, tic na educação. Também foram realizados levantamentos de documentos oficiais: sobre políticas de TIC na educação, relacionados ao Ministério da Educação, e sobre as políticas educacionais da rede municipal de Mococa, que integram o Plano Municipal de Educação (PME) e a Proposta Pedagógica Curricular Municipal.

As referências bibliográficas foram complementadas por análises de dados estatísticos sobre TIC na educação coletados pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic.br). Trata-se de um departamento ligado ao Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (Nic.br) que, por sua vez, faz a implementação dos projetos elaborados pelo Comitê Gestor da Internet do Brasil (Cgi.br). As pesquisas realizadas pelo Cetic.br contam com a participação de cerca de 200 especialistas acadêmicos, membros de organizações sem fins lucrativos e de instituições governamentais, colaborando de maneira voluntária para as definições das metodologias e das análises de resultados



dos dados coletados. Segundo o website do Cetic.br (2016), todas as metodologias adotadas para a realização das pesquisas possuem a preocupação de garantir a comparabilidade internacional dos dados produzidos. Para tanto, se baseiam em orientações e parâmetros estabelecidos por alguns organismos internacionais multilaterais, tais como: União Internacional de Telecomunicações (UIT), Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Instituto de Estatísticas da Comissão Europeia (EUROSTAT) e Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).

Também foram realizados levantamentos de dados nas escolas que oferecem o Ensino Fundamental I na rede pública municipal da cidade de Mococa com auxílio de um roteiro para coleta de dados relacionados à infraestrutura física e utilização de recursos. As escolas em questão foram: EMEB Prof. José Barreto Coelho, EMEB Carlindo Paroli, EMEB Dra. Ana Lúcia Pisani de Souza, EMEB Profa. Vera Sandoval Meirelles, EMEB Dona Bebê Camargo e EMEB Profa. Maria Helena Scardazzi Converso. Nestas escolas foram feitas entrevistas com os gestores sobre o uso das TIC na educação. As respostas serão apresentadas e discutidas mais adiante.

**406**

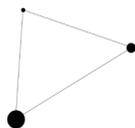
**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



## PERFIL DO MUNICÍPIO E DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL

A cidade de Mococa está situada no nordeste do estado de São Paulo, distante 271 quilômetros da capital São Paulo, fazendo divisa leste com o estado de Minas Gerais. Segundo o IBGE (2016) - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística a cidade possui atualmente uma população residente de 66.290 habitantes ocupando 20.302 domicílios.

A rede municipal de ensino de Mococa está sob a responsabilidade do Departamento de Educação (DE) da Prefeitura de Mococa. No período da pesquisa, o departamento era gerido pelo “Diretor do Departamento de Educação” que contava com o auxílio de uma orientadora pedagógica para o Ensino Infantil, uma orientadora pedagógica para o Ensino Fundamental I e outra que acumulava a orientação do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A gestão de cada escola municipal era realizada por diretores atuantes em suas unidades, totalizando 24 escolas entre creches e escolas de ensino regular. Deste total, 18 escolas eram exclusivamente de Ensino Infantil e seis escolas de Ensino Fundamental I, sendo que uma dessas escolas ainda oferecia o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio, o Ensino Técnico e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda sobre as seis escolas de Ensino Fundamental, quatro estavam situadas no perímetro urbano e duas se localizavam na zona rural, denominadas “escolas



do campo”. As escolas do campo também ofereciam o Ensino Infantil.

Havia ainda a participação de 26 coordenadores pedagógicos que atuavam no Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Técnico. Deste universo, quatro eram coordenadores de professores especialistas: Coordenador dos Especialistas em Artes, Coordenador dos Especialistas em Educação Física, Coordenador dos Especialistas em Informática e Coordenador dos Especialistas em Inglês.

## O CURRÍCULO E AS AULAS DE INFORMÁTICA

O Ensino Fundamental da rede municipal de ensino se adequou ao Ensino Fundamental de Nove Anos<sup>2</sup> no ano de 2010 e contou com a preocupação de se investir nos meios necessários para se adaptar a esta nova realidade, conforme as intenções do Plano Municipal de Educação.

Com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, a organização curricular do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (que compreende do 1º ao 5º ano) foi construída com o conjunto de componentes curriculares e respectivas cargas semanais representadas no Quadro 1:

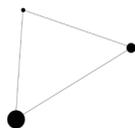
- 
- 2 Proposta do MEC cuja intenção é fazer com que aos seis anos de idade a criança esteja no primeiro ano do ensino fundamental e termine esta etapa de escolarização aos 14 anos, buscando um tempo maior de convívio escolar, mais oportunidades de aprendizagem e um ensino de qualidade.  
Fonte: <http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos>.

**Quadro 1 – Matriz curricular do Ensino Fundamental I da rede municipal de Mococa**

| COMPONENTES CURRICULARES             |                                       |                       |                  |                   | CARGA HORÁRIA SEMANAL |    |    |    |    | 200 DIAS LETIVOS  |
|--------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------|------------------|-------------------|-----------------------|----|----|----|----|---|
|                                      |                                       |                       |                  |                   | 1º                    | 2º | 3º | 4º | 5º |   |
| Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 | Resolução nº 02 de 30/01/2012 CNE/CEB | Áreas do Conhecimento | Linguagens       | Língua Portuguesa | 9                     | 9  | 9  | 9  | 9  | Turno: Manhã / Tarde<br>Diária: 5 h/aula<br>Manhã: 7h00 às 12h00<br>Tarde: 12h30 às 17h30<br>Intervalo: 20 minutos<br>Diretor de escola:<br>Supervisão:<br>Homologação:<br>Mococa<br>____/____/____ |
|                                      |                                       |                       |                  | Inglês            | 1                     | 1  | 1  | 1  | 1  |   |
|                                      |                                       |                       |                  | Arte              | 2                     | 2  | 2  | 2  | 2  |   |
|                                      |                                       |                       |                  | Ed. Física        | 2                     | 2  | 2  | 2  | 2  |   |
|                                      |                                       |                       |                  | Informática       | 1                     | 1  | 1  | 1  | 1  |   |
|                                      |                                       |                       | Matemática       | Matemática        | 6                     | 6  | 6  | 6  | 6  |   |
|                                      |                                       |                       | Ciências da Nat. | Ciências          | 2                     | 2  | 2  | 2  | 2  |   |
|                                      |                                       |                       | Ciências Humanas | História          | 2                     | 2  | 2  | 2  | 2  |   |
|                                      |                                       |                       |                  | Geografia         |                       |    |    |    |    |   |
|                                      |                                       |                       | TOTAL            |                   | 25                    | 25 | 25 | 25 | 25 |   |

Fonte: Proposta Pedagógica Curricular Municipal (MOCOCA, 2016, p.63)

Quanto às aulas de informática, objeto de estudo deste trabalho, estas possuíam carga horária de uma aula por semana para cada aluno, o que equivale a 50 minutos semanais. Eram ministradas concomitantemente com as aulas de inglês da seguinte forma: em uma determinada série, o professor de informática conduz metade dos alunos para o laboratório de informática enquanto a outra metade permanece na sala de aula



para participar da aula de inglês. Na aula seguinte, ocorre a inversão das turmas. O motivo desta divisão se justifica pela relação numérica “aluno por computador”. Para melhor aproveitamento deste momento de uso das TIC, a rede municipal buscava atingir a relação “um aluno por computador”. Porém, em algumas escolas ocorria a insuficiência de computadores, provocando uma relação de dois alunos por computador. Se a divisão das turmas não ocorresse, este número dobraria, chegando a quatro alunos por computador, dificultando a prática do ensino.

No ano de 2016 foram atribuídas 210 aulas de informática para dez professores de informática ativos na função docente e distribuídos nas seis escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Mococa.

Quanto ao conteúdo das aulas de informática, em 2016 este se baseava na proposta curricular específica construída no ano anterior pelos próprios professores especialistas e se apoiava sobre quatro eixos temáticos:

- a) Computador e periféricos: conhecimentos relacionados à constituição da parte física do computador (hardware), bem como o funcionamento e utilização dos equipamentos periféricos, como o teclado, o mouse, estabilizador de tensão, caixas e fones acústicos, impressoras, scanners, dentre outros.

- b) Aplicativos e utilitários: conhecimentos relacionados ao uso de programas (softwares) para finalidades gerais ou específicas, sendo que tais finalidades distinguem o grupo dos aplicativos e o grupo dos utilitários. No grupo dos aplicativos, por exemplo, encontram-se os processadores de textos cujas tarefas podem variar desde a simples produção textual até a confecção de cartas, envelopes, mala direta ou páginas para internet (websites). No grupo dos utilitários, por exemplo, encontram-se os softwares antivírus, com funções bem específicas e definidas voltadas para a erradicação de arquivos ou programas maliciosos instalados no computador.
- c) Jogos: abrange a utilização da gama de jogos educativos voltados para o ensino de diversos conteúdos de todas as áreas do conhecimento. Trata-se da exploração do lúdico aliado ao poder da comunicação multimídia para contribuir com o processo de aprendizagem.
- d) A criação de situações-problemas no ambiente dos jogos digitais também é um diferencial para o desenvolvimento das competências e habilidades.
- e) Internet: abrange a utilização da “rede mundial de computadores” para o desenvolvimento das

propostas educacionais. Dentre estas propostas destacam-se: pesquisas na web, navegação, comunicação virtual e confecção de conteúdos.

### **3. O CENÁRIO DAS TIC NO ENSINO FUNDAMENTAL MOCOQUENSE**

Durante o período de uso das TIC na rede municipal de Mococa (2001 a 2016) ocorreram políticas distintas para implementação das tecnologias digitais nas escolas envolvendo o uso de recursos internos (do município e da própria escola), firmação de parcerias ou apropriação de programas do Governo Federal para este fim.

De 2001 a 2009, grande parte dos computadores instalados nos laboratórios das escolas foi adquirida com recursos do próprio município ou através de doações de equipamentos obsoletos realizados por empresas. A aquisição de projetores multimídia e a compra de alguns computadores também foram realizadas com recursos do município ou através de verbas das escolas provenientes de repasses da APM (Associação de Pais e Mestres) ou de programas federais, como o PDDE.

Nesta época, a manutenção dos computadores era realizada pelo Centro de Processamento de Dados (CPD) da prefeitura de Mococa. Devido à demora do atendimento do CPD, muitas escolas passaram a utilizar o próprio professor de informática para realizar as manutenções. Para evitar que este tipo de serviço

**412**

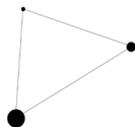
**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



acontecesse durante o horário da aula de informática a solução encontrada pelo Departamento de Educação no ano de 2009 foi a de disponibilizar e remunerar duas horas extras semanais em cada escola para que o professor executasse os procedimentos corretivos necessários, porém poucos professores se interessaram pelas horas remuneradas alegando que o tempo não era suficiente para realizar as atividades de manutenção. O problema da manutenção dos computadores nas escolas ainda perdura, conforme discutido mais adiante.

No ano de 2010, as escolas foram contempladas pelo programa ProInfo (Urbano/Rural), do Governo Federal. A instalação de computadores ocorreu através de uma estrutura denominada “solução multiterminal”. Trata-se da configuração em que uma unidade de microcomputador reparte os recursos computacionais com dois terminais, sendo que cada terminal é composto por um monitor de vídeo, um teclado e um mouse. O sistema operacional nativo destes equipamentos era o sistema “Linux Educacional” que trazia uma série de aplicações para o ambiente escolar como músicas, vídeos, figuras e jogos educativos. Quanto à manutenção dos equipamentos, estes possuíam garantia de três anos e os serviços deveriam ser prestados por uma empresa de informática do município autorizada pelo MEC.

Cada escola urbana (ProInfo Urbano) recebeu a solução multiterminal contendo oito unidades de computadores, permitindo o atendimento a 16 usuários.



Também recebeu uma impressora e um roteador para acesso à Internet. A infraestrutura do prédio, incluindo a instalação elétrica e composição do mobiliário, foi providenciada pelo poder público municipal.

As escolas rurais do município, cujo número de alunos é inferior ao das escolas urbanas, receberam uma solução mais simples de implantação denominada ProInfo Rural. Neste tipo de solução, cada escola recebeu uma impressora e um computador capaz de atender cinco terminais individuais. A estrutura para acesso à Internet não foi fornecida pelo ProInfo Rural, mas foi providenciada pelo poder público municipal posteriormente.

Sobre a política do ProInfo na rede municipal de Mococa vale ressaltar que ocorreram apenas a implantação da estrutura tecnológica e a manutenção dos computadores pelo período coberto pela garantia. Não houve nenhuma formação para que os professores de todos os segmentos fizessem o uso destas tecnologias a favor do processo ensino-aprendizagem.

