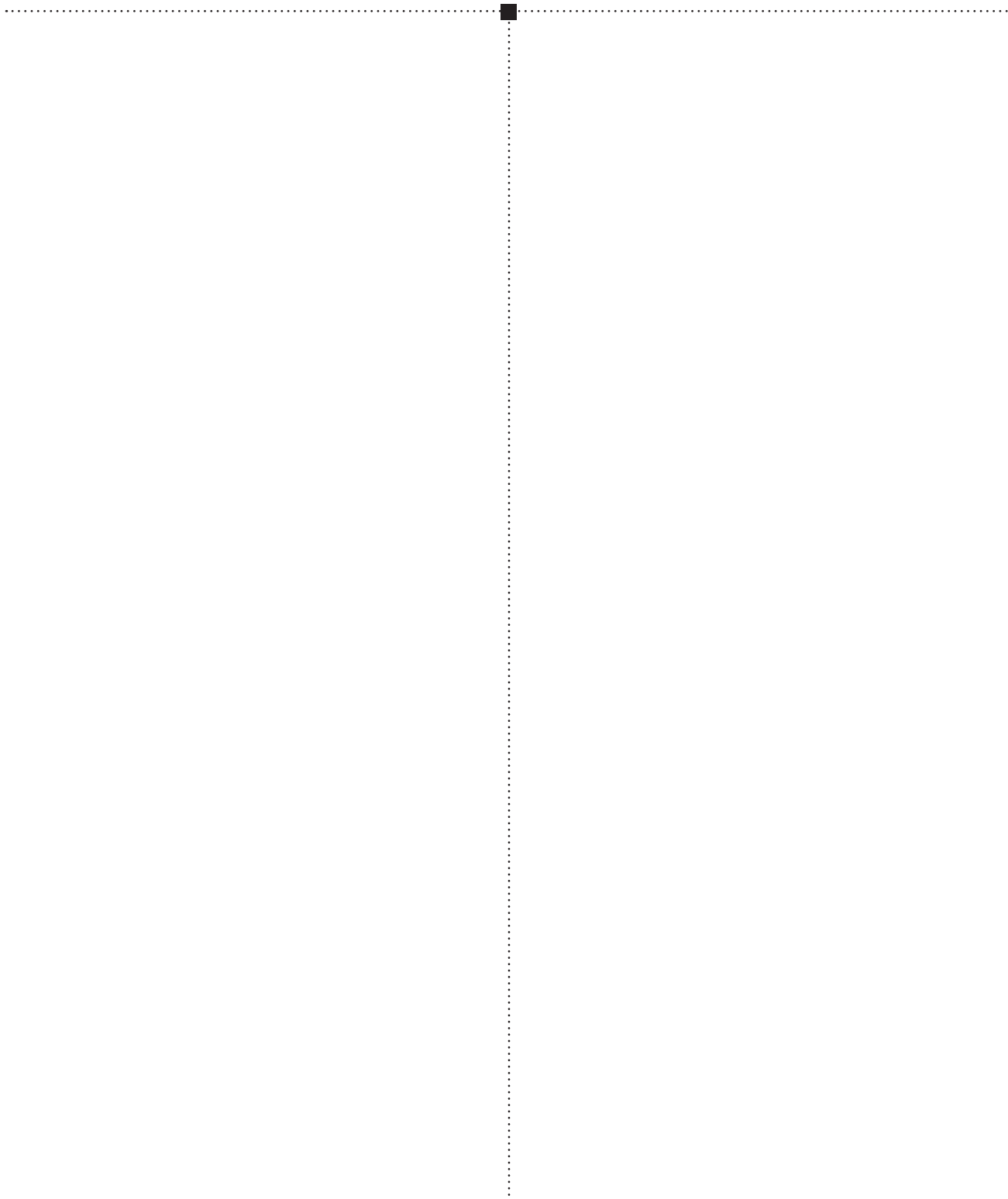


PESQUISA E DEBATE EM EDUCAÇÃO





Faculdade de Educação

Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
Avenida Eugênio do Nascimento, 620 – Dom Orione CEP: 36038-330 – Juiz de Fora – MG
Telefone: (32) 4009-9326
Site: www.revistappgp.caedufjf.net
E-mail: revista@caed.ufjf.br

Conselho Editorial

Alexandre Chibebe Nicolella – USP
Beatriz de Basto Teixeira – UFJF
Bernadete A. Gatti – FCC
Clarilza Prado de Souza – USP
Fátima Cristina de M. Alves – PUC-RJ
Fernando M. Reimers – Harvard Graduate School of Education
Lina Kátia Mesquita de Oliveira – UFJF
Marcelo Tadeu Baumann Burgos – PUC-RJ
Nigel Brooke – UFMG
Robert Evan Verhine – UFBA
Tufi Machado – UFJF

Editor-chefe

Luiz Flávio Neubert

Editores-executivos

Fernando Tavares Júnior

Colaboradores

Amanda Sangy Quiossa - CAEd/UFJF
Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva - CAEd/UFJF
Juliana Alves Magaldi – CAEd/UFJF
Helena Rivelli– CAEd/UFJF
Leonardo Ostwald Vilardi - CAEd/UFJF
Luísa Gomes de Almeida Vilardi – CAEd/UFJF
Mayanna Auxiliadora Martins Santos – CAEd/UFJF
Marcos Tanure Sanábio – PPGP/UFJF
Priscila Campos Cunha - CAEd/UFJF
Daniel Eveling da Silva - CAEd/UFJF
Diovana de Paula de Jesus Bertolotti - CAEd/UFJF
Laura de Assis Souza e Silva - CAEd/UFJF
Vitor Fonseca Figueiredo - CAEd/UFJF
Marina Furtado Terra - CAEd/UFJF
Mônica da Motta Salles Barreto Henriques - CAEd/UFJF

Revisão

Juliana de Carvalho Barros

Projeto Gráfico

Edna Rezende S. de Alcântara

Diagramação/Capa

Coordenação de Design da Comunicação

Ficha catalográfica:

Revista Pesquisa e Debate em Educação – Programa de Pós-Graduação Profissional / Gestão e Avaliação da Educação Pública / UFJF. V.7 n.1 (jan./jul. 2017) Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

Semestral

ISSN 2237-9436

1.Pesquisa Aplicada. 2.Currículo e Desenvolvimento Profissional. 3.Opinião e Debate.

CDU 371.26

SUMÁRIO

1

APRESENTAÇÃO187

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES COMUNICATIVAS E DE LINGUAGEM DE ALUNOS SURDOS COM IMPLANTE COCLEAR190

Ana Claudia Tenor

CLASSIFICAÇÃO DO RISCO À EVASÃO ESCOLAR POR MEIO DE PROTOCOLO ELETRÔNICO: UM ESTUDO REALIZADO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE FEIRA DE SANTANA NA BAHIA.....203

Ivemberg dos Santos Lima
César Barbosa

ANÁLISE DA TENDÊNCIA E CENÁRIO ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA SOB A PERSPECTIVA DAS REDES DE GESTÃO DEPARTAMENTAL.....219

Alana Mara Santos dos Anjos Ferreira
César Barbosa
Adonias Magdiel Silva Ferreira

RELAÇÃO EMPRESA/INSTITUIÇÃO E O ESTÁGIO NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO (UFJF)234

Antônio Sávio Teixeira Carneiro
Marco Aurélio Kistemann Jr.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS PARTICIPANTES DA I JORNADA DE EDUCAÇÃO NÃO - ESCOLAR E PEDAGOGIA SOCIAL SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO SOCIAL.....252

Arthur Vianna Ferreira
Marcio Bernardino Sirino
Patrícia Flavia Mota

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO268

Eduardo da Costa Pinto d'Ávila
Carlos Frederico Bernardo Loureiro
Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa

LIDERANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: QUAL DEVE SER O PERFIL DOS LÍDERES?.....288

Aires Zarina Bonifácio Mombassa

**QUE EDUCAÇÃO PARA QUE PAÍS: AS PERCEPÇÕES SOBRE A
AVALIAÇÃO.....303**

Alessandra Maia Lima Alves
Elita Betania de Andrade Martins
Denise Rangel Miranda

**A CRISE DA MODERNIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS.....316**

Noêmia dos Santos Pereira Moura
Rosalvo Ivarra Ortiz
Ane Caroline dos Santos

2

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O ATUAL SISTEMA DE ENSINO
SUPERIOR NO BRASIL.....340**

Stela Maria Meneghel

3

**ALGUNS PROBLEMAS DE INTERPRETAÇÃO SOBRE A
NATUREZA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA.....350**

Wagner Silveira Rezende

APRESENTAÇÃO

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Luiz Flávio Neubert¹

Com o intuito de colaborar com o conjunto de empreitadas acadêmicas, aquelas dedicadas ao enfrentamento dos desafios impostos pela expansão da educação formal brasileira, neste início do século XXI, organizou-se mais um número da Revista Educação e Debate em Educação, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. São inúmeras as frentes nas quais tais desafios se aglomeram, o que demonstra a complexidade peculiar do fenômeno educacional no Brasil contemporâneo. E é exatamente tal complexidade que vemos refletida nas temáticas dos artigos que por ora publicamos.

Quanto à realidade diversa dos discentes, o artigo que inicia este número trata da experiência de alunos surdos e a importância da elaboração de um projeto de educação bilíngue para os mesmos. Na sequência, outro artigo trata do fenômeno já conhecido relativo à evasão no Ensino Médio em escolas estaduais de Feira de Santana (Bahia); contudo, foca na criação de uma estratégia de classificação dos casos em risco como possibilidade de inovação. Quanto aos discentes do Ensino Superior, apresentamos dois estudos: um deles, utilizando dados do Censo da Educação Superior, trata do perfil dos estudantes de graduação da Universidade do Estado da Bahia para subsidiar as políticas de assistência estudantil da instituição; o outro artigo trata da importante questão da dualidade entre prática/ensino ao lidar com a relação entre IES, alunos e empresas no caso do estágio obrigatório do bacharelado em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Juiz de Fora.

¹ Professor do corpo docente permanente do PPGP/CAEd/UFJF. Bacharel em Ciências Sociais (FAFICH-UFMG), Doutor em Sociologia (FAFICH-UFMG).

Na sequência dos artigos elencados neste número da revista, um dos trabalhos publicados é focado na visão dos participantes da I Jornada de Educação Não-Escolar e Pedagogia Social a respeito do conceito de “educação social”. Nesta tendência de tratar dos assuntos mais formais e conceituais temos também um trabalho focado nas políticas de educação ambiental, baseando-se no caso da institucionalização municipal da política na cidade do Rio de Janeiro e outro trabalho voltado para a questão da liderança e da gestão na modalidade de Ensino a Distância de Moçambique, tipo de processo educacional em expansão, atualmente.

Sobre a questão saliente dos sistemas de avaliação padronizados, um dos artigos aqui publicados se propõe a apresentar a visão dos docentes de escolas da educação básica de Juiz de Fora e identificar como tal estratégia de garantia de qualidade da educação afeta o cotidiano pedagógico da escola. Por sua vez, o último artigo publicado trata do diagnóstico crítico à era moderna e dos limites impostos àquilo que fora imaginado e construído como a base da cultura ocidental contemporânea.

Finalizando este número da Revista Pesquisa e Debate em Educação temos a palestra proferida pela professora Dr^a. Stela Maria Meneghel, incorporada na seção “Comunicação e Desenvolvimento Profissional”, que trata dos desafios atuais que acometem o Ensino Superior e a recente expansão que foi experimentada no Brasil. Já na seção “Opinião e Debate” apresentamos as considerações de Wagner Rezende sobre o processo de avaliação educacional em larga escala.

Assim sendo, a equipe editorial convida para esta leitura os discentes, docentes, pesquisadores e todos aqueles que enfrentam, diariamente, os desafios da educação brasileira, em parte retratados nos trabalhos aqui publicados.

SEÇÃO

1

PESQUISA APLICADA

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES COMUNICATIVAS E DE LINGUAGEM DE ALUNOS SURDOS COM IMPLANTE COCLEAR

Ana Claudia Tenor¹

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, São Paulo. SME- NAPE

¹ E-mail: anatenor@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo deste estudo foi avaliar as habilidades comunicativas e de linguagem do aluno surdo, usuário de implante coclear, incluído no ensino regular. O Protocolo de Avaliação das Habilidades Comunicativas e de Linguagem de Crianças Surdas Reduzido (PIFFCs- reduzido) foi aplicado em cinco alunos surdos na faixa etária de sete a doze anos. Observou-se que os alunos não apresentavam o domínio da língua oral e estavam em fase inicial de desenvolvimento da Língua de Sinais. Os resultados sugeriram que o ensino da Língua de Sinais possibilitaria maior acesso à comunicação aos alunos surdos, sendo importante implementar um projeto educacional bilíngue direcionado a esses alunos.

Palavras-chave: Avaliação. Comunicação. Aluno. Surdo.

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the communicative and language skills of deaf students who have cochlear implants and attend the regular education. The Assessment Protocol for Reduced Speech and Language Skills of Deaf Children (reduced PIFFCs) has been applied to five deaf students, aged 7 to 12. It has been observed that the students didn't master the oral language and that they were at the initial phase of the development in Sign Language. The results suggested that teaching Sign Language would allow greater access to communication, thus being important to implement bilingual educational projects directed to these students.

Keywords: Assessment. Communication. Student. Deaf.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da linguagem, a expectativa da família e a escolarização de crianças surdas são temas debatidos por pesquisadores da área da surdez. Com o advento da tecnologia assistiva, como o implante coclear, percebe-se um avanço constante nas discussões. Os implantes cocleares são dispositivos de alta tecnologia que possibilitam a sensação da audição à criança surda com a qualidade necessária para a percepção dos sons da fala. No entanto, essa tecnologia não assegura o desenvolvimento das habilidades auditivas e de linguagem oral, dado que essas dependem de inúmeros fatores, tais como: a capacidade de memória auditiva, adequada estimulação no ambiente familiar, intervenção fonoaudiológica precoce, entre outros (BEVILACQUA; FORMIGONI, 2005; MORET *et. al.* 2006; RESEGUI- COPPI, 2008; YAMANAKA *et. al.* 2010; VALADAO *et. al.*, 2012; COSTA; KELMAN; GÓES, 2015).

A aquisição tardia da linguagem em crianças surdas, filhos de pais ouvintes, é um tema que preocupa os profissionais e pesquisadores, uma vez que a falta de uma língua constituída interfere nas relações dialógicas e interacionais, bem como no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dessas crianças.

Estudos constataram que a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes e que desconhecem a surdez e suas consequências para o desenvolvimento da linguagem. Os pais tendem a se posicionar contra o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e optar, desde cedo, pelo ensino da língua oral. Nesse contexto, a aquisição tardia de uma língua ocorre com frequência, o que se deve à insistência no aprendizado da fala durante anos, o que ocorre sem qualquer êxito. É comum, portanto, a demora em receber o diagnóstico, bem como a falta de acesso a uma instituição que oriente os pais em relação à intervenção terapêutica ou ao contato com outros surdos, o que possibilitaria o aprendizado da Língua de Sinais (MOURA; LODI; HARISSON, 2005; NEGRELLI; MARCON, 2006; NADER; NOVAES- PINTO, 2011; QUADROS, 2011; SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013, TENOR; DELIBERATO, 2016).

Capovilla e Capovilla (2002) destacam que a falta de uma língua gera graves consequências para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano. Os autores apontam ainda que o valor fundamental da linguagem está na comunicação social, na qual as pessoas fazem-se entender umas as outras, compartilham experiências emocionais e intelectuais e planejam a condução de suas vidas e de sua comunidade. A linguagem permite, portanto, que a criança obtenha explicação sobre o funcionamento das coisas do mundo e sobre as razões do comportamento das pessoas.

É notório que para a criança surda interagir são necessárias ferramentas que lhe permitam interpretar o mundo, além da circulação em diferentes contextos socioculturais compreensíveis a ela. Sendo assim, o aprendizado de uma língua deve ocorrer em contextos significativos por meio de interações naturais e experiências com outros falantes da mesma língua. A ausência de uma comunicação eficaz entre os indivíduos impede que se realizem, satisfatoriamente, as funções básicas da linguagem, fator de interação social, transmissão cultural, constitutivo do conhecimento e do próprio ser humano (RABELO, 2006; KELMAN, 2010). Percebe-se, então, que é necessário garantir às crianças com surdez a aquisição de um sistema de representação que lhes possibilite a apropriação da linguagem, ou seja, a aquisição de uma língua (TENOR; DELIBERATO, 2015).

Face às questões pontuadas nas pesquisas com crianças surdas usuárias de implante coclear, os pesquisadores consideraram a necessidade de expor essas crianças à Língua de Sinais, além da reabilitação auditiva e da oral. Ressal-

ta-se, ainda, que a educação bilíngue poderia beneficiar a criança com surdez e que o ensino da Língua de Sinais não interfere de forma negativa no desenvolvimento auditivo e linguístico do aluno surdo (GALE, 2011; HYDE; PUNCH, 2011; QUADROS; CRUZ; PIZZIO, 2012; SVARTHOLM, 2014; COSTA; KELMAN; GÓES, 2015; NASCIMENTO; LIMA, 2015).

De fato, a falta de suporte linguístico, seja oral ou por sinais, acarreta dificuldades para a aquisição da escrita. Nesse sentido, apenas o implante coclear e a exposição à linguagem oral não garantem a aquisição da escrita, pois a linguagem oral não depende apenas da audição, mas também das interações sociais estabelecidas com seus pares (BELLOTTI, 2014).

A inserção de alunos surdos em salas regulares de ensino tem gerado conflitos e angústias aos profissionais envolvidos nesse processo. O que ocorre porque os professores que atuam com surdos no contexto educacional inclusivo enfrentam dificuldades de comunicação (STREIENCHEN et. al., 2017).

No que tange à avaliação de crianças surdas, o processo de aquisição da linguagem deve ser observado e avaliado. Assim, sendo constatado atraso ou alteração no processo de aquisição da linguagem, faz-se necessário investigar a(s) causa (s) para estabelecer um adequado programa de intervenção com profissionais especialistas em linguagem, pais, familiares e/ou professores oportunizando à criança adequar seu desenvolvimento linguístico em melhores condições possíveis de acesso à Língua de Sinais (QUADROS, 2011). Segundo Deliberato (2015), na escola há alunos com deficiências que necessitam ser observados, avaliados e vistos de forma peculiar às suas especificidades para que o professor possa ensiná-los de forma significativa.

Como se percebe, o professor precisa ser esclarecido sobre as habilidades e especificidades linguísticas do aluno com surdez, o que é necessário para que se considerem as suas condições para o aprendizado e, desse modo, seja possível adequar os instrumentos e procedimentos de avaliação (TENOR, 2014).

O uso de um instrumento de avaliação adaptado para crianças surdas, que possibilite a identificação das suas habilidades comunicativas, poderia auxiliar os profissionais que atuam com essa população na compreensão das reais necessidades e habilidades de linguagem dessas crianças. Cabe destacar que as habilidades comunicativas não linguísticas das crianças surdas também devem ser valorizadas e, a partir da conscientização dos profissionais e dos pais sobre as possibilidades comunicativas, o profissional especializado poderá focar apropriadamente a oportunidade de a criança utilizar as habilidades comunicativas de forma linguística mais complexa (LICHTIG; COUTO; LEME, 2008; BARBOSA; LICHTIG, 2014; TENOR; DELIBERATO, 2015).

Frente às considerações apresentadas, o objetivo deste estudo foi avaliar as habilidades comunicativas e de linguagem do aluno surdo com implante coclear por meio da aplicação do Protocolo de Avaliação das Habilidades Comunicativas e de Linguagem de Crianças Surdas Reduzido (Protocolo do PIFFCS- reduzido).

METODOLOGIA

Atuo na Secretaria Municipal de Educação de um município do interior paulista, em um núcleo que oferece suporte para a inclusão de alunos com deficiência e aos professores. Nesse contexto, as escolas encaminham os alunos surdos com implante coclear para avaliação de linguagem, acompanhamento do desenvolvimento e orientações do professor. O estudo foi desenvolvido nesse núcleo de atendimento a alunos com deficiências no ano de 2014.

Participaram do estudo cinco alunos surdos com implante coclear, na faixa etária de sete a doze anos, que apresentavam tempo de uso do implante coclear variado, conforme é descrito no Quadro 1.

QUADRO 1. Caracterização dos alunos surdos com implante coclear

Aluno	Idade	Gênero	Idade da Cirurgia IC	Tempo de uso IC
A1	7 a 4m	M	1 a 11m	5 a 5m
A2	8 a 2m	F	4 a 11m	3 a 3m
A3	9a	M	3 a 1m	5 a 11m
A4	10 a 9m	M	6 a 3m	4 a 6m
A5	12 a 5m	F	7 a 11m	4 a 6m

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi aplicado nesses alunos o Protocolo de Avaliação das Habilidades Comunicativas e de Linguagem de Crianças Surdas Reduzido (Protocolo do PIFFCS- reduzido), adaptado por Barbosa e Lichtig (2014). O PIFFCS reduzido é o desdobramento do protocolo “Avaliação das Habilidades Comunicativas e de Linguagem de Crianças Surdas” elaborado por Lichtig, Couto e Mecca (2004) dividido em três partes.

Na primeira parte do protocolo é avaliada a interação entre examinador e criança. Na segunda, identificam-se as modalidades de comunicação usadas pela criança surda por meio de estímulos visuais específicos, como uma história em sequência com cinco figuras e nomeação de trinta figuras contemplando campos semânticos diferentes, retiradas do Teste de Vocabulário do ABFW (BEFI- LOPES, 2000). Já na terceira parte do protocolo, é avaliada a complexidade linguística, segundo as fases de desenvolvimento de linguagem descritas por Quadros (1997): período pré- linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações.

Segundo Quadros (1997), esses estágios foram baseados em estudos desenvolvidos com crianças surdas, mas devido ao seu caráter genérico, esses podem ser aplicados ao desenvolvimento da língua oral. O período pré - linguístico inicia-se no nascimento e decorre até a aquisição do primeiro sinal, já estágio de um sinal inicia-se na criança surda por volta de 12 meses e pode se estender até os dois anos. Nessa fase, a criança refere-se aos objetos apontando, segurando, olhando e tocando-os. Ela utiliza uma linguagem não verbal para chamar a atenção para as suas necessidades pessoais e para expressar suas reações. A criança imita sinais produzidos pelos outros e, apesar de apresentar configurações de mão e movimentos imperfeitos, pode chegar a usar alguns sinais com significado consciente.

O estágio das primeiras combinações ocorre por volta dos dois anos nas crianças surdas. De um modo geral, a criança produz palavras isoladas ou sinais para falar sobre coisas e ações ao redor dela; e no estágio das múltiplas combinações, que ocorre por volta dos dois anos e meio e três, as crianças começam a produzir muitas palavras e apresentam a “explosão do vocabulário”. Já por volta dos cinco anos e seis meses até os seis anos e seis meses, a criança conta histórias a respeito de fatos acontecidos no passado ou que podem acontecer.

Para a análise dessas três partes que compõem o protocolo, os autores sugeriram a observação ou o registro (em vídeo) de dois momentos: momento de interação entre o examinador e a criança e apresentação de estímulos visuais específicos (figuras e história em sequência). Seguindo as recomendações dos autores, as situações de avaliações foram filmadas para posterior análise dos dados no decorrer do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebe-se que é necessário pensar a respeito da metodologia utilizada para a educação de alunos surdos implantados, uma vez que esses alunos apresentam habilidades e especificidades linguísticas variadas. Sendo assim, o uso de um instrumento de avaliação, que possibilite ao professor identificar as habilidades de comunicação e de linguagem do aluno com surdez, poderá auxiliá-lo na elaboração de recursos e estratégias de ensino que contemplem as necessidades linguísticas desse aluno e, desse modo, inseri-lo no contexto acadêmico (TENOR; DELIBERATO, 2015).

O Protocolo de Avaliação das Habilidades Comunicativas e de Linguagem da Criança Surda Reduzido (Protocolo do PIFFCS- reduzido) elaborado por Barbosa e Lichtig (2014), apresenta três categorias para classificar as modalidades de comunicação usada pela criança: modalidade visuoespacial (MVE), modalidade oral auditiva (MOA) e bimodalidade (BM).

A modalidade visuoespacial refere-se ao uso da Língua de Sinais e gestos. A modalidade oral auditiva diz respeito ao uso de língua oral e vocalização, já a bimodalidade é a ocorrência de mais de uma modalidade em um mesmo evento (modalidade associada), tais como, o uso da Língua de Sinais, gestos, língua oral e vocalização.

O quadro 2 mostra a análise das habilidades comunicativas e de linguagem dos alunos surdos.

QUADRO 2. Habilidades Comunicativas e de Linguagem de Alunos Surdos com Implante Coclear

Aspectos Avaliados	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5
Intenções Comunicativas	MOA	MVE	MVE	MVE	MVE
Respostas para a comunicação	MOA	MVE	MVE	MVE	MVE
Interação e Conversação	MOA	MVE	MVE	MVE	MVE
Ocorrência de Código Estruturado	MOA	MVE	MVE	MVE	MVE
Comunicação história em sequência	BM	MVE	MVE	MVE	MVE
Nomeação	MVE	MVE	BM	MVE	MVE
Complexidade Linguística	Pré Linguístico LO 1 ^{as} palavras LS	Pré Linguístico LO 1 ^{as} palavras LS	Pré Linguístico LO 1 ^{as} combinações LS	Pré Linguístico LO 1 ^{as} palavras LS	1 ^{as} palavras LS

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a avaliação do perfil pragmático (intenções comunicativas, respostas para a comunicação, interação e conversação) o aluno 1 apresentou o predomínio do uso da modalidade de comunicação oral auditiva, enquanto que os alunos 2, 3, 4 e 5 apresentaram o predomínio da modalidade visuoespacial. Apesar de o aluno 1 fazer uso da modalidade oral auditiva durante a avaliação do perfil pragmático, essa modalidade ocorreu de forma predominante por meio do uso de vocalizações e vocábulos isolados, evidenciando que o aluno apresentava atraso no desenvolvimento da língua oral.

Lichtig, Couto e Leme (2008) consideraram que a avaliação do perfil pragmático, por meio da observação das habilidades comunicativas, é um aspecto importante a ser considerado na avaliação de linguagem de crianças surdas. Por meio dessa, é possível avaliar a competência comunicativa de crianças com atraso ou alteração no desenvolvimento da língua oral devido à perda auditiva. Segundo as autoras, na avaliação baseada nessa perspectiva, o comportamento comunicativo é categorizado, independentemente da maneira como é expresso, se pela forma verbal ou não verbal.

Em situações de avaliação da comunicação por meio de história em sequência, os alunos 1 e 3 fizeram uso da bimodalidade e os alunos 2, 4 e 5 usaram a modalidade visuoespacial. Para a nomeação das trinta figuras apresentadas, todos os alunos fizeram uso da modalidade visuoespacial.