A falta de formação aliada às dificuldades dos docentes em utilizar o sistema Linux contribuiu para que o uso das TIC ocorresse preponderantemente durante as aulas de informática ministradas pelos professores especialistas desta área. Porém, nos anos seguintes os próprios professores de informática enfrentaram dificuldades para a instalação de novos aplicativos nos computadores

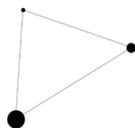
**414**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



do ProInfo devido a incompatibilidades entre estes aplicativos e o sistema nativo das máquinas. Outra dificuldade encontrada pelos docentes da informática foi em relação à manutenção dos computadores com sistema Linux, após a expiração da garantia dos serviços prestados pela empresa autorizada. A solução encontrada pelos professores foi a de alterar as configurações originais, substituindo equipamentos e alterando o sistema operacional por outro mais popular.

Neste contexto das políticas para uso das TIC nas escolas municipais, é importante frisar a exceção representada pelo caso das TIC na EMEB Dona Bebé Camargo, localizada na zona rural do município, mais precisamente na Fazenda Santa Eustáquia. Trata-se de um local circundado por outras fazendas cuja principal atividade é o cultivo do café para exportação e para abastecimento do mercado nacional, com destaque para a Fazenda Pessegueiro. A referida escola do campo recebe todos os anos um número expressivo de matrículas cujos pais são trabalhadores da atividade cafeeira, fixando morada naquela região. As características da escola e da comunidade escolar cafeeira permitiram uma parceria com o Cecafé – Conselho de Exportadores de Café do Brasil através do programa de responsabilidade social “Criança do Café na Escola” que “objetiva inserir escolas de comunidades cafeeiras no mundo digital, permitindo que um grande número de crianças da zona rural tenha as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento das crianças dos grandes centros urbanos.” (CECAFÉ, 2017).



Na prática, uma determinada empresa exportadora associada ao Cecafé escolhe uma escola localizada no entorno de suas atividades cafeeiras e realiza a montagem sala digital. No caso da EMEB Dona Bebé Camargo, os investimentos são subsidiados pela Lavazza, empresa italiana fabricante de bebidas à base de café, e a implementação da sala digital é organizado por uma equipe do Cecafé. Esta implementação envolve o planejamento da montagem, a aquisição e montagem de dez computadores e respectivo mobiliário, o fornecimento de apostilas sobre o uso dos principais aplicativos e o acompanhamento da utilização destes recursos. A manutenção dos computadores fica sob responsabilidade de empresas autorizadas pelo Cecafé pelo período de um ano. Há também a preocupação com a substituição das máquinas obsoletas dentro de um planejamento de modernização elaborado pelo Cecafé.

A outra exceção no contexto do uso das TIC na rede pública municipal de Mococa fica por conta da EMEB Professor José Barreto localizada no centro da cidade e que concentra o maior número de alunos da rede, uma vez que é a única a oferecer o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, EJA, Ensino Médio e Ensino Técnico. No ano de 2012 a escola recebeu lousas digitais e computadores novos provenientes da parceria entre a Prefeitura Municipal e a Secretaria Nacional de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social do Ministério de Ciência e Tecnologia, passando a funcionar como um CATIS - Centro de Acesso a Tecnologia para Inclusão

**416**

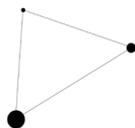
**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



Social. Esta parceria provocou a modernização dos dois laboratórios de informática da escola que, além do uso nas aulas de informática, passaram a ser utilizados pela população através de projetos de inclusão e capacitação ministrados por voluntários e estagiários das faculdades de tecnologia. A manutenção dos computadores é realizada por estagiários estudantes das escolas técnicas e faculdades de tecnologia de Mococa com bolsa-auxílio subsidiada pelos recursos internos da unidade escolar.

Finalizando esta observação sobre as políticas para uso das TIC nas escolas municipais, com exceção das EMEB's "Dona Bebé Camargo" e "Professor José Barreto Coelho", percebe-se que nenhuma política relacionada à obsolescência dos equipamentos foi disponibilizada para as demais escolas desde a implantação do ProInfo no ano de 2010.

Quanto às políticas voltadas para a formação dos docentes para o uso das TIC com seus alunos, o Departamento de Educação de Mococa estabeleceu uma parceria com a Faculdade de Tecnologia – FATEC Mococa nos anos de 2009 e 2010. Através desta parceria, estudantes daquela faculdade ministraram cursos de informática básica aos sábados, nos quais alguns professores da rede municipal aprendiam técnicas básicas de uso do computador, como a manipulação de arquivos, pastas, processadores de texto, planilhas e software de apresentação eletrônica. Ressalto que estes cursos não possuíam nenhuma relação com o projeto de formação do ProInfo para utilização do Linux Educacional, fazendo



que os professores polivalentes permanecessem sem nenhuma orientação quanto à utilização dos computadores montados pelo programa naquela época.

## **VISÃO DOS GESTORES MUNICIPAIS SOBRE O USO DAS TIC EM SUAS UNIDADES**

Para realizar um levantamento sobre a visão dos gestores das escolas da rede municipal sobre o uso das TIC em suas unidades foi realizada a aplicação de um formulário de entrevista que procurou detectar suas percepções sobre os trabalhos e políticas para uso destas novas tecnologias. Tais percepções se referiram sobre os seguintes aspectos: infraestrutura para TIC, aquisição de equipamentos, manutenção das máquinas, matriz curricular, formação do professor de informática, envolvimento dos alunos, principais dificuldades encontradas e nível de contribuição pedagógica. O formulário foi respondido por nove gestores atuantes nas escolas de Ensino Fundamental I da rede pública mocoquense.

A questão das políticas distintas que ocorrem nas escolas ficou evidente nas falas dos gestores sobre as questões que envolvem a infraestrutura para o uso das TIC, como o espaço físico, a quantidade e a qualidade dos equipamentos e os procedimentos de manutenção dos computadores. Dentre os nove gestores entrevistados, quatro apontaram precariedades na infraestrutura com destaque para os laboratórios de informática

**418**

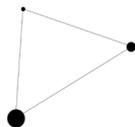
**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



compartilhados com outros espaços escolares, conexão ruim para acesso à Internet, máquinas obsoletas ou necessitando de manutenções corretivas. Ainda sobre as manutenções corretivas, todos os gestores frisaram que estas dependem da disponibilidade do professor de informática executá-las de forma gratuita, uma vez que o atendimento por parte do departamento de TI da prefeitura é muito demorado.

A aquisição de equipamentos também evidencia disparidades nas políticas de TIC nas escolas da rede municipal. Alguns gestores citaram que a aquisição das máquinas ocorreu através de programas do Governo Federal, enquanto outros mencionaram aquisições através de recursos próprios ou através de doações.

Sobre a existência das aulas de informática na forma de componente curricular integrante do currículo do Ensino Fundamental as opiniões dos gestores apontam algumas controvérsias relacionadas à forma de se trabalhar os recursos de TIC no cotidiano escolar. A maioria apoia a inserção desta disciplina no currículo entendendo sua importância nos dias atuais, porém, alguns sugeriram mudanças metodológicas no sentido de melhorar a parceria entre o professor de informática e os demais professores. Ainda sobre a figura do professor de informática, oito gestores enfatizaram a necessidade de se exigir a formação pedagógica para o exercício desta função, o que não tem ocorrido no município. A exigência para o cargo de docente



especialista em informática é apenas a graduação em algum curso superior da área de TI.

Quanto ao envolvimento dos alunos e às contribuições pedagógicas trazidas pelas TIC no Ensino Fundamental, os gestores foram unânimes ao afirmar a existência de entusiasmo e interesse dos estudantes pelos conteúdos didáticos apoiados pelos recursos multimídia.

## **TIC NA EDUCAÇÃO EM MOCOCA X TIC NA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Para realizar a análise dos indicadores de uso das TIC na educação do Brasil, este trabalho recorreu às pesquisas realizadas pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic.br).

O Cetic.br rotulou como “TIC Educação” as pesquisas exclusivamente voltadas para avaliação da infraestrutura das TIC nas escolas situadas nas áreas urbanas, avaliando as escolas públicas estaduais e municipais (desde 2010) e também escolas particulares (desde 2011). O levantamento possui abrangência nacional com escolas que possuem turmas regulares do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio cadastradas no Censo Escolar pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Tais pesquisas contam com o apoio de instituições e referências internacionais como: relatórios InfoDev, do Banco Mundial; estudo Sites 2006 (*Second Information Technology in Education Study*), da *International*

**420**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



*Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA); Ministério da Educação; UNESCO; Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); especialistas vinculados a ONGs e a importantes centros acadêmicos.

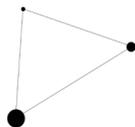
Partindo da visão macro do uso atual das Tecnologias Digitais nas escolas do Brasil, esta pesquisa traçou um paralelo com a realidade das escolas de ensino fundamental pertencentes à rede municipal de ensino de Mococa.

De acordo com um levantamento realizado do ano de 2010 até o ano de 2014, a maioria das escolas brasileiras possuía computadores. As análises feitas nos dois primeiros anos apontaram que a presença deste equipamento ocorreu na totalidade das escolas pesquisadas. Porém, com a expansão do número de escolas participantes da pesquisa nos anos seguintes, a quantidade de computadores presentes sofreu um discreto decréscimo. Ainda assim o número de escolas que não conta com esta tecnologia é pequeno. A realidade das escolas pesquisadas se assemelha à realidade das escolas municipais de Mococa, uma vez que as seis escolas de ensino fundamental possuem computadores nas suas dependências.

O uso das TIC nas escolas da rede pública municipal de Mococa está majoritariamente concentrado nas aulas de informática ministradas pelos professores especialistas desta área. Esta situação é uma exceção se comparada aos dados coletados pela pesquisa Cetic.br sobre os profissionais

**421**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



que atuam com as TIC na educação. Os tipos de profissionais exibidos neste levantamento revelam três categorias:

- a) Professor de informática, que dê aulas específicas de informática: é o que ocorre na rede municipal de Mococa, com momentos destinados para aulas específicas de informática com a presença do professor com dedicação exclusiva para este fim;
- b) Monitor ou técnico no laboratório de informática: não possui envolvimento pedagógico com os conteúdos desenvolvidos no laboratório de informática, atuando na resolução de problemas de ordem técnica;
- c) Professor de informática educativa que oriente os professores no uso pedagógico dos computadores e da Internet: profissional com conhecimento técnico capaz de atuar em parceria com os demais professores para o desenvolvimento de atividades educativas com apoio das TIC. Trata-se da tentativa de alterar o papel do professor ocorrido na cidade de Mococa, mas que sofreu rejeição pelos professores especialistas e pelos polivalentes.

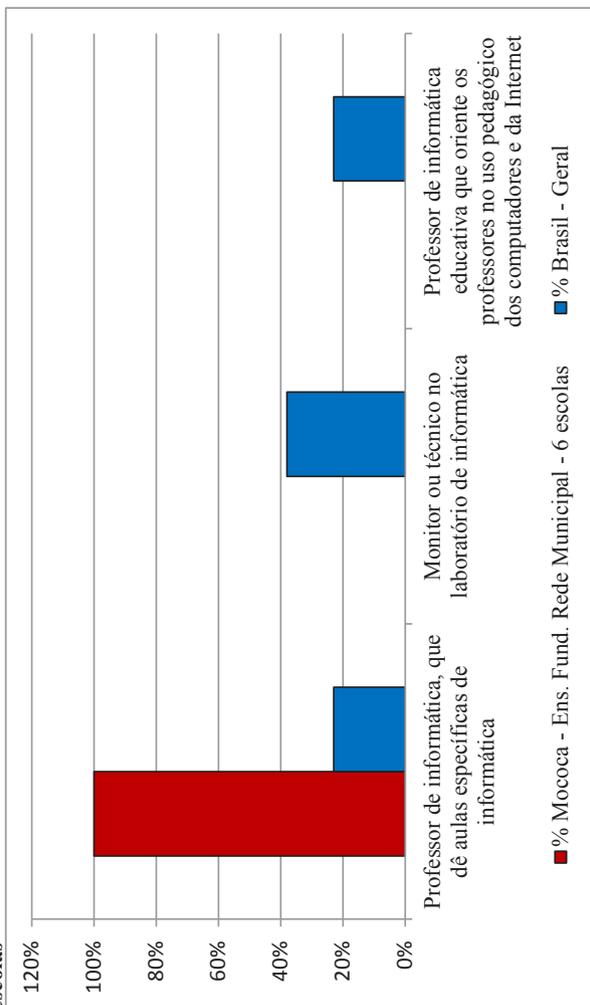
O Gráfico 1 aponta que esta política mocoquense de uso das TIC não segue a tendência das escolas brasileiras analisadas. Em contrapartida, as escolas do Brasil demonstram não possuir uma clara definição do papel do profissional que atuará com a informática nas unidades, dado o relativo equilíbrio nos dados do gráfico.