As crianças avaliadas nesse estudo, apesar de usarem o implante coclear, apresentaram código estruturado (língua) em situações que fizeram uso da modalidade visuoespacial (Língua de Sinais), o que parece indicar que o acesso a essa língua é mais fácil ao grupo estudado e a implementação de um projeto educacional bilíngue poderia beneficiar o desenvolvimento linguístico e acadêmico desses alunos.

Barbosa e Lichtig (2014) consideraram que mesmo com o desenvolvimento de recursos tecnológicos para reabilitação auditiva, que pretende normalizar a atividade linguística de uma criança que nasce surda, a Língua de Sinais tem se mostrado mais relevante no desenvolvimento das habilidades de linguagem de crianças surdas.

Nesse sentido, os pesquisadores acreditam que o implante coclear e a Língua de Sinais não se excluem mutuamente, mas ao contrário, o implante torna-se mais uma opção para que o surdo seja bilíngue e possa utilizar a língua portuguesa e a de sinais, conforme sua necessidade. Na opinião desses estudiosos, o bilinguismo em crianças com implante coclear deve ser estimulado, pois um surdo que fale e sinalize pode transitar em mais espaços e contextos socioculturais do que aquele que é usuário exclusivo de Língua de Sinais (KELMAN, 2010; COSTA; KELMAN; GÓES, 2015).

Constatou-se que os alunos 1, 2 e 4 encontravam-se no período pré-linguístico do desenvolvimento da língua oral e no estágio das primeiras palavras em Língua de Sinais. O aluno 3, por sua vez, encontrava-se no estágio pré-linguístico da língua oral e no estágio das primeiras combinações em Língua de Sinais. O aluno 5 estava no estágio das primeiras palavras em Língua de Sinais. A identificação do perfil linguístico dos alunos em estudo foi possível por meio do uso de um instrumento de avaliação de linguagem adaptado para crianças surdas, que poderá auxiliar tanto no planejamento terapêutico como no educacional relacionados a esse público.

Streiechen *et. al.* (2017), ao discutirem a respeito da inserção de alunos surdos em salas regulares de ensino, apontaram os conflitos e angústias dos profissionais envolvidos nesse processo. Em parte isso ocorre porque os professores que trabalham com alunos surdos, em situação de inclusão, enfrentam muitas dificuldades de comunicação. A maioria dos educadores argumenta não ter formação ou preparo para trabalhar com esses alunos. Sendo assim, a escolarização desses sujeitos pode exigir apropriações em níveis linguísticos completamente distintos da cultura ouvinte.

É, portanto, necessário esclarecer os professores a respeito das necessidades e especificidades linguísticas do aluno com surdez para que considere as suas condições para o aprendizado e, assim, esses consigam adequar os instrumentos e procedimentos de avaliação (TENOR, 2014).

A literatura destacou que por meio do uso de um instrumento que permite a visualização das habilidades linguísticas, baseadas na aquisição da Língua de Sinais, o profissional que lida com a criança surda tem mais ferramenta para compreender as necessidades e habilidades reais da criança no que diz respeito à linguagem. Compreendendo esse perfil, os achados desta pesquisa podem ser usados para o benefício da criança no desenvolvimento terapêutico ou na prática educativa, potencializando suas habilidades no uso da língua, impedindo que restrições no acesso à informação ocorram e provendo base para seu desenvolvimento humano pleno (BARBOSA; LICHTIG, 2014). Também Tenor e Deliberato (2015) acrescentaram que o conhecimento do professor a respeito da surdez e das habilidades comunicativas do aluno surdo poderia facilitar na implementação de recursos e estratégias para o ensino desse aluno.

No entanto, para que a escola atenda às necessidades educacionais especiais comunicativas do aluno surdo implantado, é fundamental o diálogo entre os professores que atuam em classes inclusivas com pesquisadores educacionais e na área da saúde auditiva; também com gestores educacionais em âmbito do Governo Federal, Estadual e Municipal, já que é visível a urgência de programas de formação continuada que abordem o tema educação de alunos com implante coclear (COSTA; KELMAN; GÓES, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos surdos traz desafios, com resultados nem sempre satisfatórios do ponto de vista acadêmico. Tratando-se de alunos surdos com implante coclear a situação torna-se ainda mais complexa, pois o acesso a essa tecnologia não garante a todas as crianças surdas a possibilidade de desenvolver a linguagem oral. Sendo assim, a avaliação e identificação das habilidades de comunicação e de linguagem da criança surda poderiam auxiliar o professor a pensar na metodologia de ensino a ser adotada de forma a contemplar as necessidades dessa criança.

A avaliação de linguagem de alunos surdos por meio de um instrumento de avaliação adaptado mostrou que esses alunos tinham habilidades e especificidades linguísticas variadas. Evidenciou-se que apesar de fazerem uso do implante coclear, esses alunos não apresentavam o domínio da língua oral e encontravam-se na fase inicial de desenvolvimento da Língua de Sinais.

A falta de domínio de uma língua pode acarretar dificuldades nas relações dialógicas, interacionais e no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, faz-se necessário discutir a situação de alunos surdos com implante coclear que não desenvolveram a linguagem oral e pensar na oferta de uma educação bilíngue a essa população. O objetivo deve ser garantir o uso competente de uma língua que possibilite o desenvolvimento de linguagem e da aprendizagem dessas crianças.

A análise do perfil linguístico do grupo avaliado sugeriu que a inserção da Língua de Sinais no contexto educacional inclusivo possibilitaria maior acesso à comunicação entre surdos e ouvintes e ao ensino do português como segunda língua. Sendo assim, é importante dialogar junto aos gestores e professores desses alunos a respeito da necessidade de implementação de um projeto educacional bilíngue direcionado a esses alunos envolvendo também as famílias.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, F.V.; LICHTIG, I. Protocolo do perfil das habilidades de comunicação de crianças surdas. **Revista Estudo de Linguagem**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 95-118, 2014.

BEFI- LOPES, D. Avaliação de vocabulário. In: ANDRADE, C. R. F.; BEFI- LOPES, D. M.; FERNANDES, F. D. M.; WETTZNER, H. F. **ABFW- Teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática**. Barueri: Pró- Fono, 2000, p. 33-49.

BELLOTTI, A.C. **Implante Coclear: um estudo da escrita na escola**. Araraquara, 2014. 123 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

BEVILACQUA, M. C.; FORMIGONI, G. M. P. O desenvolvimento das habilidades auditivas. In: MORET, A. L. M. (Org.). **Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais da saúde**. São José dos Campos: Pulso, 2005, p. 179-201.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. **Revista Brasileira de Educação especial**, Marília, v. 8, n. 2, p. 127- 156.

COSTA, J. P.; KELMAN, C. A.; GÓES, A. R. S. Inclusão de alunos com implante coclear: a visão de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 325-338, 2015.

DELIBERATO, D. Questões a respeito da comunicação do aluno com deficiência sem oralidade. In: DELIBERATO, D.; MANIZINI, E. J. (Org.). **Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade**. São Carlos: Marquesini & Manzini: ABPEE, 2015, p. 11- 22.

GALE, E. Exploring perspectives on cochlear implants and language acquisition within the deaf community. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 16, n. 1, Winter, p. 121-139, 2011.

HYDE, M.; PUNCH, R. The modes of communication used by children with cochlear implants and role of sign in their lives. **American Annal soft he Deaf**, v. 15, n. 5, Winter, p. 535- 549, 2011.

KELMAN, A. C. **Dilemas sobre o implante coclear: implicações linguísticas e pedagógicas**. INES, Rio de Janeiro, n. 33, p. 33-49, 2010.

LICHTIG, I.; COUTO, M. I. V.; MECCA, F. F. D. N. Avaliando as habilidades comunicativas e linguísticas de crianças surdas. In: LICHTIG, I. (Org.). **Programa de intervenção fonoaudiológica em famílias de crianças surdas (PIFFC)**. Carapicuíba: Pró- Fono, 2004. p. 39-78.

LICHTIG, I.; COUTO, M. I. V.; LEME, V. N. Perfil pragmático de crianças surdas em diferentes fases linguísticas. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 251- 257,2008.

MORET, A. L. M. *et. al.* Orientação e aconselhamento familiar na terapia fonoaudiológica de crianças com necessidades especiais. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. (Org.). **O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais**. São José dos Campos: Pulso, 2006, p. 277- 287.

MOURA, M. C.; LODI, A.C.; HARRISON, K. M. P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O. C. (Org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. 2. ed. São Paulo: Tecmed, v. 1, 2005, p. 341- 364.

NADER, J.M.V.; NOVAES-PINTO, R. C. Aquisição tardia de linguagem e desenvolvimento cognitivo do surdo. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 929- 943, 2011.

NASCIMENTO, L. C. R.; LIMA, C. C. S. Libras e implante coclear: contradição ou complementariedade? **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 142-172, 2015.

NEGRELLI, M. E. D.; MARCON, S.S. Família e criança surda. **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**. Maringá, v. 5, n. 1, p. 98-107, 2006.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. (ORGs.). **Língua de sinais**: instrumentos de avaliação. (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R.; PIZZIO, A. L. Memória fonológica em crianças bilíngues bimodais e crianças com implante coclear. **ReVEL**, v. 10, n. 19, p. 185- 212, 2012.

RABELO, A. S. Libras: aspectos linguísticos e uso na terapia fonoaudiológica bilíngue. **Estudos**, Goiânia, v. 33, n. 5/6, p. 369-384, maio/jun., 2006.

RESSEGUI- COPPI, M. **Desenvolvendo as habilidades auditivas em crianças usuárias de implante coclear: estratégias terapêuticas**. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2008.

SANTANA, A.P.; GUARINELLO, A.C.; BERGAMO, A. A clínica fonoaudiológica e a aquisição do português como segunda língua para surdos. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 440- 451, 2013.

SVARTHOLM, K. 35 anos de Educação Bilíngue de Surdos- e então? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Educação Especial, n. 2, p.35-50, 2014.

STREIECHEN, E.M. *et al.* Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 39, n. 1, p. 91-101, Jan.- Mar., 2017.

TENOR, A.C. **Mediação do fonoaudiólogo no processo de capacitação do professor do aluno surdo**. 2014. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

TENOR, A.C.; DELIBERATO, D. Comunicação da criança surda na perspectiva da família e professores. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 3, n. 2, p. 79-94, 2016.

_____. Protocolo para avaliação das habilidades comunicativas do aluno surdo no ambiente escolar: adaptação. In: DELIBERATO, D.; MANIZINI, E. J. (Org.). **Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade**. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015, p. 99-112.

VALADAO, M.N. *et.*

al. Língua brasileira de sinais e implante coclear: relato de um caso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 89- 100, 2012.

YAMANAKA, D. A. R. *e.t al.* Implante coclear em crianças: a visão dos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 3, p. 465-473, 2010.

CLASSIFICAÇÃO DO RISCO À EVASÃO ESCOLAR POR MEIO DE PROTOCOLO ELETRÔNICO: UM ESTUDO REALIZADO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE FEIRA DE SANTANA NA BAHIA.

Ivamberg dos Santos Lima¹

Mestrando em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação/UNEB

César Barbosa²

Doutor em Educação e Contemporaneidade/UNEB

1 E-mail: divamberg@bol.com.br

2 E-mail: cbarbosa2005@gmail.com

RESUMO

Apesar da evasão escolar ainda existir no Ensino Fundamental, atualmente, o que chama atenção é o número de alunos que abandonam o Ensino Médio. Assim sendo, o objetivo desta pesquisa é identificar os fatores que contribuem para a evasão escolar nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio, da Cidade de Feira de Santana, na Bahia. Trata-se de uma investigação em andamento, que tem como metodologia o estudo de caso. O resultado esperado é a classificação de risco à evasão escolar em alto, médio e baixo, o que dará origem a um protocolo eletrônico que será utilizado na diminuição da evasão escolar.

Palavras-chave: Escola Pública. Evasão Escolar. Ensino Médio.

ABSTRACT

Although school dropout still exists in elementary school, what stands out today is the number of students dropping out of high school. Therefore, the objective of this research is to identify of the factors that contribute to school dropout in the state public high schools of Feira de Santana City, Bahia. It is an ongoing study that has as its methodology the case study. The expected result is the classification of risk to school dropout in high, medium and low, which will give rise to an electronic protocol that will be used to reduce school dropout.

Keywords: Public School; School Dropout; High School.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz considerações sobre a evasão escolar a partir de pesquisa em andamento, desenvolvida no Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), que objetiva, principalmente, identificar os fatores que contribuem para a evasão escolar, nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio da Cidade de Feira de Santana, na Bahia. A pesquisa parte do uso dos dados presentes no Sistema de Gestão Escolar da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SGE/BA), para a determinação do perfil dos alunos evadidos e posterior classificação do risco à evasão escolar.

A permanência nas escolas brasileiras ainda é um problema. Mesmo sabendo que a Constituição Brasileira de 1988 universaliza o acesso à educação, quando traz em seu artigo nº 205 a educação como direito de todos e dever do Estado, o impasse está no chamado fracasso escolar. Esse é representado pela repetência e pelo abandono, problemas que atrapalham a permanência do educando em seu percurso educativo por contribuir, na maioria das vezes, com a evasão escolar.

De acordo com o Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2014 a taxa de evasão escolar na educação básica, no Brasil, apresentou números preocupantes que partiram de 1,1% na Educação Fundamental, séries iniciais, passando pelos 3,3% na Educação Fundamental, séries finais; chegando aos 7,3% no Ensino Médio. De acordo com esse mesmo Instituto, na Bahia, a taxa de evasão no Ensino Médio é de 7,6% contra 3,5% nos anos finais do Ensino Fundamental e 1% nos anos iniciais, também do Ensino Fundamental; em Feira de Santana a taxa de evasão no Ensino Médio está em 9,6%.

Frente a esse cenário, é necessário encontrar mecanismos para diminuir a evasão escolar e garantir o direito de permanência do aluno na escola. O Sistema de Gestão Escolar (SGE) pode ser utilizado como um desses mecanismos. Esse sistema é uma ferramenta gerencial da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia, criada em ambiente *web*, utilizada na administração escolar para execução, acompanhamento e controle das atividades escolares. Ele permite a atualização em tempo real da base de dados gerenciais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. As informações constantes nessa base, se bem trabalhadas e analisadas, podem contribuir na busca de soluções para a evasão escolar nas unidades que utilizam o SGE; como também contribuir com o estudo dos indicadores de frequência e desempenho apresentados pelos educandos regularmente matriculados.

A partir dos objetivos específicos deste trabalho, podemos delinear o percurso metodológico que levará ao alcance do principal objetivo do estudo. São eles: (1) identificar as escolas públicas estaduais de Ensino Médio da cidade de Feira de Santana; (2) verificar os indicadores educacionais apresentados pelas escolas públicas estaduais de Ensino Médio da referida cidade, nos anos de 2014 e 2015, presentes no SGE (taxa de abandono, reprovação, baixa frequência, disciplinas críticas); (3) analisar esses indicadores e sua relação com a evasão escolar; (4) classificar o “Risco à Evasão” em baixo, médio ou alto, a partir dessa análise.

A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

[...] a Educação Infantil é a base da Educação Básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão conseqüente das partes (CURY, 2002, p.171-172).

Cada uma das etapas da Educação Básica constitui-se de importância ímpar para o desenvolvimento do percurso educativo do cidadão, por isso é necessário não somente o acesso a cada uma delas, como também a permanência e a qualidade do ensino ofertado. Mesmo que nem todos precisem entrar para a universidade, concluir a Educação Básica e fazer uma graduação é direito de todos.

Dentre os grandes desafios enfrentados pela Educação Básica brasileira na perspectiva de garantir a todos o direito à educação, sem retenções no seu percurso, está a evasão escolar. Embora não se tenha um único conceito para esse grande problema da educação, alguns autores buscam conceituá-la segundo seus entendimentos e estudos.

Para Gaioso (2005) a evasão é um fenômeno social complexo, definido como interrupção no ciclo de estudos. Já Bueno (1993) considera a evasão como uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade.

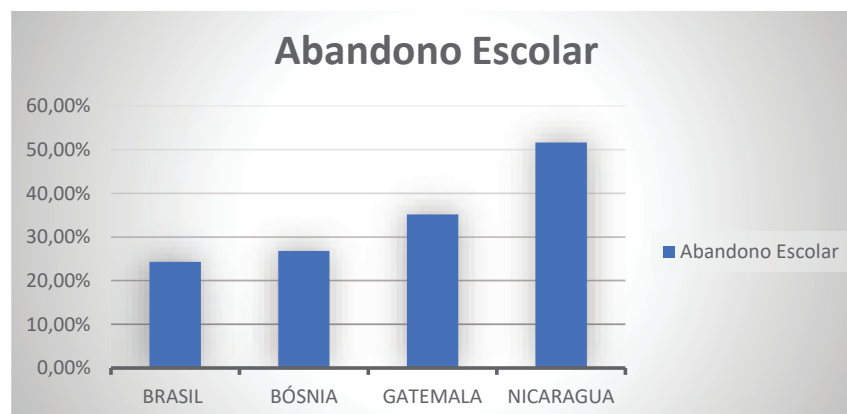
Neste artigo, os termos evasão e abandono escolar serão analisados à luz do conceito de Klein (2008). Para o autor, a evasão ocorre quando o aluno está matriculado em determinada série, em determinado ano letivo, e não renova sua matrícula para o ano seguinte, independentemente de ter sido aprovado ou retido. Já o abandono refere-se ao aluno matriculado que deixa de frequentar a escola durante o andamento do ano letivo, sem comunicação formal ou ter solicitado a transferência.

Embora não seja unânime o conceito de evasão escolar, todos os autores relatam o fato de que o aluno deixa de frequentar a escola em um dado momento de sua vida estudantil, o que é grave. A repetência e o abandono são problemas crônicos que influenciam diretamente a evasão escolar e sempre estiveram presentes na história da educação brasileira.

Segundo o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), divulgado em 2013 (gráfico 01), o Brasil ocupava, em 2012, o 3º maior índice de abandono escolar no Ensino Fundamental. Chegava a 24,3% e, quando comparado aos 100 países do mundo com maior Índice de Desenvolvimento Escolar, perdia apenas para a Bósnia-Herzegovina e São Cristó-

vão e Nevis, que apresentavam, respectivamente, índices de 26,8% e 26,5%. Quando comparado aos países da América Latina, apenas Guatemala (35,2%) e Nicarágua (51,6%) apresentavam números superiores ao Brasil. Na Bahia, em 2015, segundo dados do Sistema de Gestão Escolar- SGE - da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, o abandono escolar nas escolas públicas estaduais apresentou índices que variavam entre 6,4% no Ensino Médio a 3,5% no Ensino Fundamental.

GRÁFICO 1. Abandono Escolar no Ensino Fundamental (2012)



Fonte: PNUD, 2013.

Percebe-se que, seja no Brasil ou na Bahia, é mister que mudanças aconteçam nesse cenário da educação básica brasileira. Sendo assim, é preciso conhecer as causas da evasão escolar para agir no seu cerne.

São muitos os motivos que levam o estudante a evadir de sua unidade escolar. Existem autores que buscam explicar a evasão a partir de fatores internos e externos à escola. No concernente aos fatores externos, Brandão *et. al.* (1983), partindo de pesquisa desenvolvida pelo Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica da América Latina (ECIEL), aponta a família como um dos determinantes do fracasso escolar, seja pelas suas condições de vida, seja por não acompanhar o aluno em suas atividades escolares.

Diferentemente dos autores que apontam a criança e a família como responsáveis pelo fracasso escolar, Fukui ressalta a responsabilidade da escola afirmando que:

O fenômeno da evasão e repetência longe está de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. “Ao contrário, refletem a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade”. (FUKUI, *apud* BRANDÃO *et. al.*, 1983, p.3).

Frente à complexidade da questão e dos problemas hoje enfrentados pelas famílias e pelas escolas públicas brasileiras, tanto por parte dos pais/respon-

sáveis como por parte dos profissionais, para garantir a permanência dos estudantes na escola até completar o Ensino Médio, faz-se necessário um esforço conjunto que possibilite uma melhoria real da educação no país.

Mas o que se tem feito para combater, ou mesmo, minimizar esse problema? França (2015) chama atenção que o combate à evasão está entre as estratégias de atuação do Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto nº 6.094, de abril de 2007, com as seguintes estratégias: I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico; III - acompanhar cada aluno da rede, individualmente, mediante registro de sua frequência e de seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente; IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra - turno, estudos de recuperação e progressão parcial; V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação.

A recente Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), também apresentou estratégias para a redução da evasão escolar, sendo elas o Programa Caminho da Escola, no que se refere ao transporte escolar e à implementação de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação. O referido programa tem por objetivo renovar e padronizar a frota de veículos escolares, de forma a garantir a segurança e a qualidade do transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar; já as políticas de prevenção pautam-se na criação de redes de proteção contra formas associadas de exclusão.

Apesar de estratégias serem apresentadas tanto pelo Ministério da Educação quanto pelo Plano Nacional de Educação, necessário se faz que essas sejam efetivamente implantadas e implementadas. Deve-se ainda obedecer ao local de ocorrência, uma vez que cada região, estado, cidade e escola vivem uma situação *sui generis* que deve ser trabalhada no seu contexto para que possa surtir efeito.

Constatar, por meio dos números, que muitas crianças e adolescentes estão fora da escola é necessário para que tenhamos a dimensão do problema. Contudo, é mais importante que a partir dessas constatações sejam enviados esforços de todas as esferas governamentais, bem como dos profissionais da educação e da família, para o retorno e manutenção desses educandos no local de onde não deverão sair até chegar ao final de sua formação básica: a escola; lugar no qual poderão exercer um dos direitos mais básicos a eles garantidos pela Constituição, o direito ao acesso e permanência na escola com educação de qualidade.

O CENÁRIO EDUCACIONAL DA CIDADE DE FEIRA DE SANTANA

A cidade de Feira de Santana está localizada no semiárido baiano e de acordo com o censo demográfico 2010 (IBGE, 2016) possui cerca de 600 mil habitantes. É a segunda maior cidade do estado da Bahia em população e tem o comércio como sua principal economia.

A Princesa do Sertão, como é carinhosamente chamada, é atualmente um dos polos de maior desenvolvimento regional do Brasil em Educação, tanto nos Ensinos Fundamental e Médio, quanto na Educação Superior. De acordo com o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana (PME 2015), na Educação Básica, o Município possui 233 escolas que ofertam ensino Pré-Escolar, 343 que ofertam Ensino Fundamental e 74 Escolas que ofertam Ensino Médio.

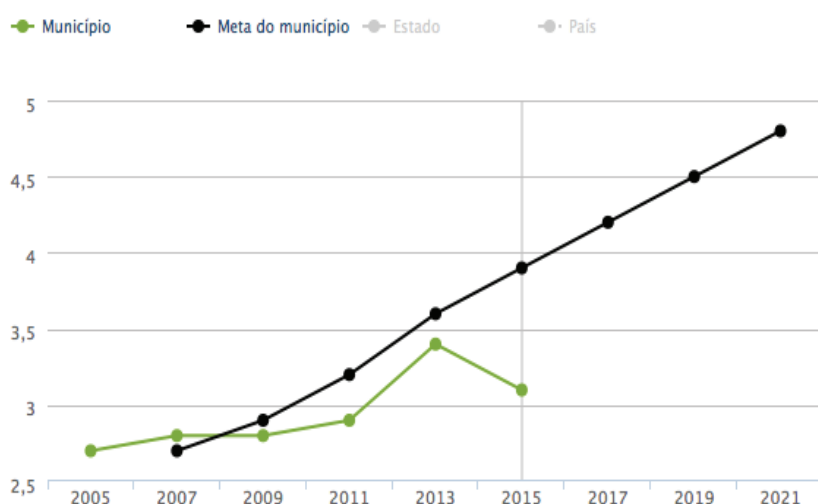
De acordo com Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP/ Censo Educacional 2015, Feira de Santana realizou em 2015, por nível de ensino, 12.801 matrículas na pré-escola, 74.136 no ensino fundamental e 18.762 no ensino médio.

No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ¹, calculado com base no aprendizado dos alunos em Português e Matemática (Prova Brasil²) e no fluxo escolar (taxa de aprovação), a cidade de Feira de Santana obteve, nos anos finais, nota 3,1 (Gráfico 02). A meta prevista para o IDEB era 3,9. Esses números mostram, segundo o INEP, que os alunos não estão com os conteúdos totalmente garantidos e não conseguem realizar todas as operações e conexões, sejam matemáticas ou de linguagem, de forma adequada para a série na qual estão matriculados.

1 Dados do INEP 2015.

2 A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

GRÁFICO 2. Evolução do IDEB anos Finais do Ensino Fundamental na cidade de Feira de Santana



Fonte: IDEB/INEP (2015).

Quando analisamos o histórico desses índices ao longo dos anos, constatamos que nas séries finais do Ensino Fundamental conseguiu-se discreto crescimento até 2011, tendo um crescimento considerável até 2013, vindo a decrescer em 2015. Esse não crescimento do IDEB, nessas séries, reflete diretamente no desempenho do Ensino Médio, próximo nível de ensino que esses alunos cursarão. Tal como mostram os indicadores, os alunos chegarão a esse nível de ensino sem os pré-requisitos necessários.

Em se tratando do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2015 as médias das notas dos alunos das Escolas Públicas de Feira de Santana estão expressas na tabela 1.

TABELA 1. Média das notas do ENEM 2015 das escolas públicas de Feira de Santana

Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Linguagens e Códigos	Matemática	Redação
562,84	474,72	503,08	455,32	537,6

Fonte: INEP (2015)

Nota-se que o desempenho dos estudantes não foi satisfatório, sendo necessária a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. O INEP chama atenção para os resultados do ENEM que auxiliam estudantes, pais, professores, diretores das escolas e gestores educacionais nas reflexões sobre o aprendizado dos estudantes no Ensino Médio, podendo servir como subsídio para o estabelecimento de estratégias em favor da melhoria da qualidade da educação. Quando disponibilizados por escola, os resultados agregados das

proficiências médias possibilitam a análise pela comunidade escolar e pelas famílias. Essa análise pode levar à percepção dos avanços e desafios a serem enfrentados para suplantarem as dificuldades. É aconselhável que tal estudo seja realizado juntamente com os educandos, partícipes ativos desse processo, para que no futuro não tenhamos interrupção no percurso educativo desses, o que poderá levar ao aumento dos índices de evasão escolar.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho apresenta a Pesquisa Aplicada como metodologia para o levantamento e obtenção das informações e utiliza o Estudo de Caso como estratégia. Segundo Yin (2001), o Estudo de Caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto um estudo de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa. Para Gil (2000), o Estudo de Caso consiste no profundo e exaustivo estudo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.