**422**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

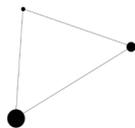


**GRÁFICO 1 – Comparativo Mococa x Brasil quanto à presença de profissionais de informática nas escolas**



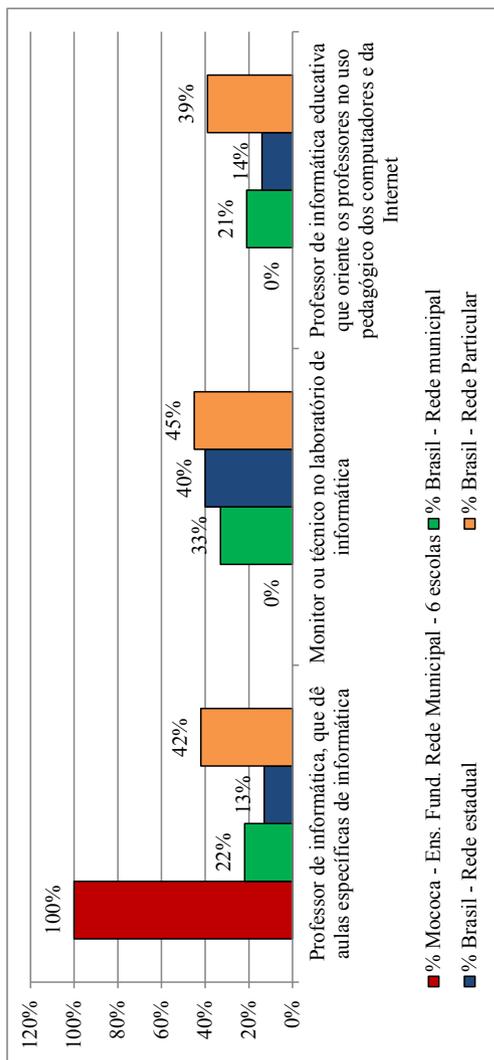
Fontes: Mococa – Levantamento realizado pelo autor no ano de 2016 nas escolas da rede municipal.  
 Brasil – Pesquisa TIC Educação com dados coletados entre setembro de 2014 e março de 2015 pelo Cetic.br - Portal de Dados (2016).

Um refinamento desta mesma pesquisa nos permite visualizar que o papel profissional exercido pelo professor de informática na rede municipal de Mococa foge do perfil



das escolas públicas, sendo mais frequente nas escolas privadas. Este refinamento é mostrado no Gráfico 2 a seguir:

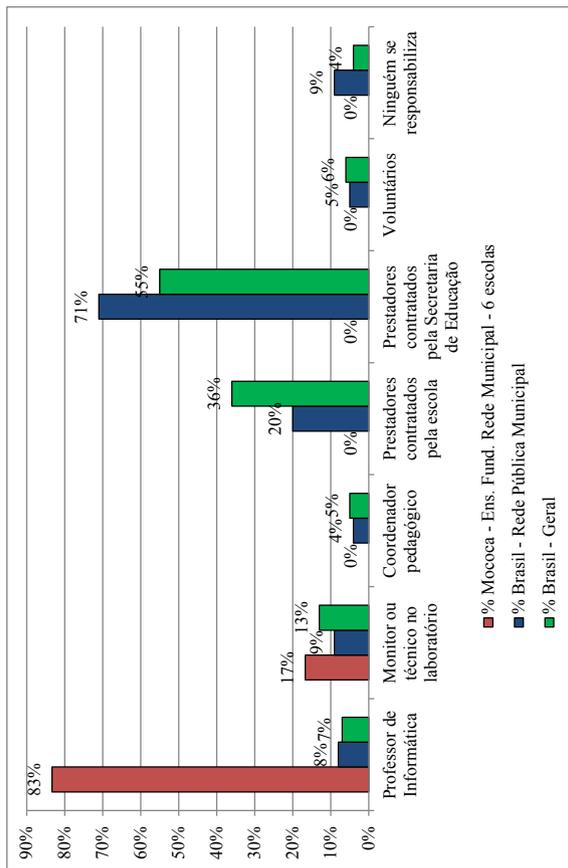
**GRÁFICO 2 – Comparativo Mococa x Brasil quanto à presença de profissionais de informática nas escolas de acordo com a dependência administrativa**



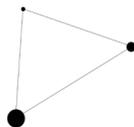
Fontes: Mococa – Levantamento realizado pelo autor no ano de 2016 nas escolas da rede municipal.  
 Brasil – Pesquisa TIC Educação com dados coletados entre setembro de 2014 e março de 2015 pelo Cetic.br – Portal de Dados (2016).

Outra questão pertinente diz respeito à questão da manutenção dos computadores nas escolas da rede municipal de Mococa que está concentrada no professor de informática, conforme relatos dos gestores. O Gráfico 3 faz o comparativo entre a situação observada em Mococa, as situações que ocorrem em outras escolas públicas brasileiras integrantes das dependências municipais e as situações que ocorrem no Brasil em geral:

**GRÁFICO 3 – Comparativo Mococa x Brasil (geral e somente redes públicas municipais) quanto ao responsável pela manutenção dos computadores**



Fontes: Mococa – Levantamento realizado pelo autor no ano de 2016 nas escolas da rede municipal. Brasil – Pesquisa TIC Educação com dados coletados entre setembro de 2014 e março de 2015 pelo Cetic.br - Portal de Dados (2016).



A análise do gráfico nos mostra a discrepância quanto às políticas para manutenção nos computadores, sendo que a situação que ocorre em Mococa minimamente ocorre em outras instituições. A responsabilidade pela manutenção destas máquinas é, predominantemente, de empresas contratadas pela própria escola ou pelos órgãos gestores da educação no município.

#### **4. DISCUSSÕES SOBRE OS PROBLEMAS DETECTADOS**

Em suma, a problemática detectada engloba as seguintes situações que representam entraves para o pleno desenvolvimento pedagógico das aulas de informática na rede pública municipal de Mococa: a falta de investimentos na modernização e manutenção dos equipamentos; o professor como responsável pela manutenção; as exceções mascarando a regra; a contratação constante de professores temporários; e a formação exigida para docentes de informática que pode contribuir para a falta de contextualização com a sala de aula.

O poder público realizou investimentos para a compra de equipamentos e montagem de laboratórios de informática nas escolas de Ensino Fundamental de Mococa entre os anos de 2001 a 2012. Porém, o uso constante dos computadores aliado à falta de manutenções preventivas e corretivas provocaram desgastes de componentes que comprometeram ou inutilizaram alguns equipamentos. Além disso, a constante evolução tecnológica da Internet e dos

**426**

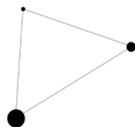
**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



softwares tem exigido maior poder de processamento dos computadores e, conseqüentemente, provocam a necessidade de substituição de máquinas obsoletas por máquinas condizentes com este processo evolutivo. A opinião dos gestores sobre a qualidade dos equipamentos corrobora esta questão. Mesmo avariadas ou obsoletas, estas máquinas continuam sendo utilizadas pelos alunos da rede municipal de Mococa comprometendo o trabalho pedagógico em algumas situações, não existindo por ora nenhuma política para substituição ou modernização dos equipamentos presentes nas escolas.

A questão da manutenção dos computadores também configura um importante problema no contexto de uso das TIC. A confirmação de que o professor de informática é o responsável pelas atividades de manutenção causa preocupação, uma vez que o Departamento de Educação não fornece carga horária ao referido docente para este tipo de atividade. Abre-se aí a possibilidade de as atividades de manutenção ocorrer concomitantemente aos horários das aulas de informática, causando prejuízos à aprendizagem dos alunos e desvios da função do professor na unidade escolar.

Outro problema detectado se refere às diferentes implementações de TIC quem tem ocorrido na rede municipal de ensino de Mococa, na qual duas escolas se destacaram em relação às políticas de montagem e modernização dos laboratórios de informática: a EMEB Dona Bebé Camargo e a EMEB Professor



José Barreto Coelho. A primeira, graças à parceria externa com uma cooperativa, e a segunda, graças às políticas federais de inclusão social. Neste cenário, é importante frisar que a qualidade dos equipamentos de TIC nas duas instituições supracitadas são frutos de investimentos externos e representam as exceções da regra, uma vez que as demais escolas ainda carecem de investimentos do poder público municipal em relação à infraestrutura dos laboratórios de informática.

Quanto aos professores de informática, metade destes docentes que atuavam na rede municipal de Mococa eram contratados por tempo determinado, com tempo máximo de dois anos de serviços prestados ininterruptamente. Este tipo de contratação não cria vínculos duradouros entre os docentes e a proposta curricular do município, gerando algumas reclamações por parte dos gestores neste sentido. Quanto à formação do professor de informática, esta pesquisa levantou que do total de 10 professores atuantes nas escolas municipais, metade possuía algum tipo de formação pedagógica, apesar de os requisitos para ingresso no cargo exigirem apenas a formação de nível superior na área de TI. Apesar da presença de alguns especialistas em informática com formação pedagógica na rede municipal, as falas dos gestores em diversos momentos foram contundentes no sentido de garantir que todos estes profissionais tenham, obrigatoriamente, a formação pedagógica. Na visão dos gestores, esta formação adicional poderia contribuir para uma

**428**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



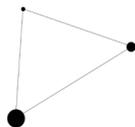
contextualização mais efetiva entre os conteúdos ministrados em sala de aula e os recursos tecnológicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados referentes à problemática do presente estudo e que foram descritos no capítulo anterior sugerem ações práticas e inovadoras para o atendimento aos objetivos da pesquisa. Desta forma, partiu-se para a elaboração de um conjunto de soluções propositivas no sentido de fornecer um respaldo para as políticas de uso das TIC no Ensino Fundamental da rede pública municipal de Mococa, visando equacionar os problemas elencados.

Embasado neste estudo de caso entendo que, para a gestão pública municipal de Mococa, uma boa política valorizadora das novas tecnologias digitais no âmbito do ensino fundamental deva:

- a) Possuir um plano de ações com o objetivo de atuar na aquisição e modernização dos recursos de TIC nas escolas, contemplando as atividades, os responsáveis, o cronograma e o orçamento destinados a atender as seis escolas do Ensino Fundamental de acordo com as peculiaridades e necessidades de cada, mas buscando níveis de equidade entre todas;
- b) Definir o sujeito responsável pela manutenção dos recursos de TIC nas escolas municipais,



através da contratação de técnicos que passariam a fazer parte do quadro de funcionários públicos destinados a atender o departamento educacional ou realizar investimentos na contratação de prestadores de serviços, como ocorre na maior parte do país;

- c) Fomentar parcerias com entidades privadas ou buscar novos subsídios através de programas governamentais da União ou do Estado, no sentido de encontrar cooperação para a modernização da infraestrutura e para a formação de docentes. Tais ações também poderiam contribuir para a redução dos gastos públicos municipais nos investimentos em TIC para educação;
- d) Redefinir o perfil do profissional de informática atuante nas escolas municipais. Tal redefinição deveria ocorrer através da valorização da formação pedagógica para a contratação de novos profissionais ou do fornecimento desta formação aos que já integram o quadro de professores efetivos. É preponderante aconselhar que, nesta redefinição do perfil do professor os conhecimentos técnicos e a formação acadêmica na área de TI também devam possuir a mesma importância da formação pedagógica para que não se corra o risco da contratação de pedagogos com pouca familiaridade para com as tecnologias

digitais. Também é necessário realizar um planejamento para a realização de concurso público para suprir a carência de professores de informática, evitando que as aulas deixem de ser ministradas por conta desta carência. O concurso também resolveria a questão da rotatividade de professores temporários que impede a criação de vínculos profundos com os projetos institucionais e com a comunidade escolar;

- e) Definir o papel do profissional de informática atuante nas escolas municipais. Sabendo-se que o profissional de informática ocupa um cargo docente, não é coerente que seu papel na esfera da educação seja o de um mero coadjuvante do processo educacional. Sendo assim, não convém que seja caracterizado como um monitor ou técnico presente nos laboratórios de informática. Porém, é preciso definir se continuará atuando como professor de informática que “dá aulas” de informática ou se atuará como professor de informática educativa em parceria com professores polivalentes e professores de outras áreas. Se a opção for pelo primeiro papel, há de se pensar também na reformulação do currículo das aulas de informática para que sejam mais articulados com os conteúdos das demais disciplinas. Caso a opção seja pelo segundo papel, será

necessário pensar nos momentos em que a parceria ocorrerá: em horários fixos da aula de informática (como ocorre atualmente) ou em horários flexíveis, contando com a presença constante do professor de informática educativa durante o horário de funcionamento da escola. Também há de se pensar em mecanismos de motivação e mobilização dos professores polivalentes e especialistas de outras áreas, uma vez que alguns ainda não se sentem impelidos a modificar suas antigas e consolidadas práticas docentes com a adoção das novas tecnologias. Qualquer que seja a escolha é muito importante que a gestão municipal disponibilize momentos para que professores de informática e demais professores possam planejar juntos, realizar trocas de experiências e contribuir simbioticamente para o crescimento profissional.