Com base no trabalho de alguns autores que se dedicam ao estudo dessa estratégia de pesquisa, tal como Yin (2001), tornou-se possível definir um conjunto de etapas que podem ser seguidas na maioria dos estudos de caso:

- a) Formulação do problema – O problema de pesquisa é "balizador" de toda investigação, por isso a importância de sua elaboração ser precedida de longa reflexão e estudo. Para a estratégia de Estudo de Caso é apropriada a utilização de questões do tipo "como" e "por que", pois são ambivalentes e necessitam de esclarecimentos (YIN, 2001, p. 42).

Destaca-se que este trabalho apresenta a seguinte questão de pesquisa: como classificar o risco à evasão escolar nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio da cidade de Feira de Santana, na Bahia? Partindo dessa pergunta, busca construir todo um diagnóstico relacionando os resultados obtidos da análise desses dados com a classificação do risco à evasão escolar.

- b) Definição da unidade - caso - Uma unidade - caso pode referir-se a um indivíduo em um contexto definido. Contudo, de acordo com Gil (2000), o conceito de caso ampliou-se a ponto de poder ser entendido como uma família ou qualquer outro grupo social, um pequeno grupo, uma organização, um conjunto de relações, um papel social, um processo social, uma comunidade, uma nação ou mesmo toda uma cultura. Os critérios de seleção dos casos variam de acordo com os propósitos da pesquisa. A unidade-caso desta pesquisa é a evasão escolar nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio da cidade de Feira de Santana, na Bahia.

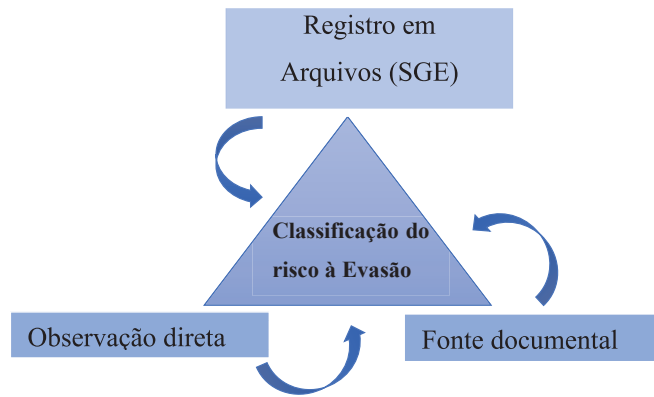
- c) Determinação do número de casos - Os estudos de caso podem ser constituídos tanto de um único quanto de múltiplos casos. Para este estudo serão utilizados múltiplos casos, pois serão investigadas as escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Feira de Santana que apresentarem as maiores taxas de evasão escolar. Para Yin (2001), a utilização de múltiplos casos é a situação mais frequente nas pesquisas sociais. De modo geral, considera-se que a utilização de múltiplos casos proporciona evidências inseridas em diferentes contextos, concorrendo para a elaboração de uma pesquisa de melhor qualidade.
- d) Coleta de dados – Na maioria das estratégias de pesquisas é utilizada uma técnica básica para a coleta de dados e outras de forma complementar. No Estudo de Caso utiliza-se sempre mais de uma técnica. De acordo com Gil (2000), isso se constitui como um princípio básico que não pode ser descartado. Os resultados obtidos no Estudo de Caso devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos. A utilização de múltiplas fontes de evidência constitui, portanto, o principal recurso de que se vale o Estudo de Caso para conferir significância a seus resultados.

Nessa pesquisa serão utilizados como fontes de coleta de dados registro em arquivos (SGE), fonte documental e observação direta para coletar dados relativos às variáveis, predefinidas a partir dos estudos da UNICEF (2014), PNAD (2011) e INEP (2014) as quais utilizam indicadores escolares para determinar os índices de evasão. Esse serão aliados aos estudos de Krawczyk (2009), Satyro e Soares (2007), Fialho e Ramalho (2010), que relacionam a infraestrutura escolar com a permanência do educando na escola.

Dessa forma busca-se realizar a chamada triangulação (fig. 01), ou seja, diferentes fontes para obtenção de evidências. Retomando Yin (2001), qualquer descoberta ou conclusão em um Estudo de Caso, provavelmente, será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa. Os registros em arquivos desta pesquisa serão feitos utilizando o SGE, um sistema que funciona em ambiente *web* no qual estão registrados os dados de todas as escolas públicas estaduais da Bahia, tanto administrativos, quanto de alunos e professores. É, portanto, uma importante fonte de coleta de dados.

Após determinação das escolas com maior taxa de evasão e dos alunos delas evadidos, a partir do banco de dados do SGE, passaremos à coleta dos dados das variáveis concernentes aos atributos pessoais desses educandos (gênero, idade, série, turno, turma) e daquelas relacionadas ao desempenho acadêmico e frequência (notas de português e matemática, aprovação, reprovação, unidades escolares frequentadas, defasagem idade/série).

Figura 1. Triangulação dos dados



Fonte: Elaborado pelos autores

A fonte documental da pesquisa serão os prontuários dos alunos evadidos contendo documentos pessoais, histórico escolar e fichas de observação para registros de ocorrências, nos quais serão verificados dados das variáveis: transferência (número de vezes que o aluno se transferiu de escola), observações (existência ou não de observações quanto ao comportamento), abandono (interrupção dos estudos durante sua vida escolar), repetência (número de vezes que repetiu), durante sua vida escolar.

Já a observação direta será realizada na visita de campo ao local escolhido para o Estudo de Caso. Com essa visita pode-se criar a oportunidade de fazer observações diretas. Essas observações servem como outra fonte de evidências em um Estudo de Caso. Para esta pesquisa será observada a infraestrutura da unidade escolar da qual serão colhidos dados relativos às variáveis: estado de conservação, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra esportiva, internet sem fio. E ainda, o porte da escola (quanto ao número de alunos e quantidades de ambientes escolares) e sua localização, se periferia ou centro. No quadro 01 podemos observar todas as variáveis da pesquisa.

QUADRO 1. Variáveis da pesquisa

Aluno		Escola	
Pessoais	Acadêmicas	Infraestrutura	Tamanho/ localização
Variáveis		Variáveis	
Gênero	Abandono	Biblioteca	Porte
Idade	Aprovação	Conservação	Localização
Série	Defasagem Idade-Série	Laboratório de Ciências	-
Turno	Notas de Português	Laboratório de informática	-
-	Notas de Matemática	Quadra esportiva	-
-	Observações	Internet sem fio	-
-	Reprovação	-	-
-	Transferência	-	-
-	Unidades Frequentadas	-	-

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para realizar a coleta de dados é necessário definir quais os instrumentos serão utilizados. No caso dos dados do SGE, o instrumento de coleta será a planilha em Excel (Microsoft Office Excel) que o próprio sistema exporta de acordo com os comandos por ele recebido. Para a pesquisa documental e a observação direta serão utilizadas fichas de análise documental e ficha de observação, respectivamente, estruturadas.

- e) Avaliação e análise dos dados - O estudo de caso pode envolver diferentes modelos de análise e interpretação de dados. Uma vez coletados os dados do SGE, da pesquisa documental e da observação direta, esses serão tratados primeiramente pelo *Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS)*, versão 22, um software para análise estatística de dados utilizado em ciências sociais. Utilizando esse software será verificada a representatividade percentual de cada variável para a ocorrência da evasão escolar no contexto dessas escolas.

Realizado o tratamento dos dados com o SPSS, esses serão submetidos a uma análise discriminante por meio do *creditscoring*, um software que permite classificar indivíduos em um conjunto de grupos previamente determinados.

Nesse trabalho ele será utilizado para configurar o perfil do aluno, a partir do agrupamento das características analisada pelo SPSS relativas à maior ou menor ocorrência percentual das variáveis entre os alunos evadidos.

O perfil que agrupar os educandos com variáveis de maior ocorrência será classificado como de alto risco à evasão escolar, de menor ocorrência, baixo risco. Após determinação da média aritmética de ocorrências das variáveis de todos os educandos participantes do estudo e cálculo do desvio padrão, também realizado pelo SPSS, teremos o perfil relativo ao risco médio. Cada perfil, estatisticamente determinado, constituirá um intervalo numérico que coincidirá com as diversas somas dos valores das variáveis. Essas informações serão transferidas para um software que será criado com a finalidade de sinalizar, em pesquisas posteriores, em que perfil o educandos se enquadra, ou seja, à qual classificação de risco ele pertence, baixa média ou alta.

Esse software se chamará Protocolo Eletrônico e poderá ser utilizado, após aprovado e testado, nas escolas pesquisadas, já que terá sido calibrado com as informações dessas escolas, para determinar se o aluno que está regularmente matriculado e frequentando tem propensão de evadir. Se a classificação for média e alta será necessário que a escola busque as prováveis causas, assim como, as possíveis soluções para que evasão não se concretize.

QUADRO 2. Resumo da metodológica da pesquisa

Etapa	No Estudo de caso	Nesta Pesquisa
Formulação do problema.	Questões do tipo “Como?”, “Por quê?”.	Como classificar o risco à evasão escolar nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio da cidade de Feira de Santana, na Bahia?
Definição da unidade-caso.	Objeto num contexto definido.	Evasão escolar nas Escolas Públicas Estaduais de ensino médio da cidade de Feira de Santana na Bahia.
Determinação do número de casos.	Único ou múltiplos casos.	Múltiplos casos: escolas públicas de ensino médio da cidade de Feira de Santana que apresentarem as maiores taxas de evasão escolar
Coleta de dados.	Várias fontes	Registro em arquivos – SGE Documentos – prontuários e cadernetas de notas e faltas dos alunos. Observação direta – contexto de inserção da escola
Avaliação e análise de dados.	Diferentes modelos de análise e interpretação.	Dados do SGE, prontuários e observação direta, analisados pelo SPSS e <i>creditscoring</i> . Resultado das análises determinará o agrupamento das características através das quais proceder-se-á à classificação de risco à evasão escolar em baixa, média e alta. A classificação servirá de base para criação do protocolo eletrônico.

Fonte: construído pelos autores a partir dos estudos de Yin (2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, esperamos obter a classificação de risco à evasão escolar em alto, médio e baixo e o agrupamento das características dos alunos que se enquadram em cada uma delas. A classificação servirá para a criação de um Protocolo Eletrônico que será utilizado, posteriormente, nas Escolas Públicas Estaduais de Ensino Médio da cidade de Feira de Santana para testar sua efetividade na possível diminuição da evasão escolar, o que poderá influenciar positivamente nos indicadores educacionais de Ensino Médio da cidade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Z. *et. al.* **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n 13.005 de 25 de julho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: 2014.

_____. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: 1988.

IBGE. **Censo demográfico, 2010.** Disponível em: <<http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/populacao.php?lang=&codmun=291080&search=bahialfeiradesantanalinfograficos:evolucao-populacional-e-piramide-etaria>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

BUENO, J. L. O. **A evasão de alunos.** Paidéia n. 5. Ribeirão Preto, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103861993000200002> Acesso em: 15 nov. 2016.

CURY, C. R. J. **Legislação Educacional Brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FEIRA DE SANTANA. **Plano Municipal de Educação de Feira de Santana.** Secretaria da Educação, 2015.

FIALHO, N. H.; RAMALHO, B. L. Sistemas de ensino e inclusão social: a dimensão pedagógica da gestão em educação. In: BONETI, L. W.; ALMEIDA, N. P.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Inclusão sociodigital: da teoria à prática.** Curitiba-Paraná: Imprensa Oficial, 2010, v.1, p.77-88.

FRANÇA, I. C. **O Business Intelligence como ferramenta de apoio ao controle da evasão escolar no IFBA Campus Salvador.** 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologia Aplicadas a Educação) – Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas a Educação da Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2015.

GAIOSO, N. P. de L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil.** 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2014.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilha_para_xlsx>. Acesso em: 10 set. 2015.

KRAWCZYK, N. **O ensino Médio no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KLEIN, R. **A crise de audiência no ensino médio. A falta de participação dos jovens no ensino médio.** Instituto Unibanco. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wpcontent/uploads/2013/07/revista_a_crise_do_ensino_medio.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2016.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS (PNAD). **Síntese de Indicadores 2011-2012**. IBGE: Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/ibge/pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD) – **Material de Apoio: Perguntas Frequentes Desenvolvimento Humano, IDH e IDHM** – Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/faq-atlas2013.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

RISTOFF, D. **Evasão: Exclusão ou Mobilidade**. Santa Catarina, UFSC, 1995.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Sistema de Gestão Escolar**. Disponível em: <<http://sge.educacao.ba.gov.br/>>. Acesso em: 02 out. 2016.

SÁTYRO, N.; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Textos para Discussão n. 1267. Brasília: Ipea, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1752/1/TD_1267.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

UNICEF. **10 Desafios do Ensino médio no Brasil**: Para garantir o direito de aprender a adolescentes de 15 a 17 anos. DF: UNICEF, 2014. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/10desafios_ensino_medio.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2016.

Yin R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2a ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANÁLISE DA TENDÊNCIA E CENÁRIO ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA SOB A PERSPECTIVA DAS REDES DE GESTÃO DEPARTAMENTAL

Alana Mara Santos dos Anjos Ferreira¹

Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Gestão de Tecnologias Aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia. Assistente Social da Universidade do Estado da Bahia.

César Barbosa²

Doutor em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/Uneb). Professor Adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professor do Programa de Pós-Graduação de Gestão de Tecnologias Aplicadas (GESTEC/Uneb).

Adonias Magdiel Silva Ferreira³

Doutor em Engenharia da Produção (PEI/UFBA). Professor Adjunto da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Industrial (PEI/UFBA).

1 E-mail: alanamam@yahoo.com.br

2 E-mail: cbarbosa2005@gmail.com

3 E-mail: adoniasmagdiel@gmail.com

RESUMO

Este texto destina-se a comunicar os primeiros resultados de uma pesquisa em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação de Gestão de Tecnologias Aplicadas (GESTEC/Uneb). O objetivo da pesquisa é analisar o perfil dos estudantes de graduação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), tendo como recorte espacial as Redes de Gestão Departamental, e subsidiar a gestão da política de Assistência e Permanência Estudantil e do Observatório Estudantil na referida instituição. Para isso, tomou-se uma base de dados tendo como referência os microdados do Censo da Educação Superior para os anos de 2014 e 2015. Mesmo considerando o caráter de incompletude da pesquisa, com as informações obtidas até agora é possível afirmar que as políticas de Assistência e Permanência Estudantil atendem um pequeno percentual de estudantes da Uneb. Essa constatação aponta para a necessidade de ampliar o alcance dessas políticas, sobretudo, aquelas dirigidas ao público feminino.

Palavras-chave: Gestão em Educação. Assistência e Permanência Estudantil. Perfis Estudantis. Tendência e Cenário Estatístico.

ABSTRACT

This text intends to present the first results of an under development research within the scope of the Postgraduate Program in Applied Technologies Management (GESTEC/Uneb). The objective is to analyze the profile of undergraduate students of the State University of Bahia (Uneb), using as research space the Departmental Management Networks, aiming to subsidize the management of the Student Assistance and Permanence policy and the Student Observatory in that institution. Therefore, was taken a database based on the microdata of the Higher Education Census for the years 2014 and 2015. Although of the incompleteness of the research, with the information obtained so far, it was possible to affirm that the policies of Student Attendance and Permanence attend a small percentage of students of this University. This finding indicates the need to broaden the reach of these policies, especially those aimed at the female public.

Keywords: Management in Education. Student Assistance and Permanence. Student Profiles. Trend and Statistical Scenario.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federativa Brasileira, promulgada em 1988, preconiza que a Educação é um dever do Estado e da Família, conforme disposto no art. 205, o qual toma como princípio basilar a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, previsto no artigo 206. A partir dessa garantia de direito, que articulada a outros instrumentos normativos como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES-2010) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil das Instituições Estaduais (PNAEST-2010), advém as atuais propostas da Assistência Estudantil nas instituições de ensino superior. Tais propostas visam às garantias de ações e condições institucionalizadas, tais como: residência universitária, alimentação, transporte, saúde, cultura, esporte, apoio psicossocial e pedagógico para concretização da assistência, permanência e sucesso acadêmico.

Destacamos, que para compreensão do termo assistência, utilizaremos o conceito adotado por Honorato (2015), que reflete sobre a assistência estudantil como um conjunto de ações dirigidas para grupos específicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Grupos esses que para frequentarem a universidade demandam de condições estruturantes, tais como: bolsa permanência, residência universitária, restaurantes universitários, creche, entre outros.

A Universidade do Estado da Bahia (Uneb) é pioneira na implantação da política de reserva de vagas étnico-sociais para ingresso universitário. Essa ação vem oportunizando e garantindo a inserção dessa parcela da sociedade, que até então estava alijada da educação superior.

No ano de 2009, por meio da Resolução 733/2009, a Uneb constituiu a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES), a fim de desenvolver ações que contemplem as demandas dos discentes alocados nos vinte e nove departamentos, distribuídos nas oito Redes de Gestão Departamental (RGD), conforme o Plano de Metas 2010-2013. As RGDs foram criadas para responder eficazmente às demandas localizadas regionalmente, na capital, na região metropolitana e no interior do Estado, conforme mapeamento apresentado na próxima seção.

De acordo o Plano Estratégico da Uneb:

A PRAES tem investido na assistência estudantil com base no entendimento de que a educação, enquanto necessidade e direito dos indivíduos, precisa ser fomentada a partir da adoção de mecanismos que garantam o acesso e a permanência dos estudantes da Universidade. (UNEB, 2013, p.14)

Ao longo desse tempo, a Pró-Reitoria vem dialogando com a comunidade estudantil por meio de visitas técnicas a todos os campi, encontros e reuniões com a Gestão Central, Direções Departamentais, Comissões de Assistência Estudantil e representações discentes, a fim de elaborar um diagnóstico institucional sobre as necessidades de seu público de interesse. Também, visando à implementação de um planejamento para atendimento de demandas a curto, a médio e a longo prazos, de forma institucionalizada, via planos, programas e projetos que garantam o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes.

Desse prospecto de estratégias que convergem na elaboração de uma Política Normativa de Assistência Estudantil, condizente com a realidade atual dos cursos e campi da Uneb, é que se propõe como tema de pesquisa a identificação do perfil estudantil dessa instituição, caracterizando sua dinâmica no tempo e no espaço.

Assim, a temática da pesquisa é o perfil discente dos cursos de graduação presencial, localizados em diferentes municípios do Estado da Bahia, durante o período de 2014-2015. Utiliza-se como base de dados os microdados do Censo da Educação Superior, coletados e divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O público-alvo da pesquisa possui múltiplas pertinências territoriais, sobre essa situação o autor Milton Santos diz que “O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” (SANTOS, 2001, p.97).

Os estudantes da Universidade do Estado da Bahia são partícipes dos territórios de identidade definidos pelo governo do Estado, bem como pertencentes aos vinte nove *campus*, localizados nas oito Redes de Gestão Departamental (RGD) definidos pela gestão da Uneb e trazem singularidades nas suas características, as quais devem ser consideradas para a tomada de decisão institucional.

Em virtude disso, a questão propulsora da pesquisa em andamento pode ser resumida na seguinte pergunta: qual o perfil do estudante da (Uneb) no que se refere às suas necessidades e pertinência territorial?

O pressuposto da pesquisa sinaliza que as ações voltadas à assistência estudantil na Uneb, considerando sua estrutura multicampi, devem levar em conta as necessidades e a pertinência territorial dos estudantes. A hipótese básica adotada é a de que as diferenças regionais e os fatores intrínsecos locais contribuem para que as variações dos indicadores estudantis sejam mais contundentes. Como hipótese secundária, compreendeu-se que as diferenças regio-

nais da Uneb apresentam variações de seus indicadores estudantis (tendência e o cenário) que podem ser consideradas estatisticamente significativas.

Com base em dados oficiais dos Censos da Educação Superior nos anos de 2014 e 2015, o objetivo geral da pesquisa é, portanto, analisar a tendência e o cenário do perfil dos discentes de graduação presencial, a partir das Redes de Gestão Departamental da Uneb. Visa-se, assim, subsidiar a gestão da política de assistência e permanência estudantil e o Observatório Estudantil. Entretanto, para este estudo preliminar, o objetivo é fazer uma síntese global do perfil estudantil da Uneb, sinalizando alternativas analíticas que possam auxiliar as ações estratégicas para a gestão da política de assistência e permanência estudantil nessa instituição.

A viabilidade da pesquisa, a partir da perspectiva da Gestão Universitária, consubstancia-se no que foi instituído como metano Plano de Ações Prioritárias (PAP) 2014-2017, que é “a implantação de um Observatório Estudantil para construção de um banco de dados que contribua para ações e políticas de Assistência Estudantil” (PAP-Uneb/2014). Além disso, também está consoante com o que preconiza, no artigo 4º do PNAEST:

As ações de assistência estudantil serão executadas pelas instituições estaduais de ensino superior, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas e as modalidades que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente. (BRASIL, 2010. s/d).

Assim, a discussão do tema ficou dividida em cinco partes. A primeira apresenta a introdução elucidando a problematização e os norteamentos pertinentes. A segunda faz alusão ao ambiente da pesquisa, a Uneb. A terceira trata sobre os procedimentos metodológicos. A quarta focaliza-se no binômio da análise dos resultados e discussão e, por fim, a quinta parte apresenta considerações sobre o estudo, sinalizando desafios e perspectivas.

A UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

A Uneb é uma autarquia vinculada à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, cuja criação se deu por meio da Lei n. 66/83 e do Decreto n. 31.299/83, conforme mencionado pelo autor BOAVENTURA (2009, p. 41). Para ampliar o alcance territorial, essa Universidade foi estruturada em sistema de multicampia.

De acordo com o que está relatado no Anuário Uneb em Dados, a instituição é, atualmente, a maior das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste; originou-se de uma conjunção de instituições educacionais na Bahia, localizadas na capital e interior do Estado entre as décadas de 1960 a início da década de 1980, até a sua constituição em 01/06/1983 (UNEB, 2015, p.14).

A magnitude dessa universidade verifica-se, por meio do seu alcance educacional, já que está presente em vinte e quatro municípios do Estado da Bahia, de médio e grande porte, cuja capilaridade perpassa por dezoito territórios de identidade baianos. No que se refere ao sistema organizacional, caracteriza-se multicampi que, segundo Fialho, “exige um olhar diferenciado às questões que se apresentam à gestão, por isso as ações devem ser relacionadas com o contexto no qual as pessoas estão envolvidas” (FIALHO, 2000).

Para a gestão da Universidade, que agrega vinte e nove departamentos, localizados em vinte e quatro municípios da Bahia, adotou-se a concepção de gestão baseada no modelo de regionalização flexível, denominado Redes de Gestão Departamental (RGD), que foram agrupadas, de acordo com as características regionais, proximidades físicas e acessibilidades, como disposto no Plano de Metas (2010-2013).

Essa forma de gestão, de acordo com o Plano Estratégico da Uneb (2013, p.31) atende os seguintes princípios:

- a) a otimização dos recursos orçamentários e financeiros;
- b) a potencialização dos programas e projetos a partir da aglutinação e congruência de necessidades e interesses;
- c) o intercâmbio de experiências e competências fundadoras de uma rede virtuosa para o desenvolvimento institucional e o seu reatamento no desenvolvimento do Estado.

As RGDs foram agrupadas de acordo com as características regionais, proximidades físicas e acessibilidades, conforme disposto no Plano de Metas 2010-2013 (2010). E estão distribuídas em oito localidades, envolvendo a capital, a região metropolitana e o interior do Estado (Quadro 1) e dispostas da seguinte forma:

QUADRO 1. Redes de Gestão Departamental (RGD)

REDE DE GESTÃO DEPARTAMENTAL	CAMPUS/MUNICÍPIOS
A - Médio São Francisco	Barreiras e Bom Jesus da Lapa
B - Anísio Teixeira	Brumado, Caetité e Guanambi
C - Metropolitana	Alagoinhas, Camaçari e Salvador
D - Recôncavo Baiano / Costa do Dendê	Ipiaú, Santo Antônio de Jesus e Valença
E - Semiárido Norte	Jacobina, Juazeiro e Senhor do Bonfim
F - Antônio Conselheiro	Conceição do Coité, Euclides da Cunha, Paulo Afonso e Serrinha
G - Chapada Diamantina	Irecê, Itaberaba, Seabra e Xique-Xique
H - Costa do Descobrimento	Eunápolis e Teixeira de Freitas

Fonte: Anuário Estatístico da PGDP, 2011.

Na área do ensino, os cursos se dividem nas modalidades presencial e educação à distância (EAD), na graduação e pós-graduação, totalizando cento e cinquenta cursos ofertados. Essa iniciativa tem oportunizado a interiorização também da Pós-Graduação pública e gratuita. No âmbito Extensionista, a Uneb tem somado esforços para firmar convênios com instituições privadas e públicas, visando atingir segmentos da sociedade, até então alijados, ou mesmo “invisíveis”, como os indígenas e quilombolas, promovendo ações como os Projetos de Inclusão e Valorização da Pessoa com Deficiência; a Universidade Aberta à Terceira Idade; a Educação em Assentamentos Agrários e a Alfabetização de Jovens e Adultos em situação de risco social. No campo da pesquisa, vem desenvolvendo estudos científicos nas localidades onde atua, cujo reconhecimento atualmente ultrapassa as fronteiras brasileiras.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir do levantamento de dados secundários, oficialmente coligidos pelo Inep, concebe-se uma ambiência analítica de discussão sobre a Gestão da Educação Superior.

Reitera-se que a pesquisa ainda está em curso, e por isso, o que propomos aqui, em caráter preliminar, é uma síntese do perfil do estudante de graduação da Uneb, com base nos microdados do Censo da Educação Superior nos anos de 2014 e 2015, no sentido de oferecer subsídios à gestão da política de assistência e permanência estudantil nessa instituição de ensino superior.

As variáveis do estudo de abrangência geral possuem tipologias categóricas e numéricas. As categóricas foram: gênero, etnia, origem, localização departamental, deficiências (sensorial, intelectual, mental e física), apoio social, apoio à permanência e apoio à moradia. Enquanto que as numéricas foram: idade e tempo de estudo.

O universo da pesquisa, conforme já salientado, constitui-se de estudantes de graduação presencial dos campi da Universidade do Estado da Bahia, cujas informações estatísticas foram obtidas a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior, coligidos pelo Inep, no período de 2014-2015.

A Importação dos dados da base do INEP foi feita através dos seguintes passos:

- Abrir a planilha no SPSS e clicar na aba “Arquivo” e “Dados”;
- Selecionar “Todos os Arquivos” para visualizar os arquivos com formato CSV;
- Importar todos os casos e depois filtrar dados da Uneb aluno presencial;
- Usar como delimitador o símbolo (“|”);
- Concluir a importação.