A apresentação das ações supracitadas contempla as respostas para os problemas investigados pelo presente trabalho e suscita o envolvimento para com as políticas públicas do município. Perante a necessidade deste envolvimento que brota das ações propositivas, estas serão de fato encaminhadas aos gestores do Departamento de Educação na expectativa de que possam ser atendidas pelo bem das TIC no processo ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental da cidade de Mococa. ●

**432**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



## REFERÊNCIAS

CECAFÉ (São Paulo). **Criança do Café na Escola**. Disponível em: <<http://www.cecafe.com.br/responsabilidade-social/crianca-do-cafe-na-escola/>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

CETIC.BR: **Saiba Mais Sobre o Cetic.br**. Disponível em: <<http://www.cetic.br/pagina/saiba-mais-sobre-o-cetic/92>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

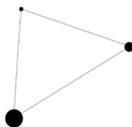
CETIC.BR **Portal de Dados**. Disponível em: <<http://data.cetic.br/cetic/>>. Acesso em: 12 ago. 2016

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Apresentação. Programa/PDDE**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>. Acesso em: 27 dez. 2016.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p.03-11, jun. 2000. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-88392000000200002>.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 01 set. 2016.

MOCOCA. **Proposta Pedagógica Curricular Municipal**. Mococa-SP, 2016. Disponível em: <<http://www.educamococa.com.br/plano%20municipal%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o/Proposta%20Pedagogica%20Texto%20Completo.pdf>> Acesso em: 19 dez. 2016.



ORTEGA Y GASSET. **Meditação da técnica**. Rio de Janeiro (RJ): Livro Ibero-Americano; 1963.

VARGAS, Milton. Técnica, tecnologia e ciência (Final). **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, n. 40, p.3, mar. 1999.

**434**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



# 11. DIÁLOGOS ENTRE OS “QUINTAIS”: UMA PROPOSTA DE ENTENDIMENTO DAS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS ALUNOS DO 9º ANO<sup>1</sup>

SHEYRLANI TATIANY DA SILVA  
EDMUNDO ALVES DE OLIVEIRA

## INTRODUÇÃO

Durante dois anos atuando como Psicóloga Educacional de uma rede de ensino particular, a principal queixa era referente ao desempenho dos alunos, ou melhor, o baixo desempenho dos alunos. Porém, um grupo específico liderava esse “*ranking*”, tornando-se então uma demanda no setor de Psicologia: os alunos do 9º ano do ensino fundamental. Além do desempenho desses alunos, outras queixas eram trazidas, como por exemplo, indisciplina, preguiça, desinteresse e, as famílias também se queixavam, tanto do comportamento como do desempenho escolar, corroborando com as

- 
- 1 Dissertação: “Desempenho dos alunos do 9º ano: uma visão social e institucional” (Sheyrlani Tatiany da Silva, 2017), orientada pelo Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira.

informações trazidas pela equipe pedagógica. Conhecer o contexto social desses adolescentes era necessário, pois tal fase emerge demandas que vão muito além de mudanças físicas, psíquicas e biológicas, mas o papel em que esses sujeitos ocupam na sociedade. Calligaris (2000) também traz uma grande contribuição referente a essa fase. Segundo o autor, nessa fase, o adolescente busca ser reconhecido como sujeito na sociedade, pois os adultos querem que eles sejam autônomos, porém recusam essa autonomia. Há várias leituras sobre tais questões nas ciências humanas, porém cada uma ergue “muros”, ou seja, conceitos e análises próprias.

Encaminhar o aluno para Avaliação Psicológica é comum, principalmente quando se trata de dificuldade de aprendizagem admitida inclusive pelo aluno. Mas tais condutas ainda que necessária, de certa forma, torna o aluno o único responsável pelo baixo desempenho e, não considerar o contexto em que está inserido, pode ser um erro. Assim, duas âncoras devem ser investigadas: uma no âmbito institucional e outra no âmbito social. Quanto ao âmbito institucional é interessante investigar se há impacto na forma de funcionamento da escola no desempenho desses alunos, como a forma de como se organiza, o valor, hierarquização e clima organizacional. Quanto ao âmbito social, temos os alunos, os pais e os professores, cada um com sua história de vida e forma de olhar a importância da educação. Em 2013, no terceiro bimestre do ano letivo, após um levantamento dos atendimentos no setor de Psicologia, notei que

**436**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



cerca de 90% dos alunos atendidos eram alunos do 9º ano. Uma questão ecoava: porque alunos do 9º ano?

Sendo assim, esse texto é um recorte da pesquisa, que buscou promover um diálogo entre os quintais com o objetivo de identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos no 9º ano do ensino fundamental. O objetivo era responder as seguintes especificidades:

- a) a fase do desenvolvimento em que esses alunos se encontram pode interferir no desempenho escolar?
- b) há relação entre a forma de como a escola se organiza com o declínio no desempenho desses alunos?
- c) o contexto social em que esses alunos se encontram tem influência no desempenho escolar?

O termo “quintais” será então usado para falar das formações citadas: Psicologia, Pedagogia e Sociologia.

## 1. DESENVOLVIMENTO

Alguns trabalhos chamam atenção por se tratarem de estratégias de ensino utilizadas nas turmas de 9º anos. Embora esses trabalhos não tratem diretamente do desempenho alunos, pode-se pensar que houve uma

demanda nesse sentido, ainda que não legitimada nessas pesquisas. São os trabalhos dos seguintes autores: Lima (2011), Daminelli (2011), Abe (2011), Pasqualetto (2011) e Andrade (2014). As pesquisas apontam que os alunos do 9º ano apresentam dificuldades de abstração, leitura e interpretação.

Lima (2011) em sua pesquisa propôs atividades de leituras para alunos do 9º ano com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o assunto, apresentando perspectivas para o ensino da leitura, porém, a autora não especifica o porquê de ser em turmas do 9º ano.

Daminelli (2011) aponta que o ensino de Estatísticas ocorre normalmente na 8ª série/ 9º ano, contrariando orientações de documentos nacionais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde sugerem que a temática seja tratada nas séries iniciais devido a sua relevância. Sendo assim, os alunos apresentam dificuldades e desinteresse pelo assunto no 9º ano.

Abe (2011) investigou a aprendizagem de probabilidade com os alunos do 9º ano, porém, a pesquisadora não abordou o porquê dessa pesquisa com esses sujeitos. Pasqualetto (2011) aponta que temas relacionados à Física e Química são abordados de maneira superficial antes do 9º ano e questiona quanto aos conteúdos das disciplinas e a recepção do tratamento adequado nos ciclos finais do ensino fundamental. Consequentemente, segundo o autor, quando a maioria desses alunos chega

**438**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



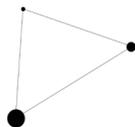
ao Ensino Médio não apresentam as habilidades e competências previstas pelo PCN.

Andrade (2014) parte da problemática da sua vivência nas escolas públicas e investiga as formas de sobrevida escolar de sujeitos que não dominam o processo de leitura e escrita e concluem ou estão por concluir o ensino fundamental (9º ano) sem dominar a leitura e escrita.

Após uma Conferência na Unicamp, promovida pelo Conselho Regional de Psicologia “V Encontro-Educação Politizada e Educação Despatologizada”, no dia 13/05/2015, com a presença do sociólogo Miguel Arroyo<sup>2</sup>, com uma fala intitulada “Os violentados chegam à escola” que fomentou a discussão da despatologização da educação e teve o apoio do Departamento de Pediatria da Universidade de Campinas (UNICAMP), senti-me norteada através da indicação da leitura “Imagens Quebradas- Trajetórias e tempos de alunos e mestres” (Arroyo, 2014a). Segundo Dr. Prof. Miguel Arroyo, as formações Psicologia, Pedagogia e Sociologia se dividiram em seus quintais, foi a resposta obtida ao expor minha inquietação que na escola o aluno segue um fluxograma: orientação, coordenação e/ou direção, psicopedagogo e por fim, psicólogo.

---

2 Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1970), doutorado (PhD em Educação)- Stanford University (1976).



O contexto social desses alunos, os textos de Brunet (1999) em “Clima de trabalho e eficácia da escola” e o texto de Hutmacher (1999) “A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento” promove uma discussão no contexto institucional. Nesse contexto, a partir da divisão dessas duas âncoras (social e institucional), discute-se sobre a visão do principal sujeito em questão: os alunos do 9º ano. Segundo Arroyo (2014, p.14) “[...] nos cabe conhecer, assumir e acompanhar toda a infância, adolescência e juventude nos seus percursos reais”. O clima organizacional escolar também é um fator a ser considerado quando se refere ao desempenho dos alunos, conforma aponta Brunet (1999).

Quanto ao comportamento dos alunos, faz-se necessário uma reflexão sobre o que os professores e profissionais da educação consideram como um comportamento adequado desses alunos. Sim, porque precisamos aceitar a realidade como ela realmente se apresenta, para que assim uma solução se encontre. Imaginar que ainda é possível manter o controle sobre os corpos: “[...] corpos mudos, sujeitos ao olhar panóptico<sup>3</sup>, imóveis, alinhados em ordem, disciplinados e anônimos”, é uma utopia (HUTMACHER,1999, p.60). Construir uma imagem de alunos perfeitos e se deparar com outro perfil, onde o real e o imaginário se contendem, será

---

3 Termo utilizado por Michel Foucault que significa vigilância, poder e controle.

sempre um impasse. Uma professora descreveu bem essa sensação quando se encontrou com o cenário real, recordando de uma cantiga de roda: “[...] o anel que tu me deste era vidro e se quebrou: É isso que aconteceu comigo: a imagem que tinha da infância era vidro e se quebrou” (ARROYO, 2014a, p.37).

Nesse contexto onde professores têm que desconstruir uma imagem idealizada da infância e adolescência, e mais importante, reconhecer que é uma imagem idealizada, abre caminhos para enxergar esses alunos de forma mais sistêmica, considerando ele como um sujeito dotado de vontade, sonhos e receios. Ou seja, passa a enxergá-lo na sua essência. Porém, não é um processo tão simples, porque já está enraizado, sintetizado: “A própria modernidade que criou essas imagens se encarregou de destruí-las. Os cacos dessa quebradeira chegam até a sala de aula [...]” (ARROYO, 2014a, p.41). Se na sala de aula chegam os “cacos”, resta então a tarefa de reconstrução, ou seja, desmistificar condutas que não dão conta da realidade.

Os alunos do 9º ano são adolescentes, sujeitos dotados de direitos e deveres. A adolescência é uma construção sociológica. Ariès (1981) contribui com informações do percurso histórico sobre a infância e Gentilini (2010) também traz informações históricas sobre esse processo, que abarca da invisibilidade a sujeitos dotados de direitos e deveres.

Assim sendo, o que é visto na escola como indisciplina, violência, baixo rendimento e sem limites por parte dos adolescentes, é na verdade uma oportunidade de pensar em novas práticas que atendam as necessidades presentes, práticas antigas e controladoras não dá mais conta do cenário atual.

## 2. METODOLOGIA

O presente estudo foi por meio de um estudo de caso em uma escola particular pertencente a uma cidade do interior do Maranhão.

A escola onde ocorreu a pesquisa oferece desde o Ensino Maternal até o Terceiro ano do Ensino Médio. É uma escola religiosa, católica tradicional, com 36 anos de história. Possui duas sedes. A Sede I onde ocorreu a pesquisa atende do 6º ano a Terceira Série do Ensino médio. A Sede II atende do Maternal ao 5º ano. O total de alunos em 2016 nas duas sedes, segundo informação da secretaria, eram 1080 alunos.

São duas turmas de 9º ano, sendo uma no período matutino e outra no vespertino. A turma do período matutino é composta por 43 alunos, sendo 13 alunos novatos. A turma do vespertino é composta por 33 alunos, sendo 3 alunos novatos. Os alunos moram na cidade e também alguns moram na região rural (chácaras e fazendas). No caso do aluno entrevistado, esse mora em outra cidade, circunvizinho.

**442**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



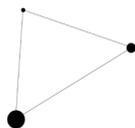
Quanto ao perfil sócio econômico dos alunos, são variados. Isso se deve a um projeto que a escola tem, onde todo final de ano os alunos da rede pública fazem uma prova e de acordo com o desempenho recebem bolsas que variam de 50% a 100%, além das parcerias com algumas instituições e comércios.

A escola se localiza na região central da escola e de fácil acesso. Tem uma equipe técnica pedagógica completa. Utiliza-se de um material com ênfase na tecnológica (TIC), os alunos fazem tarefas via online e a escola dispõe de um aplicativo para que possa acompanhar o dia-a-dia do aluno. A escola trabalha com a abordagem sócio-interacionista.

Como instrumento de construção de dados, a pesquisadora utilizou a técnica de entrevista aberta com uma pergunta disparadora.

As análises dos dados foram construídas por meio da Análise de Conteúdo, a partir da técnica de Análise Categorical. As categorias são: “Adolescência”, “Família”; “Escola”; “Alunos”.

Quanto aos participantes da pesquisa, *à priori* foram três (2) entrevistados. A Orientadora Pedagógica responsável pelo fundamental II e um aluno do 9º ano, que estuda na instituição desde o 5º ano, aluno este indicado pela própria orientadora. Após a entrevista com a orientadora, houve a necessidade de entrevista



dos responsáveis pelo aluno, com o objetivo de investigar o contexto social. Nesse caso, o convite foi aberto aos pais e a mãe aluno se dispôs.

## CONCLUSÃO

Com os dados da pesquisa, conclui-se que a escola é um espaço físico composto por diversidades. Assim sendo, os problemas enfrentados por elas são diversos. O aluno do 9º ano é apenas parte dessas diversidades que compõem as séries escolares. Também é um sujeito que se encontra em uma diversidade do desenvolvimento humano: a adolescência. E pensando que cada pessoa se desenvolve de uma forma, mais uma vez a diversidade das etnias, religiões, culturas e classes sociais se apresentam nessa escola. Também há os profissionais que compõem essa escola, e são diversos. Assim como a família e a sociedade em que essa escola se faz presente.

Há a necessidade de inovar quebrando os muros dos quintais nas formações por meio de diálogos e há a necessidade de um olhar cuidadoso com a infância e a adolescência, bem como a emergência de estudos visando o percurso escolar desses alunos, que chegam no 9º ano com dificuldades de aprendizagem. ●

**444**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



## REFERÊNCIAS

ABE, Thatiana Sakate. **Proposta de engenharia didática para o ensino de probabilidades nos anos finais do ensino fundamental**. Tese de Mestrado. UFMS. 2011. Disponível em: <http://www.edumat.ufms.br/gestor/titan.php?target=openFile&fileId=170>. Acesso em: 25/06/2015.

ANDRADE, Daiana Cristina de. **A escola de portas abertas e olhos fechados: situações de permanência desqualificada**. 2014. 229 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Pontifícia de São Paulo, São Paulo, 2014.

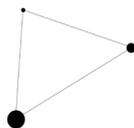
ARIÈS, Phillipe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel Gonçalves. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

ARROYO, Miguel Gonçalves. **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá and MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. *Estud. av.* [online]. 2001, vol.15, n.42, pp.103-140. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200003>.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, António (Coord). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999, p.123-140.



CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**. Ed. Publifolha. São Paulo, 2000.

DAMINELLI, Elisa. **Uma proposta de ensino de estatística na 8ª série/ 9º ano do ensino fundamental**. Tese de Mestrado Profissional em Ensino da Matemática. PUCRS. 2011. Disponível em: <[http://www.pucrs.br/famat/viali/tic\\_literatura/dissertacoes/Daminelli\\_Elisa.pdf](http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/dissertacoes/Daminelli_Elisa.pdf)>. Acesso em: 25/06/2015.

GENTILINI, João Augusto. A visibilidade social do “problema adolescente e jovem” na sociedade. In: VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro; MATTOS, Maria José Viana Marinho (orgs). **Adolescência: As contradições da idade**. 2 ed.- Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010, p.27-54.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António (Coord). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999, p.123-140.

LIMA, Adriana Alves Farias. **Sequências descritivas: Uma proposta de atividades de leitura para o 9º ano do ensino fundamental**. Tese de Mestrado. PUCSP. 2011. Disponível em: [http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_arquivos/20/TDE-2011-06-15T08:32:04Z-11079/Publico/Adriana%20Alves%20Farias%20Lima.pdf](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/20/TDE-2011-06-15T08:32:04Z-11079/Publico/Adriana%20Alves%20Farias%20Lima.pdf). Acesso em: 25/06/2015.

PASQUALETTO, Terrimar Ignácio. **Ensino de Física no 9º ano: uma proposta metodológica com projetos desenvolvidos a partir de situações problemas**. Tese de Mestrado Profissional em Ensino da Física. UFRGS. 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49346/000836036.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25/06/2015.

**446**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



## 12. DESAFIOS DAS METAS DA ALFABETIZAÇÃO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL<sup>1</sup>

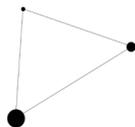
*ELADIO SEBASTIÁN HEREDERO*

À medida que a sociedade exige cada vez mais o domínio do uso social da leitura e da escrita, novos desafios são postos às escolas. No que se refere à educação escolar, a alfabetização é decisiva, pois dela depende toda a formação posterior. Apoiar os professores no processo de alfabetização e letramento constitui preocupação permanente entre os gestores escolares e envolve a compreensão das políticas públicas sobre o tema. Neste sentido, o presente texto discute as políticas públicas de alfabetização no Brasil. O texto representa uma interface entre as duas linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação que direciona esta coletânea: processos de ensino e gestão educacional.

Partimos da base que o assunto da alfabetização tem recebido aportes de várias ciências que procuram desvendar tanto as dificuldades de aprendizagem quanto as possíveis alternativas de superação nos meandros da aprendizagem, além de suscitar muitas

---

1 Projeto de pesquisa financiado pela FUNADESP.



teorias e metodologias que garantam o sucesso na aquisição das habilidades específicas para domínio do sistema de escrita.

A alfabetização “[...] é vista como um importante anunciador dos níveis de desenvolvimento, de diminuição das desigualdades e de pobreza” (GONTIJO, 2014, p. 11) é por isso que pensamos que é dever de toda a sociedade lutar pela melhora da alfabetização de uma forma integral e coordenada e parece que o Brasil está nessa luta como claramente se indica na Meta 5 do Plano Nacional de Educação para 2013-2022: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (MEC PNE, 2013).

A LDBEN (BRASIL, 1996) Lei que ampliou o ensino fundamental para oito anos, foca seus objetivos na melhora da qualidade do ensino e propõe mudanças para melhorar os resultados dos alunos, entre elas a alfabetização.

Este processo, marcado pela LDBEN, levou implícita uma série de mudanças, algumas delas muito marcantes em termos de políticas educacionais a primeira delas, acelerada pela criação do FUNDEF, foi o grande aumento das matrículas no ensino fundamental em redes municipais de educação. Isso atrelou um problema de coordenação de políticas de alfabetização entres as diferentes redes municipal e estadual e as ações a serem desenvolvidas para a alfabetização.

**448**

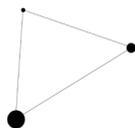
**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



Como sabemos trata-se de um problema em duas versões, pois atinge tanto crianças que ainda nem sequer foram inseridas na educação formal, quanto aquelas que mesmo devidamente atendidas pelos sistemas educacionais não conseguem dominar a comunicação pelo registro escrito depois de três anos de escolarização.

Vemos que o informe sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas de 2014, 58 milhões de crianças não frequentam a escola no mundo todo, enquanto que no Brasil são 2,8 milhões segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)<sup>2</sup> de 2014; ainda, segundo o mesmo relatório das Nações Unidas, 250 milhões de crianças não conseguem ler nem escrever mesmo que depois de quatro anos de escola primária ou fundamental e, também, que o terceiro estudo Regional comparativo e explicativo – TERCE- que é um estudo de resultados da aprendizagem em grande escala, aplicado em 2013 e participaram 15 países, dentre eles o Brasil e mais Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana y Uruguai. Este estudo avalia o desempenho de estudantes de terceiro a sexto ano de escolas primárias nas áreas de Matemática, Leitura e Escrita (Língua), e Ciências Naturais só no sexto ano. Nele se

- 
- 2 A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) é uma pesquisa do IBGE por amostra probabilística de domicílios, de abrangência nacional, planejada para atender a diversos propósitos, entre eles Taxa de analfabetismo segundo os grupos de idade e o sexo.



indica que o Brasil no 3º ano tem 33,7% dos alunos no nível 1 e 21,6% no nível 2, o que não difere das cifras já analisadas no começo deste estudo, se observa que 32% dos alunos estão no nível 3 e 12,7% no nível 4 (UNESCO, 2015, p. 34).

Já concretamente no Brasil segundo os resultados de Avaliação Nacional da Alfabetização 2014 (ANA)<sup>3</sup>, estudo de grande escala e universal último realizado e publicado, fica evidenciado no final do 3º ano são 38,89%<sup>4</sup> do total de crianças.

Devemos considerar que os fatos mais recentes indicam que houve um grande movimento no Brasil, na última década do século 20, que ampliou para 97% a cobertura escolar para crianças com sete anos de idade, mas que fracassou na questão qualitativa ao não lhes garantir o domínio da língua materna até os oito anos de idade.

Mesmo assim as dificuldades em alcançar as metas desejadas originou a implementação de programas de alfabetização, como veremos, sejam nacionais, estaduais ou municipais, com os que pretendiam atingir as metas de alfabetização de todos os alunos. Finalmente houve um

---

3 A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) tem como objetivo aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, por meio de testes cognitivos aplicados aos alunos de 3º ano do ensino fundamental.

4 Foram somadas as porcentagens nos alunos que estão no nível 1 e 2 segundo a prova ANA.

movimento decisivo com a aprovação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa –PNAIC- em 2013.

## 1. SITUAÇÃO ATUAL DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Para focar o tema deste trabalho consideramos a alfabetização num sentido amplo, o que alguns autores chamam alfabetizar letrando que faz referência às habilidades cognitivas e linguísticas necessárias para a apropriação dos códigos escritos e a capacidade de reconhecer as mensagens neles descritos.

A alfabetização (...) implica esforços no sentido duma correta compreensão da palavra escrita, a linguagem, e suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve; compreensão por tanto da relação entre 'leitura' do mundo e leitura da palavra. (FREIRE, 1983, p. 33).

O sentido que se pretende transmitir é alfabetizar desde a perspectiva global de ajudar a decifrar a realidade; isso vai muito além de ensinar a ler e escrever. Este conceito implica aprender a pensar, dotar de ferramentas para entender a realidade e transforma-la, o alfabetizar torna-se provocar um câmbio de atitudes de modo que a pessoa sinta crescer e melhorar, surpreender-se e ter curiosidade.

O Brasil acompanhou as tendências mundiais no que diz respeito ao tema avaliação, e implantou um sistema nacional baseado em exames standardizados que

visam identificar o nível de aprendizado dos alunos em todo o território nacional. Esse sistema, ampliado ao longo dos anos, chegou ao tema alfabetização com o uso de alguns instrumentos, sendo a Provinha Brasil o primeiro deles, voltado para alunos do 2º ano do EF, seguida pela Avaliação Brasileira ao fim do ciclo de Alfabetização<sup>5</sup> (ABC) (BRASIL, 2013) e atualmente a prova Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) para os alunos do 3º ano.

Para o MEC estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz.

O PNAIC faz distinção entre alfabetização “ação de tornar ao sujeito capaz de ler e escrever o que os coloca no nível 2 quando conseguido, ou os capazes de decifrar o código escrito” e letramento “apropriação e uso da linguagem escrita, funcionalidade social” o que os situa no nível 3. Porém existem muitas dúvidas de se um aluno não letrado consegue acompanhar com sucesso o 4º ano do ensino fundamental, pois durante muito tempo, a

---

5 A prova Avaliação Brasileira ao fim do ciclo de Alfabetização (ABC) é uma prova amostral realizada por pessoas externas às escolas que tem como objetivo criar um indicador para identificar o nível de alfabetização dessas mesmas crianças ao fim do ciclo.

literatura especializada tem reconhecido a existência de vários níveis de alfabetização assim como a competência e uso diferenciado do nível da leitura e da escrita entre as pessoas. Isto entra em choque com a dicotomia: *analfabetos/ alfabetizados, iletrados / letrados, analfabetismo absoluto (ou puro) /analfabetismo funcional, e alfabetização / alfabetização funcional.*

Estas provas se concretizaram e os resultados das provas ABC<sup>6</sup> de 2011 e 2012 e ANA 2013 e 2014 indicaram que grande parte dos alunos do 3º ano do EF do Brasil ficam aquém do esperado, com importante defasagem com referência ao esperado e desejado assim se observa que em qualquer uma das situações mais da metade das crianças não têm os conhecimentos adequados para o nível/idade correspondente ideal.

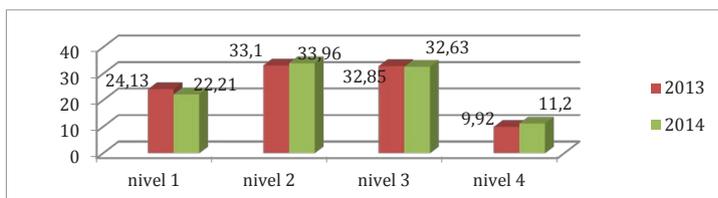
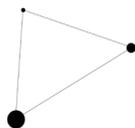


Gráfico 1. Comparativa de resultados da prova de leitura da ANA 2013 e 2014.

Fonte: Brasil (2015). Elaboração própria.

6 A ABC é uma prova de alfabetização realizada aos alunos de 3º ano até 2012 e 4º ano em 2011 que recolhe os dados pelo observatório do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND).



Estudando estes dados de leitura de 2014, que são um pouco melhores do que em 2013, vemos que uma porcentagem baixa dos alunos, 43,83 %, (níveis 3 e 4. 32,63% +11,20%) que estão nesse ano escolar estriam alfabetizados letrados, pois são capazes de fazer uma leitura com sentido que articule as seguintes competências:

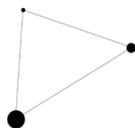
- Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto.
- Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo.
- Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais - piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha.
- Inferir sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de

texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto.

- Inferir o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.

Os dados oficiais dizem que 22,21% dos alunos não estão alfabetizados, porém realmente são 66,17% (nível 1= 22,21% e o nível 2= 33,96%) os alunos que ainda estão numa fase muito elementar da leitura; pois os alunos do nível 2, apenas são capazes de:

- Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto.
- Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem.
- Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. Inferir sentido em piada e em



história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.

O que os coloca em uma fase elementar de alfabetização que não lhes dá autonomia no uso da língua, em termos próprios do MEC não estariam letrados, isso nos leva a refletir sobre a forma como a alfabetização esta acontecendo e que deixa sem completar o processo um 56% deles e, também, nos leva a pensar a partir da análise comparativa de resultados dos indicadores de leitura, escrita e matemática da ANA (BRASIL, 2015) que ainda tem muita coisa a ser feita.

De fato os resultados parecem que convidam a fazer ajustes nas políticas de alfabetização, investimento em maiores recursos e uma nova consciência de necessidade de cumprir com objetivos de alfabetização da população escolar.

Mas para o que servem todos esses dados, relatórios, e indicadores? A resposta pode ser encontrada no próprio documento oficial sobre a “Provinha Brasil”:

Um instrumento elaborado para oferecer aos professores e aos gestores das escolas públicas e das redes de ensino um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos, ainda no início do processo de aprendizagem, permitindo, desse modo, intervenções visando à correção de possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita. (BRASIL, 2009, p. 6)

**456**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



A prova ABC, quando criada pelo movimento Todos Pela Educação, foi definida como um instrumento que pretendia criar um indicador para identificar o nível de alfabetização dessas mesmas crianças ao fim do ciclo da alfabetização. Portanto, seja qual for o instrumento em questão, o objetivo é avaliar para mudar, num sentido bem estrito do termo avaliação. Mas os resultados mais recentes da ANA não são alentadores no sentido de que há intervenções que alterarão o quadro já detectado, embora todos os dados apresentados parecessem ser suficientes para justificar a necessidade de fazer alguma coisa que ajude a melhorar os indicadores da alfabetização.

## 2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO

No Brasil, depois do ano 2000 e das orientações derivadas da Conferência da UNESCO, foram elaboradas políticas para a década da alfabetização, pela Câmara dos Deputados Federais, num Grupo de Trabalho que elaborou um relatório expressando a posição dos parlamentares em relação à alfabetização. A posição tomada pelos relatores privilegiou o método fônico, pois, para eles, ler é adquirir competências para decodificar. Portanto, o relatório que, preliminarmente, tinha como intenção apontar estratégias para mudanças para que se consolidassem com melhores índices no ensino, não trouxe orientações que rompessem com modelos já utilizados.

A criação dos ciclos foi marcante, também, por outros motivos e/ou consequências, porém nem sempre bem

explicados e/ou aplicados que originou um desencanto docente, pois a filosofia de maior tempo para desenvolver as aprendizagens não chegou a ser compreendida.

A progressão automática, derivada da anterior, foi outra decisão mal aplicada, pois atrelada na mesma filosofia de reorganização temporal e outras possibilidades de fazer com que os alunos tenham mais tempo para apreender ela foi confundida com tudo serve e mesmo que o aluno não aprenda ele deve progredir, sem chegar a aplicar medidas de correção imediata e adequações de continuidade a partir dos aprendizados conseguidos.

Além da implantação dos Ciclos Básicos e da Progressão Escolar, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa, nos anos de 1990, confirma a incorporação de novos objetivos para a alfabetização no âmbito das políticas educacionais. Ao reconhecer que o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de participação social (por meio dela o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento), cabe à escola permitir que os alunos sejam capazes de interpretar diferentes tipos de texto, de assumir a palavra e de produzir textos eficazes em diferentes situações. De acordo com o documento, as propostas didáticas que

**458**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



ênfatizam o papel da ação e da reflexão do aluno na alfabetização, descrevendo os caminhos percorridos por ele durante esse processo, apontam que a aprendizagem da leitura e escrita vai além da aquisição de uma técnica de decifração; que “[...] para aprender ler e escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.” (BRASIL, 1997, p.82).

Houve em 2006 uma ampliação do ensino fundamental obrigatório para 9 anos, com início a partir dos 6 anos de idade (BRASIL, 2006) o que significa que um ano da antiga educação infantil passou a ser obrigatório deixando um ciclo mais amplo de três anos para conseguir a meta de alfabetização dos alunos.

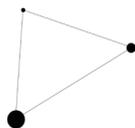
O MEC promoveu o seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Dele foram implantadas diversas ações para a formação de professores, para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e promoveu cinco ações para a alfabetização:

- Pró-Letramento com Sistema Nacional de Formação de Professores no Plano Nacional de Qualidade para a Educação Básica;
- Ensino Fundamental de nove anos;
- Plano Nacional do livro didático;



**459**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



- Provinha Brasil e
- Plano de Desenvolvimento da Educação.

No Plano de Metas, decorrente da lei anterior, denominado “Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, 2007), ficou determinada, no início II do art. 2º, a responsabilidade dos entes federativos com a alfabetização das “crianças até, no máximo, os 8 (oito) anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos (BRASIL, 2010), encontra-se estabelecido que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e demais Artes e da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia.

Já recentemente, e objeto de este trabalho, com a Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012 do Ministério da Educação (BRASIL, 2012) se criou o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a prova Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e na sequência o novo PNE onde explicita de novo a necessidade de alfabetização de todas as crianças.

Porém, e independente deste processo, todos estamos de acordo em que só as leis não mudam nada. As

**460**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



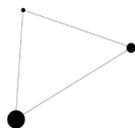
propostas verticais, por força da lei, deixam de ser efetivas quando não se tem a oportunidade de serem integradas nos processos e carecem de tempo para serem aplicadas e avaliadas dentro de um contínuo de mudanças na aplicação, nos recursos e na formação:

Se tais iniciativas não vierem acompanhadas de aportes que promovam espaços para o debate sobre novos fundamentos do trabalho escolar e a viabilização de condições para a sua produção poderão resultar no aumento da exclusão escolar e social, mesmo que não visível sob os números da reprovação. (BARRETO; SOUZA, 2004, p.17).

Concomitantemente algumas Secretarias de Educação, estaduais e municipais, preocupadas com essa grave situação, têm desenvolvido e implantado alguns programas próprios, com maior ou menor êxito em seus resultados. Mas o país continua sem uma resposta positiva que denote superação do desafio de garantir que realmente todas as crianças tenham desenvolvido as habilidades necessárias para que seu percurso escolar seja marcado pelo sucesso, só possível com uma alfabetização efetiva.

### **3. POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO**

A partir da meta por melhores IDEB nos municípios se começa a compreender no Brasil o papel econômico da



educação no desenvolvimento do país e, com isso, ela começou a ser levada mais a sério. É neste sentido de melhorar o desenvolvimento que teríamos dois níveis de ação: o das secretarias de educação e o das escolas.

Segundo a legislação brasileira, o ensino fundamental é de responsabilidade dos municípios em regime de colaboração e os estados devem atuar prioritariamente na oferta do ensino médio; mas podem, também, oferecer educação do 1º ao 9º ano. Em muitos municípios da Federação, o chamado regime de colaboração não funciona plenamente e há uma disputa pelas matrículas. O financiamento funciona com repasses do governo federal, concretizado pelo FUNDEB (Fundo nacional de desenvolvimento da educação básica) e que varia de acordo com o número de alunos de cada rede o que às vezes dificulta as ações das políticas.

Neste sentido as Secretarias de Educação, em articulação com os sistemas de ensino estaduais ou federais, vem implementando políticas educacionais nas áreas de alfabetização. Todos os municípios do Brasil estão de olho no IDEB, pois os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica divulgados a cada ano são considerados pela mídia e pela sociedade (leiam famílias), pois falam da melhoria da qualidade do ensino, sendo que um dos indicadores é a alfabetização das crianças.

Porém, observamos que as políticas das Secretarias de Educação municipais não são nem uniformes nem únicas,

**462**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



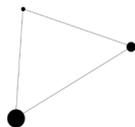
além do problema de coordenar políticas da união, estaduais e municipais. Estas políticas estão atreladas a legislações de obrigatório cumprimento nem sempre ligadas a discussões profundas nem com uma clara assunção de compromissos por parte das escolas e professores.

Vemos que os estudos que analisam a implementação de políticas educacionais no Brasil tem sido muitos desde as últimas décadas do século XX, (BARRETO e MITRULIS, 1999; BARRETO e SOUZA, 2004; SAMPAIO e MARIN, 2004; MARIN, GIOVANNI e GUARNIERI, 2004). Resumindo a maioria deles indicam que nem sempre essas medidas alcançam, na prática, resultados significativos na melhoria da qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que afetam profundamente o cotidiano do professor, alterando a organização do seu trabalho.

Assim, como já indicado, uma das últimas políticas da União para a melhoria da alfabetização tem sido o Pacto Nacional PNAIC. Dados atuais indicam que se aderiram um total de quase 50000 escolas de 5421<sup>7</sup> municípios, o que significa mais do que 90% do total, sendo que segundo o IBEP os municípios com menos 20000 habitantes supõem o 73% do total, sendo estes também os que maiores dificuldades enfrentam para dar um atendimento educacional por conta da limitação de recursos próprios.

---

7 Dado de 2015 tomado de <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-na-idade-certa.html>.



Em consequência as políticas em matéria de alfabetização das secretarias de educação, neste momento, estão ligadas de um lado a Pacto PNAIC, mas também existem políticas estaduais com esta mesma finalidade, no caso do Estado de São Paulo tem o Programa Ler e Escrever o Programa Alfabetização na Idade certa foi desenvolvido no Estado do Ceará, por exemplo; da mesma forma que alguns municípios preocupados com os resultados, também, desenvolveram seus próprios programas. Mesmo assim os avanços, como demonstra a prova ANA, nem sempre é tão bom quanto o desejado e/ou esforços realizados.

Ainda mais, se constata como algumas prefeituras, e mesmo estados, tem considerado a necessidade de recorrer a programas de reorganização do fluxo escolar ou de alfabetização para poder incrementar as taxas de alfabetização como medida de choque ante os baixos resultados obtidos no IDEB. Uma das experiências más bem sucedidas nesse campo é a desenvolvida pelo IAS com o Programa Se Liga.

O fato das prefeituras ter ou assumir um programa próprio de alfabetização é de máxima importância; pois é um claro indicador da relevância dada ao tema e dos esforços desenvolvidos para atingir as metas desejadas neste sentido. Estas políticas frequentemente vêm acompanhadas de medidas complementares como são a formação de professores; a dotação de recursos materiais; o acompanhamento de ações; as avaliações periódicas; livros de leitura ou bibliotecas; etc.

**464**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



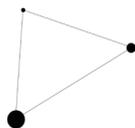
## 4. OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO COMO RESPOSTA

A aposta feita no Brasil, ao igual que em muitos países do mundo, ante um problema desta escala é atacar com medidas eficazes dirigidas a resolver o problema e são os programas de alfabetização.

O MEC com o PNAIC faz propõe um currículo inclusivo, que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais; a integração entre os componentes curriculares; o foco na organização do trabalho pedagógico; a seleção e discussão de temáticas fundantes em cada área de conhecimento; e, sobre tudo a ênfase específica na alfabetização e letramento das crianças.

O objetivo maior do PNAIC é alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade. Para isso o Pacto organiza uma série de estratégias para enfrentar a precária situação em que se encontra a alfabetização de crianças, que apoiam-se em cinco eixos de atuação:

- Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus formadores;
- Materiais didáticos;
- Avaliações sistemáticas;



- Gestão;
- Mobilização e controle social.

As diversas secretarias de educação, por a sua parte, levam anos trabalhando na melhora da alfabetização criando e desenvolvendo seus próprios programas destinados ao mesmo fim, trazemos na sequencia alguns deles.

Originado a partir de uma iniciativa da Assembleia Legislativa Estadual do Ceará, o programa Alfabetização na Idade Certa PAIC, predecessor do anteriormente citado, foi adotado pelo governo em 2007 como política educacional. Desde então, o estado dá apoio técnico e financeiro aos municípios, que assinam um protocolo de intenções com o governo estadual partindo da crença de que é possível alfabetizar as crianças na idade certa, independentemente da condição social.

O objetivo era garantir o sucesso da alfabetização dos alunos da rede pública até os 7 anos (2º ano); em 2011, as ações foram expandidas até o 5º ano do ensino fundamental. Segundo o governo estadual, hoje 81,5% dos estudantes chegam ao fim do 2º ano alfabetizados. Em 2007, a taxa era de 40%.

Paralelamente criou-se dentro da Célula de Projetos para os Municípios da Secretaria de Educação do Ceará, uma seção para potencializar a adesão ao PAIC e o acompanhamento do mesmo, conseguindo 100% de adesão.

**466**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



As secretarias municipais de Educação se envolveram diretamente com o programa, liderando o processo e assumindo a prioridade da alfabetização na idade certa.

O Estado de São Paulo desenvolveu e colocou em prática o Programa Ler e Escrever como um conjunto de linhas de ação articuladas para a melhora da alfabetização no estado. Estas medidas incluem formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual.

O objetivo pretendido era alfabetizar, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º ano), matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

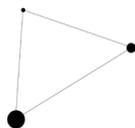
O estado de Minas Gerais por sua parte criou o Programa Alfabetização no Tempo Certo com o mesmo objetivo dos anteriores de melhora da alfabetização, toda vez que MG possui a 2ª maior rede de ensino público do país, com 2,776 milhões de alunos, mas partindo da base de que 78% de seus alunos terminavam o ensino fundamental incapazes de compreender textos simples.

O projeto tinha associadas duas ações principais: elaboração de materiais de apoio para todo o sistema



**467**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



educacional, como o “Guia do Professor Alfabetizador”, desenvolvimento e distribuição em toda rede de guias de alfabetização para os diretores e professores e a formação de um currículo mínimo para as séries do ciclo inicial. Além disso, um elenco delas como: a definição de metas para todas as escolas do Estado; formação de uma equipe Central, responsável pelo elo entre a Secretaria e as escolas; criação da ferramenta de monitoramento on-line para acompanhamento das escolas em tempo real; programa de desenvolvimento dos agentes do sistema educacional que lideram a transformação nas escolas e, ainda, o uso da estrutura do Governo para disseminar boas práticas, o que contribui para a perenidade das ações.

O objetivo do projeto era garantir que toda criança de Minas Gerais até 8 anos, leia e escreva até 2010, elevando a qualidade da educação mineira a patamares internacionais.

Com estas ações no período de 2006 a 2011 se constatou que o nível de alfabetização foi elevado de 48,6% para 88,9%; que o número de alunos com baixo desempenho foi reduzido ao 4%. Desde 2009, o Estado de Minas Gerais é o 1º colocado no ranking do IDEB do Ensino Fundamental (anos iniciais).

Para finalizar este percurso recolhemos que algumas redes municipais também foram atrás deste objetivo assim a Rede Municipal de Ensino de Ipatinga desenvolveu o Projeto Alfabetizar em Tempo com o

**468**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



objetivo de melhorar a alfabetização dos seus alunos de seis anos, que a modo de exemplo trazemos para reconhecer o esforço de muitas prefeituras que desenvolvem programas com este mesmo fim.

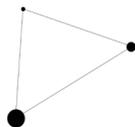
A proposta consiste em oferecer suporte material, metodológico e de formação permanente aos professores das turmas de seis anos para garantir as competências básicas aos alunos, inclusive a construção inicial da base alfabética, ou seja, uma alfabetização plena.

O objetivo é que se efetive, sistematicamente, o processo da codificação e decodificação, imprescindível para que os alunos se tornem leitores e escritores, habilidades necessárias ao seu processo de desenvolvimento integral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com todos estes programas e todo o investimento os resultados ainda estão aquém do desejado o que implica que mais ações devem ser feitas na mesma direção o processo não está finalizado nem as metas atingidas, porém as informações que esta caminhada nos aporta são imprescindíveis para continuar avançando.

As políticas desenvolvidas vão na direção certa, pois os objetivos estão bem definidos e os programas construídos com base científica, porém nos cabe a dúvida se as ações propostas que sempre são



as mesmas: formação de professores; guias de alfabetização; suportes materiais e metodológicos ou acompanhamento são suficientes hoje em dia nos contextos escolares complexos nos que estamos trabalhando. Assim pensamos que um tratamento holístico do processo de alfabetização que inclua a gestão de recursos humanos, os planejamentos, as mudanças metodológicas e um acompanhamento direto podem incidir diretamente nos resultados.

Os programas com sucesso tem uma característica ligada com a implicação dos responsáveis, incluídos os gestores, e uma liderança forte capaz de dirigir um projeto. A falta de continuidade de professores e programas da uma descontinuidade nos projetos que deixa mais inconsistente, a gestão da que se fala no PNAIC levada ao seu ponto mais amplo.

Nesta direção tem três problemáticas a serem analisadas e tomadas decisões mais apropriadas a diferentes níveis de responsabilidades:

- Uma formação inicial e continuada dos professores que os permita dar uma resposta ajustada às necessidades e capazes de articular as estratégias metodológicas e organizacionais mais acordes com o desafio da alfabetização. Complementada com formação em serviço que permita resolver os problemas que aconteçam no mesmo entorno educativo.

**470**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

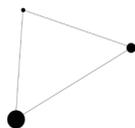


- Uma gestão dos recursos humanos e materiais que permita soluções criativas aos problemas que a alfabetização vem enfrentando que transitam desde a seleção dos melhores preparados para a tarefa até a distribuição eficiente dos alunos que contemple agrupamentos flexíveis com dois ou três professores por sala, passando pela garantia de livros de leitura, jogos de alfabetização e outros recursos para este fim.
- Uma avaliação e acompanhamento do processo que permita incorporar em tempo as medidas necessárias para não deixar espaços a defasagens grandes e onde se contemplem a recuperação simultânea, os apoios diretos e os planos de trabalho individualizados.

Sem dúvida que existem outras muitas coisas que podem e devem ser feitas. Uma leitura das boas práticas que sem duvida existem e uma visão aberta do processo de alfabetização vai contribuir para atingir as metas desejadas. ●

## REFERÊNCIAS

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27- 48, nov. 1999.



BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zakia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) . Acesso 12 ago 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 10.172/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso 12 ago 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**, 2007. Disponível em: [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/Brazil\\_PDE\\_Por.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/Brazil_PDE_Por.pdf). Acesso 18 ago 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274/2006: **Ampliação do ensino fundamental obrigatório para 9 anos, com início a partir dos 6 anos de idade**, Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96008/lei-11274-06>. Acesso 12 ago 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094/2007: **Plano de Metas, decorrente da lei anterior, denominado “Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso 18 ago 2017.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**, 2009. Disponível em: <http://inep.gov.br/provinha-brasil>. Acesso 1 set 2017.

**472**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



\_\_\_\_\_. Resolução CNE nº 7/2010: **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso 24 ago 2017.

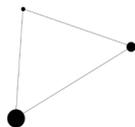
\_\_\_\_\_. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012 do Ministério da Educação (MEC) se crio o **Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa** (PNAIC). 2012. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/2016/Portarias/PORTARIA\\_N\\_867\\_DE\\_4\\_DE\\_JULHO\\_DE\\_2012.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/2016/Portarias/PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.pdf). Acesso 10 ago 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Formação do Professor Alfabetizador**. Caderno de Apresentação. Brasília, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/noticias/90-formacao-dos-professores-alfabetizadores>. Acesso 10 ago 2017.

\_\_\_\_\_. **Prova ABC**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35021>, Acesso 10 ago 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1034524/lei-12796-13>. Acesso 1 set 2017.

\_\_\_\_\_. **Observatório PNE: Metas PNE 2015**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/2-ensino-fundamental/estrategias/2-3-acompanhamento-individualizado/analises/os-desafios-em-realizar-o-acompanhamento-individualizado-dos-alunos>. Acesso 23 ago 2017.



FREIRE, P. **Educação e mudança**. Coleção Educação e mudança vol.1.9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MARIN, A. J. ; GIOVANNI, L. M. ; GUARNIERI, M. R. Formação e ação docentes: tempos sombrios os que se delineiam para o futuro. In: ROMANOWSKI, J. P. ; MARTINS, P. L. O. ; JUNQUEIRA, S. R. (Orgs.) **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais: aulas, saberes e políticas**.Vol. 4.Curitiba: Champagnat, 2006, p. 171-182.

MEC. **Observatorio de PNE**. 2013. . Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/downloads>. Acesso 1 mar 2017.

SAMPAIO, M. M.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, p. 1203-1226, Set/Dez 2004.

UNESCO. **Informe TERCE**.OREALC/UNESCO Santiago. 2015. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/terce/>. Acesso 1 mar 2017.

**474**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



# SOBRE OS AUTORES

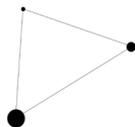
**1. ADAILTON BORGES DE OLIVEIRA** Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara-SP (Uniara). Advogado habilitado pela 13.<sup>a</sup> Subseção de Minas Gerais e especialista em direito empresarial. Servidor Público há 24 anos na Universidade Federal de Uberlândia-MG (UFU). Atualmente coordena o Setor de Sindicância e Inquérito Administrativo desta Instituição. Autor da obra: “O gestor universitário público: conduta, tomada de decisão e mediação de conflitos” (Uberlândia-Minas Gerais; Navegando, 2016). Endereço de acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/2189227047991607>

**2. ALDA JUNQUEIRA MARIN** é pedagoga, doutora em Ciências/Educação, livre-docente em Didática, docente aposentada como adjunto da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”-UNESP. Atua como professora pesquisadora do Departamento de Fundamentos da Educação, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Participa de grupos de pesquisa e associações científicas. Atualmente é professora colaboradora, bolsista da



**475**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



Universidade de Araraquara-UNIARA. Possui várias publicações em periódicos especializados, livros e capítulos de livros. Seus estudos e pesquisas são dedicados aos temas da Didática, trabalho docente, formação de professores e diversos aspectos relativos ao ensino e à escola. Coordena atualmente o Grupo de Pesquisa “Docência em suas múltiplas dimensões”. Endereço de acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/8840124188505402>

- 3. ANA MARIA FALSARELLA** Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi profissional de carreira do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo. Atuou como formadora e pesquisadora no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Foi professora na graduação (Pedagogia e Letras) da Universidade Bandeirante de São Paulo (Uniban) e na pós-graduação lato sensu (área de gestão educacional) na Universidade Anhembi-Morumbi (UAM-SP). Atualmente é pesquisadora e docente do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação (Educação), da Universidade de Araraquara-SP (Uniará), e uma das líderes do Grupo de Pesquisa “Organização e Gestão de Instituições Educacionais”, da Universidade de Araraquara-SP (Uniará). Áreas de pesquisa: Gestão Educacional, Políticas Educacionais, Formação de Professores. Endereço de acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/2721883425930417>

**476**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



- 4. ANTONIO RICHARD TREVISAN** Graduado em matemática, em pedagogia e em gestão financeira. Especialista em matemática. Master in Business Administration (MBA) em administração e finanças. Atualmente é mestrando no Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara-SP (Uniar) e professor do Centro Paula Souza (CPS) e da Universidade Paulista (Unip). Endereço de acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/2706640283173605>
- 5. CARLOS SIMÃO COURY CORRÊA** Economista, graduado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Licenciado em Economia e Mercado pelo Centro Paula Souza. Especialista em Gestão Pública e Gerência de Cidades pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (Unesp – Câmpus de Araraquara). Mestre em Educação pela Universidade de Araraquara (Uniar). Professor na Escola Técnica Sylvio de Mattos Carvalho (Etec Matão). Endereço de acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/5316037153879606>
- 6. DANIEL TEODORO DE MELO** Bacharel em Ciência da Computação, Licenciado em Informática e em Pedagogia. Especialista em Engenharia de Sistemas. Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação (área da Educação), pela Universidade de Araraquara-SP (Uniar). Professor e Coordenador da área de Informática da Rede Municipal de Mococa-

SP. Professor de Informática no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza-SP (CEETEPS). Endereço de acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/8289877515321811>

7. **DARWIN IANUSKIEWTZ** Graduação em Pedagogia, Mestre e Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp – Campus de Araraquara). Docente no ensino superior e pós-graduação na Universidade de Araraquara (Uniara), Tutor em EaD na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), e um dos líderes do Grupo de Pesquisa “Organização e Gestão de Instituições Educacionais”, da Universidade de Araraquara-SP (Uniara). Endereço de acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/7310481558346315>
  
8. **DIEGO HERMINIO STEFANUTTO FALAVINHA** Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Mestre em Direito pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp e Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de Araraquara - Uniara. Pesquisador do Núcleo de Estudos em Direito, Justiça e Sociedade - NEDJUS/UFSCar e do Observatório de Direito e Bioética da Unesp/Franca. As atividades desenvolvidas se concentram em pesquisas sobre Judicialização da Política, Controle Judicial de Políticas Públicas e Processo Decisório nas áreas de Direito Constitucional, Ciência Política, Sociologia do Direito

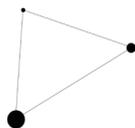
**478**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



e Direitos Humanos. Em alguns trabalhos temas relacionados com a bioética e o direito processual também foram abordados. Professor Universitário e Advogado. Endereço de acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/2783056587671102>

**9. EDMUNDO ALVES DE OLIVEIRA** Doutor e Mestre em Sociologia, com especialização em Administração Pública e Gerência de Cidades. É docente da Universidade de Araraquara (Uniará) desde 2002, onde atua na graduação de Pedagogia e de Direito e no Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação. É Coordenador Geral no Núcleo de Ensino a Distância e Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UNIARA). Exerce também as funções de Assistente da Coordenação do Curso de Direito e de Vice-Coordenador da CPA na mesma universidade. Foi membro do Comitê de Ética em Pesquisa/Uniará por seis anos. Foi membro da coordenação editorial da revista Cadernos de Campo – UNESP/Araraquara. É autor de livros e artigos em livros, revistas e jornais, com ênfase em políticas públicas, legislação e educação. Atuou como membro do Conselho Municipal de Segurança de Araraquara e desenvolve atividades sócio-educacionais que tratam de políticas públicas e da questão da exclusão social. É coordenador do Núcleo de Educação a Distância (NEAD/UNIARA) e líder do Grupo de Pesquisa “Direito e Desenvolvimento Público”, vinculado à Universidade de Araraquara-



SP (Uniará). Endereço de acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/4620256355323820>

**10. EDSON ROSA DE ALMEIDA EDSON ROSA DE ALMEIDA**

Licenciado em História e Pedagogia; Mestre em Educação pela Universidade de Araraquara (UNIARA) e Membro do Conselho Consultivo da Revista Cosmos ISSN: 1679-0650. Atualmente é Professor Efetivo de Educação Básica no Ensino Fundamental e Médio junto à E.E. Prof. “Deócles Vieira de Camargo”, Tatuí/SP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Tem interesse pelos seguintes temas: Educação; Gestão escolar; Formação de Professores. Endereço de acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/8174411829476585>

**11. ELADIO SEBASTIÁN HEREDERO** Professor Doutor da

“Universidad de Alcalá” (Alcalá de Henares-Espanha). Professor colaborador da UNESP (São Paulo-Brasil). Professor pesquisador da UNIARA (Araraquara-Brasil). Assessor do Instituto Ayrton Senna. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” de São Paulo (Brasil). Cátedra Distinguida de Educação 2016 pelo Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS) de México. Participa dos grupos de pesquisa IDE da “Universidad de Alcalá” (Espanha), EDO da “Universidad Autónoma de Barcelona” (Espanha), PGA da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” e OGIE do Centro Universitário de Araraquara (Brasil). Trabalha

**480**

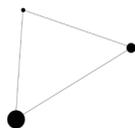
**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



na área de Educação, com ênfase em Planejamento Educacional e Currículo, Escola Inclusiva e estratégias metodológicas. Pesquisador e autor de múltiplas obras nestas áreas, participante em eventos científicos de diversa índole, convidado em importantes congressos e palestrante internacional. Atualmente coordenador dos Convênios UNESP (Brasil) - UAH (Espanha) e UFGD (Brasil) - UAH (Espanha). Endereço de acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/8492935603214109>

**12. FÁBIO LUÍS FÁVERO** Graduado em Tecnologia em Processamento de Dados pela Faculdade de Tecnologia de Taquaritinga (Fatec). Pós-Graduado em Mídias Digitais e em Educação Profissional pelo Senac São Paulo. Mestre em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara (UNIARA). Atua como Monitor de Educação Profissional no Senac Catanduva na área de Tecnologia da Informação. Endereço de acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/1031367954700873>

**13. FLÁVIA CLARA BEZERRA TREVISAN** Especialista em Farmácia Hospitalar. Especialista em Farmacologia e Interações Medicamentosas. Graduada em Farmácia e Bioquímica. Licenciada em Ciências Naturais e Matemática. Professora na Universidade Paulista (UNIP). Orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) na UNIP Interativa e Professora de Ciências e Biologia no Colégio Lúmen (Anglo Sistema de Ensino). Cursa disciplina como aluna especial



no Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da UNIARA. Endereço de acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/http://lattes.cnpq.br/1066446494219734>

**14. HELOISA ZAGO VILELA** Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara-SP (UNIARA). Especialista em Gestão Estratégica de Marketing pelo Centro Universitário do Triângulo (UNITRI) e em Gestão Ambiental pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Graduada em Administração pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) e em Licenciatura Plena em Administração pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Atualmente é servidora pública aposentada pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Endereço de acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/8191836118190893>

**15. JOELMA MARIA DA SILVA** Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara-SP (Uniara). Especialista em Gestão de Pessoas pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá – FIJ, graduada em Administração de Empresas pela Faculdade de Brasília. Servidora Pública há 18 anos, sendo 3 anos na Universidade Federal de Uberlândia- UFU e 15 anos no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, na Unidade de Araxá-MG. Endereço de acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/4467194965046858>

**482**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



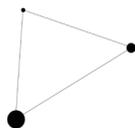
**16. MÁRCIA HELENA MAGATI ANTONIOLI** Licenciatura em Geografia, habilitação em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Catanduva. Complementação em Pedagogia. Especializações: Gestão Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Suporte Básico de Informática pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Tecnologia em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Atualmente é Diretora Técnica do Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar (CIE), junto à Diretoria de Ensino/Região Catanduva da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) e docente no Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva (IMES) e nas Faculdades Integradas Padre Albino (FIPA). Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação na Universidade de Araraquara (Uniar). Endereço de acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/5014543676000090>

**17. PAULA CRISTINA STRACCINI DE CASTRO LIMA** Licenciada em Letras com habilitação em Português, Inglês e Espanhol pela Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal. Pós-graduada em Literatura: Teoria e Crítica pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Araraquara. Pedagoga pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES). Pós-graduada em Psicopedagogia pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES). Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara (UNIARA).

**483**



**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



Atua como docente na Escola Técnica Estadual de Taquaritinga- ETEC (Centro Paula Souza) há treze anos. Endereço de acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/0752017102300392>

- 18. SHEYRLANI TATIANY DA SILVA** Graduada em Psicologia. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação (área da Educação) pela Universidade de Araraquara-SP (Uniará). Possui graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Hermínio Ometto, de Araras-SP (2012). Atualmente é Coordenadora do Curso de Psicologia na Universidade Ceuma (ex-Centro Universitário do Maranhão), campus Imperatriz. É professora dos curso de Psicologia e Medicina, eixo Humanidades Médicas. Atua como Psicóloga Clínica no Espaço Terapêutico SER. Atuou como Coordenadora Pedagógica no Colégio COC de Imperatriz (nov.2016-mai.2017) e no Complexo Educacional Dom Bosco, também em Imperatriz-MA, como Psicóloga Educacional (jun.2013-nov.2016). Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Gestão Educacional, Orientação Educacional, Orientação Vocacional, atuando principalmente nos seguintes temas: desempenho, adolescência, ensino básico, queixa escolar. É pesquisadora na área da Saúde, com ênfase em adolescência, sociologia e educação. Endereço de acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/6081474259390293>

- 19. SILVIA CRISTINA SIMÕES BERNARDINO DA SILVA AGOSTINHO** Licenciada em Letras (IBILCE- Unesp).

**484**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



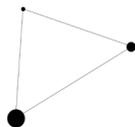
Licenciada em Pedagogia (Fiso/Ufscar). Pgraduada em Psicopedagogia (Faperp-Unesp). Pós-graduada em Coordenação Pedagógica (UfsCar). Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação (área da Educação) pela Universidade de Araraquara-SP (Uniara). Foi docente no Curso de Pedagogia na Instituição de Ensino Superior (Unilago-São José do Rio Preto-SP). Atualmente é professora e coordenadora da área de Códigos e Linguagens em Escola Estadual de Ensino Integral, localizada em São José do Rio Preto-SP. Endereço de acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/4333561342902290>

**20. VALQUIRIA NICOLA BANDEIRA** Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação (área de Educação) pelo Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara/Uniara; Especialista em Psicopedagogia, pela Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal/SP (FESLJ); Graduada em Pedagogia - Licenciatura Plena, com Habilitação em Administração Escolar e Magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga (FAIBI) (IES-Pública); Graduada em Administração de Empresas, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga (FAIBI) (IES-Pública); possui formação de ensino técnico profissionalizante com Habilitação em Contabilidade e pós-médio técnico profissionalizante com Habilitação em Informática. Possui experiências



**485**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**



profissionais nas áreas administrativa/contábil/financeira, e na área de educação, em administração e organização de serviços escolares. Como pedagoga, lecionou em escolas públicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Atualmente, atua no serviço público, como Técnica Orientadora de Medida Socioeducativa em meio aberto, no Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), desenvolvendo atividades pedagógicas, individuais e grupais, com adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviço à Comunidade e no acompanhamento, orientação e encaminhamento desses adolescentes e de suas famílias à rede sócio-assistencial, em parceria com o Ministério Público e o Juizado da Infância e Juventude da Comarca de Ibitinga/SP, entre outras atividades correlatas da área de atuação. Endereço de acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/2634144613198428>

**21. VALQUÍRIA PEREIRA TENÓRIO** Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)/ Universidade de Pittsburgh (PITT). Mestre em Sociologia e Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atuou como professora pesquisadora da Fundação Universidade Federal do Tocantins (FUFTO) no Curso de Especialização EaD UNIAFRO – Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar. Atualmente, é professora no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e integrante

**486**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**

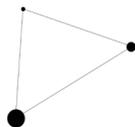


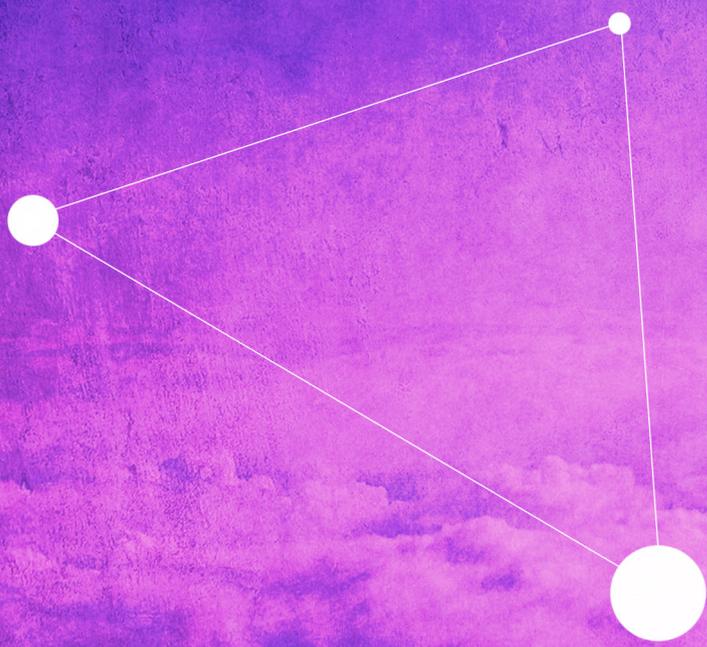
no Núcleo de Estudos AfroBrasileiros e Indígena na mesma instituição. É Pesquisadora do Centro de Estudos das Culturas e Línguas Africanas e da Diáspora Negra (CLADIN), do Laboratório de Estudos Africanos, Afro-brasileiros e da Diversidade (LEAD) e do Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão (NUPE). Tem coordenado diversos cursos de formação de professores de acordo com a lei n. 10.639/03 com patrocínio do Programa de Ação Cultural (PROAC) da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo. É uma das fundadoras da Rede de Reflexão e Ação Etnicorracial (RRAE). Endereço de acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/6991656036901108> ●



**487**

**GESTÃO  
EDUCACIONAL  
EM  
MÚLTIPLAS  
DIMENSÕES**





PUBLICAÇÕES  
PARA OS QUE  
**PENSAM  
E FAZEM**  
EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM  
PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO