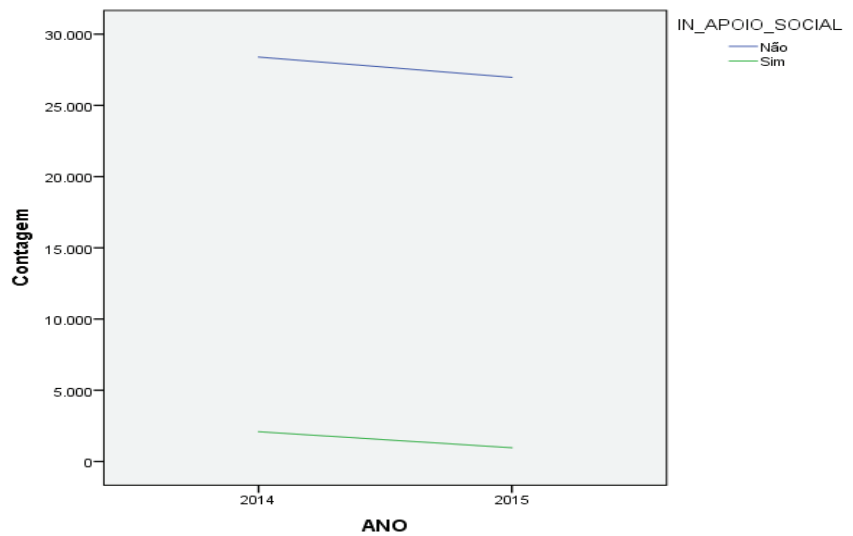
As informações, assim consolidadas, foram submetidas a uma análise que teve como modelo estatístico a análise multivariada de dados voltada para exploração e identificação de padrões. Além disso, foi realizado um estudo comparativo das estatísticas mais relevantes para identificação dos perfis dos estudantes da Uneb, ampliando a discussão sobre a gestão em educação superior. Os resultados serão apresentados na próxima seção.

ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciaremos a apresentação dos resultados a partir das variáveis: Apoio Social, Apoio à Bolsa Permanência, Apoio à Moradia, Cor/Raça, Gênero e Faixa Etária. Essas variáveis foram escolhidas não apenas porque dizem respeito, diretamente, à permanência daqueles estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, econômica e familiar; mas, sobretudo, porque o conhecimento e o monitoramento dessas melhoram a capacidade de formulação de políticas de assistência estudantil, em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (Decreto 7.234/2010).

A variável Apoio Social, de acordo com o código utilizado pelo INEP, informa se o aluno obtém algum tipo de apoio social da instituição, que pode ocorrer pela concessão de bolsas (trabalho/permanência) ou auxílios alimentação, transporte, moradia ou material didático. Nesse particular, os dados apresentados no Gráfico 1 demonstram que a proporção de alunos que receberam algum tipo de Apoio Social reduziu pela metade, caindo de 6,9% em 2014 para 3,4% em 2015. Esse resultado indica que a assistência estudantil na Uneb descreve uma tendência de queda.

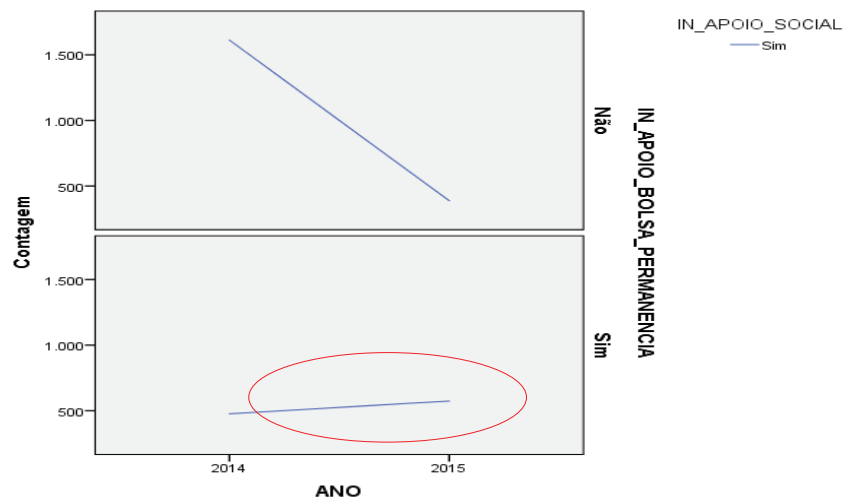
GRÁFICO 1. Universidade do Estado da Bahia: tendência e cenário dos alunos que receberam algum tipo de apoio social, 2014-2015.



Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior – INEP (2014; 2015).

Estreitando a discussão para o Apoio avulsa Permanência, questão que se refere ao estudante que obteve auxílio financeiro para manutenção durante o curso de graduação, dentre aqueles que receberam o apoio social ficou evidenciado que a proporção de alunos assistidos com bolsa permanência mais que duplicou, saindo de 22,8% em 2014 para 59,7% em 2015. Tal variação representa um crescimento de 161,8%. Com efeito, nota-se uma acentuada tendência de crescimento nesse quesito (Gráfico 2).

GRÁFICO 2. Universidade do Estado da Bahia: tendência e cenário dos alunos que receberam bolsa permanência do total dos que receberam algum tipo de Apoio social, 2014-2015.

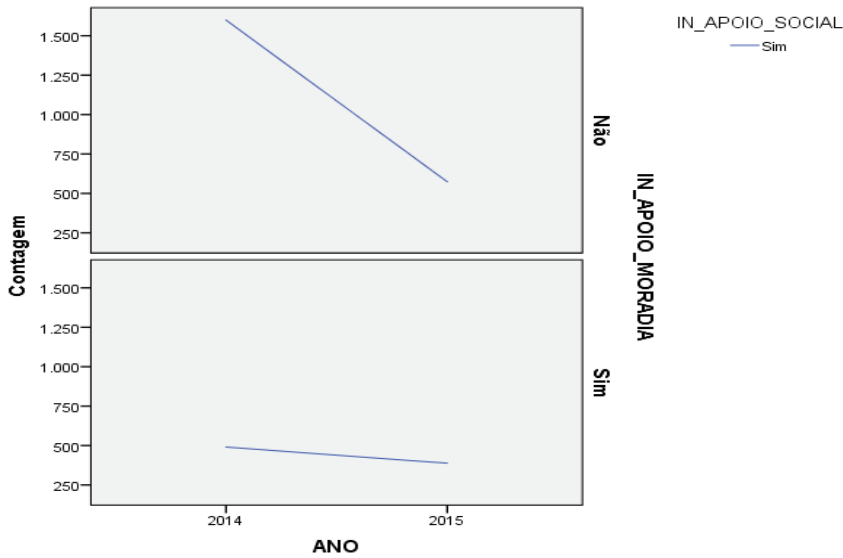


Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior – INEP (2014; 2015).

Quando analisamos pelo prisma do Apoio à Moradia (Gráfico 3), observamos que, do grupo de alunos que receberam algum tipo de apoio social, há um decréscimo em termos absoluto de estudantes que receberam Apoio Mora-

dia que, em 2014, contemplava 490 alunos, enquanto em 2015 apenas 388 foram assistidos por esse auxílio. Entretanto, quando tomamos os valores em termos relativos, notamos que a proporção de alunos que receberam o Apoio Moradia, nos anos de 2014 e 2015, aumentou de 23,5% para 40,3%, respectivamente.

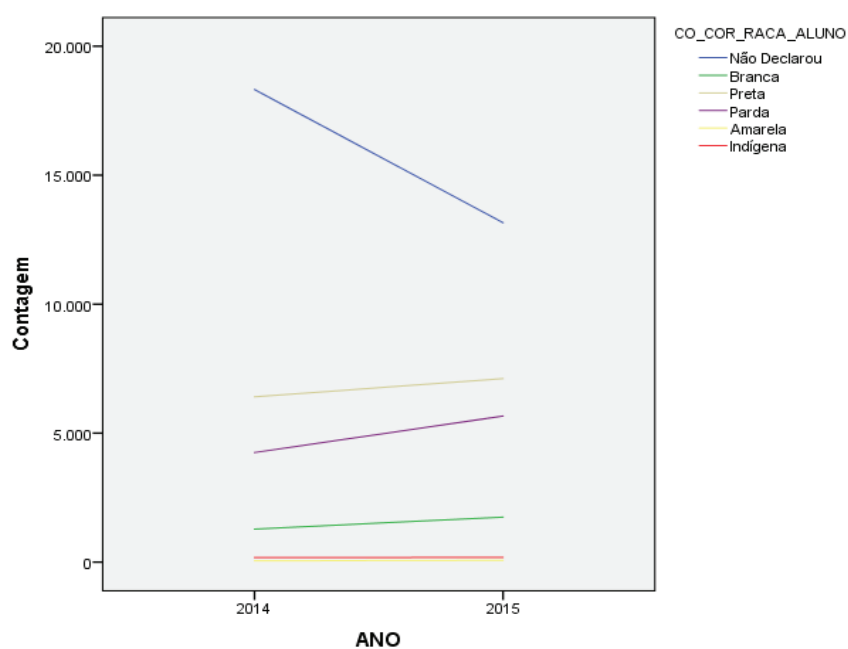
GRÁFICO 3. Universidade do Estado da Bahia: tendência e cenário dos alunos que receberam apoio moradia do total dos que receberam algum tipo de Apoio Social, 2014-2015.



Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior – INEP (2014; 2015).

Outra dimensão importante, além do apoio ao estudante, é a Cor/Raça (Gráfico 4). Observa-se que ocorreu uma redução de alunos que não fizeram a declaração de Cor/Raça em relação ao ano de 2014 (60,1%) para 2015 (47,1%). Com isso, destaca-se que a cor preta aumentou de 21,0% para 25,0% e a parda aumentou de 13,9% para 20,3%.

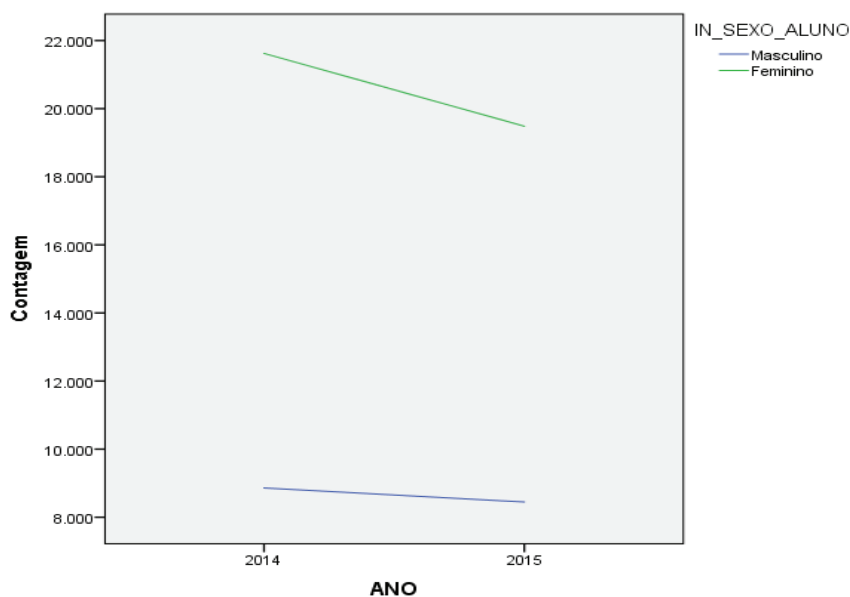
GRÁFICO 4. Universidade do Estado da Bahia: tendência e Cenário da Cor/Raça dos Alunos, 2014-2015



Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior – INEP (2014; 2015).

Também a dimensão de Gênero (Gráfico 5) apresenta relevância nesse contexto. Observa-se que o gráfico aponta para uma redução de alunos de ambos os sexos em relação ao ano de 2014 para 2015. Porém, em termos percentuais, destaca-se que o sexo masculino e o sexo feminino mantiveram o mesmo percentual de participação em cada ano, aproximadamente 30,0% e 70%, respectivamente. Esse quadro acompanha a tendência nacional, que é a frequência expressiva das mulheres nos cursos de graduação presenciais nas universidades brasileiras. A prevalência de alunos do gênero feminino aponta para a necessidade de que se promovam investimentos na construção de creches, já que o perfil sinaliza para uma demanda potencial por esse tipo de auxílio, estando em consonância com os eixos do PNAEST (2010), previsto no artigo 3º, inciso VIII.

GRÁFICO 5. Universidade do Estado da Bahia: tendência e cenário em relação ao gênero dos alunos, 2014-2015.

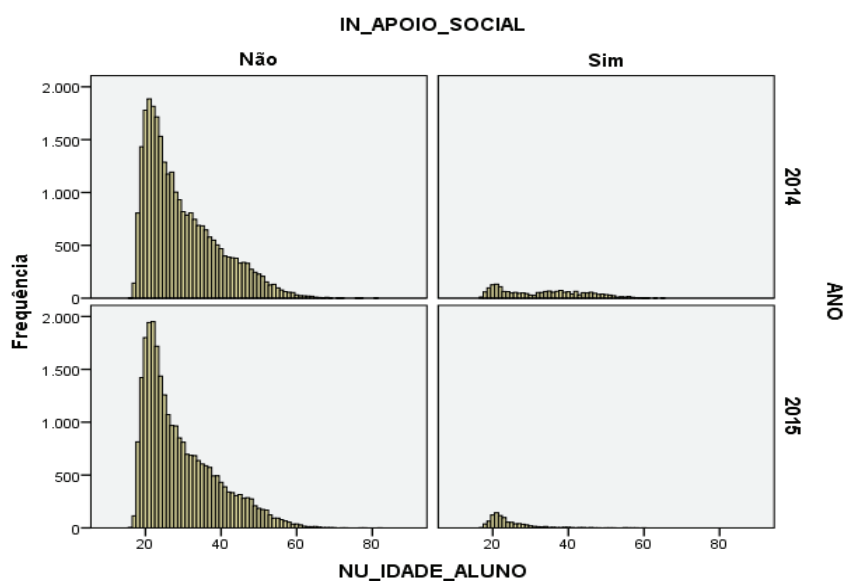


Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior – INEP (2014; 2015).

Por fim, nesse cenário, a dimensão da Faixa Etária também tem o seu comportamento caracterizado (Gráfico 6). Observa-se que em relação aos alunos que não receberam algum tipo de apoio social, a distribuição das idades se manteve praticamente a mesma do ano de 2014 para 2015. Todavia, houve uma alteração do padrão de distribuição das idades para os alunos que receberam algum tipo de apoio social. Nesse caso, destaca-se que houve uma redução significativa de alunos com aproximadamente mais de 30 anos. No geral, observa-se que a maioria dos alunos tem a idade de 20 anos.

Essa informação revela que o número de beneficiários de apoio social se dirige a alunos na faixa etária cada vez mais jovem, pois as possibilidades de ingresso nas universidades brasileiras têm aumentado para os egressos do Ensino Médio, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). Vale destacar, ainda, que os estudantes com a média de idade acima de 30 anos têm um maior potencial de empregabilidade e/ou geração de renda, o que os levam a muitas vezes não se submeterem aos processos de seleção socioeconômica para serem contemplados com algum tipo de apoio social ofertado pela Universidade.

GRÁFICO 6. Universidade do Estado da Bahia: distribuição das idades dos alunos por situação do apoio social, 2014-2015.



Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior – INEP (2014; 2015).

Com esses resultados preliminares, espera-se promover o estímulo e a proposição para o aprofundamento da questão sob a perspectiva das Redes de Gestão Departamental.

CONCLUSÃO

É crescente o interesse de sistematização de estudos relacionados à Assistência Estudantil no Brasil, que se iniciou por meio da iniciativa do Fórum Nacional de Pró-Reitorias de Assistência Estudantil (FONAPRACE) na década de 1990. Esse quadro atual pode ser justificado pelo aumento do número significativo de pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que estão se inserindo nas instituições de ensino superior brasileiras. A iniciativa do Inep de fazer o Censo da Educação Superior e incluir variáveis de Assistência Estudantil no seu processo de levantamento de dados favorece mais ainda torná-la uma área de estudo mais atrativa e dinâmica, com reflexões mais próximas da realidade.

Portanto, o presente estudo demonstrou um grande potencial para análise da problemática da assistência estudantil, constituindo-se em um importante instrumento de apoio de tomada de decisão nas ações dessa área. Além disso, adota como campo de estudo a maior universidade pública das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, *multicampi* e pioneira na reserva de vagas para estudantes negros, indígenas, quilombolas e, ainda, em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Estudantes esses que, historicamente, estavam alijados dos espaços universitários. Espaços público e de interesse das ações na área de assistência estudantil.

As análises preliminares dos perfis estudantis da Uneb, em relação às variáveis coligidas pelos microdados do Censo da Educação Superior (Inep), e assinaladas no estudo, sinalizam que, no geral, o cenário estudantil do ano de 2014, em comparação ao ano de 2015, apresentou alterações importantes no seu comportamento. Visto em perspectiva, esses resultados reforçam a ideia de que a realidade acadêmica é muito dinâmica, de modo que o conhecimento das tendências descritas pelas variáveis aqui selecionadas conferirá maior qualidade no planejamento e implementação das políticas institucionais, particularmente, das políticas de assistência e permanência estudantil.

Os dados apresentados indicam que as ações de assistência estudantil na Uneb ainda atendem a um percentual pequeno de estudantes. Esse fato evidencia um cenário desafiante para a Universidade, de modo que a mesma deve intensificar os esforços para efetivação de ações nessa área, atendendo assim às demandas estratégicas de atenção ao estudante indicadas no PNAES e PNAEST.

Por outro lado, observa-se que dentre os estudantes da instituição, o percentual de pessoas das etnias negra e indígena tem crescido, favorecendo que o ambiente universitário alcance um perfil estudantil representativo da maioria da população baiana, conformando uma universidade mais inclusiva.

Outra questão sinalizada e importante é o índice expressivo de estudantes do sexo feminino presente na Universidade. Fato que pontua a necessidade de se pensar políticas de assistência estudantil que contemplem demandas como creche e escolas de aplicação, a fim de que as estudantes tenham assegurado o seu direito de serem assistidas e permanecerem com qualidade e sucesso durante a trajetória universitária.

Com esses resultados preliminares, espera-se promover um aprofundamento das análises, na perspectiva de um modelo de regionalização flexível. A expectativa é explorar as análises de dados com a produção de sentidos para a regionalização proposta pela Uneb no Plano de Metas de 2010 a 2013 e no Plano de Desenvolvimento institucional de 2013 a 2017 definida como Redes de Gestão Departamental (RGD). A proposta é o fortalecimento das políticas de assistência e permanência estudantil e garantia do acesso, permanência qualificada e sucesso acadêmico do (as) estudantes de graduação presencial da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA PGDP, 2011.

BOAVENTURA, E. M. **A construção da Universidade Baiana: Origens, Missões e Afrodescendência.** Salvador: EDUFBA, 2009

BRASIL. **Constituição Federal.** Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

_____. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá providências, 2001.

_____. **Decreto nº7.234, de 19 de julho de 2010.** Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). 2010.

_____. Portaria Normativa No 25/210-Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais-PNAEST. **Diário Oficial da União**, 28dez 2010.

HAIR, J. F.; BLACK, B.; BABIN, B. ANDERSON, R. E.; TATHAM, R.L. **Análise Multivariada de Dados.** 5ªed. Bookman: Porto Alegre, 2005.

HONORATO, G. Investigando “permanência” no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ. In: HONORATO, G. ; HERINGER, R(Org.). **Acesso e sucesso no ensino superior:** uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 letras: FAPERJ, p. 96-132, 2015

FIALHO, N. H. **A dimensão Espacial do modelo universitário.** Universidade Multicampi. (Tese) 185 f. Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador-Ba, 2000.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 6ª. ed. Rio de Janeiro. Record, 2001.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Plano de Ações Prioritárias.** Gestão 2014-2017. Salvador-Ba, 2014.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**2013-2017. Salvador-Ba, 2013.

_____. **Plano de Metas.** 2010-2013: ajustando o foco. Salvador-Ba, Janeiro, 2010.

_____. **Plano Estratégico da Uneb.** 2ª ed, Salvador-Ba, 2013.

_____. **A Uneb Gera Conhecimento para o desenvolvimento da Bahia.** Salvador-Ba, 2016.

RELAÇÃO EMPRESA/INSTITUIÇÃO E O ESTÁGIO NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO (UFJF)

Antônio Sávio Teixeira Carneiro¹

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd- Juiz de Fora- MG

Marco Aurélio Kistemann Jr.²

Professor Adjunto 3 do Departamento de Matemática (UFJF), Doutor em Educação Matemática (UNESP-SP), Líder do Grupo Pesquisa de Ponta (UFJF) e orientador no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (CAEd/UFJF).

1 E-mail: antonioc.mestrado@caed.ufjf.br.

2 E-mail: marco.kistemann@ufjf.edu.br.

RESUMO

O estudo investigou o estágio obrigatório do Bacharelado em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Juiz de Fora. A lei do estágio descreve os participantes: estagiário, empresa e Instituição de Ensino Superior (IES). Realizou-se uma investigação da relação entre os participantes e a dualidade teoria-prática. O trabalho destaca que os envolvidos devem ter uma relação próxima, visto que um distanciamento entre eles é prejudicial para todos. Assim, um projeto de estágio, juntamente com a aproximação IES-Aluno-Empresa, com o aluno focalizado, é fundamental.

Palavras-chave: Competências. Estágio. *Gap*.

ABSTRACT

The study investigated the internship required of a Bachelor's degree in Production Engineering from the Federal University of Juiz de Fora. The law of the stage describes the participants: trainee, company and institution of Higher Education (IES). There was an investigation of the relationship between the participants and duality theory and practice. With ongoing research, the study highlights that those involved should have a close relationship as a distance between them is harmful to everyone. Thus, a draft stage, along with the approximation IES-Student-Company, with the student focused, is fundamental.

Keywords: Competencies. Internship. *Gap*.

1. INTRODUÇÃO

Um estudo investigativo sobre o estágio ganha destaque, pois a atividade pode ser considerada uma oportunidade na qual é permitido ao aluno-estagiário vivenciar o seu futuro meio de trabalho. Aliado a isso, o estágio supervisionado obrigatório é uma disciplina presente na matriz curricular dos cursos, portanto, tem vinculada a sua realização à integralização curricular.

Os cursos superiores possuem o estágio curricular como uma exigência em seu currículo, sendo a principal distinção entre os cursos de licenciatura e de bacharelado o meio no qual se realiza a prática dos estágios. Enquanto que no primeiro, o estágio é realizado nas escolas de educação básica; no segundo, em sua maioria, realiza-se no meio empresarial.

O estágio possibilita aos envolvidos alguns benefícios tais como: a oportunidade do discente presenciar a dualidade teoria-prática; um momento no qual o acadêmico tem um contato mais profundo com seu futuro meio profissional; a utilização pelos cursos superiores como um retorno, um “*feedback*”, o que permite avaliar as discrepâncias mercadológicas e realizar atualizações curriculares.

No entanto, durante o estágio também se pode encontrar alguns desafios: o modo como é realizada a avaliação do estágio discente; a aquisição de competências; o envolvimento dos principais participantes da prática; a satisfação dos discentes na atividade; além do acompanhamento docente na prática do aluno.

Desse modo, a pesquisa em questão buscou investigar o estágio supervisionado obrigatório desenvolvido no curso de Engenharia de Produção da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O referido curso está ligado ao Departamento de Engenharia de Produção e Mecânica, sendo esse vinculado à Faculdade de Engenharia da UFJF. O estudo buscou apresentar os principais problemas enfrentados na prática do estágio e discorrer sobre alguns possíveis caminhos para solucioná-los.

O interesse pelo tema se deu pela atividade profissional do 1º autor-pesquisador deste artigo, a qual é a de Técnico Administrativo em Educação (TAE) da UFJF com lotação na Coordenação do Curso de Engenharia de Produção. O ambiente profissional possibilitou o envolvimento com o problema, algo constantemente abordado pelos discentes. Além disso, conversas iniciais com os professores do curso também elucidaram a preocupação com a aproximação da relação Universidade e Empresas.

A pesquisa investigou o estágio do Curso de Engenharia de Produção (UFJF), tendo como base a seguinte questão investigativa: “Como é a relação entre os principais sujeitos participantes do estágio supervisionado obrigatório, bem como sua relação com a aquisição de competência por parte dos estagiários durante a atividade no curso de bacharelado em Engenharia de Produção da UFJF?”

O objetivo geral do estudo foi analisar e avaliar o estágio supervisionado obrigatório desenvolvido no Curso de Engenharia de Produção (UFJF), sendo os objetivos específicos: descrever como é desenvolvida a atividade do estágio no curso de bacharelado em Engenharia de Produção (UFJF) e analisar a relação Empresa-Instituição de Ensino Superior durante a prática do estágio.

Aproximar os atores envolvidos na prática do estágio, tendo o aluno como um intermediador entre universidade e empresa, é de suma importância, pois nesse cenário, o estagiário tem a possibilidade de vivenciar os ensinamentos e aprendizados que a universidade lhe apresenta e conflitar com o que realmente ocorre no seu meio de trabalho. Considerando esses destaques e pautado por um projeto de estágio, conforme mostra Zabalza (2014), teríamos um modelo de estágio ideal para que o discente desenvolva. O autor destaca que se faz necessário detalhar os conteúdos da prática para que a mesma deixe de ser atividade vaga e indefinida do modelo atual. Além disso, Zabalza (2014, p.153) destaca que o estágio deve ser algo possível de se “compartilhar,

discutir e conhecer”, pois, por meio de um estágio de proposta definida, será possível saber o que está sendo desenvolvido e ter previsões.

Durante a atividade do estágio supervisionado obrigatório existe a presença principalmente de 3 (três) sujeitos: a empresa, o estagiário e a Instituição de Ensino Superior (IES). Na pesquisa considerou-se a empresa sendo representada pelo supervisor, o qual é responsável pelo acompanhamento do acadêmico durante a realização da prática no setor profissional. A instituição de Ensino Superior se faz representada pelo (a) presidente (a) da Comissão Orientadora de Estágio (COE) do Curso de Engenharia de Produção (UFJF).

Como amparo investigativo inicial, aliado às observações dos autores, temos os estudos de Ramos *et. al.* (2014) que investigou os estágios obrigatórios e não obrigatórios desenvolvidos nos cursos de Engenharia de Produção e Mecânica da UFJF e objetivou estudar a relação aluno-orientador e IES-Empresa. O artigo teve publicação no Congresso Brasileiro de Engenharia (COBENGE) em 2014 e apresentou como conclusão principal a necessidade de se aprimorar a prática do estágio dos cursos de Engenharia de Produção e Mecânica (UFJF).

Para aprofundamento do tema, foi preciso ainda estudar também a Portaria Ministerial nº 1.002 de 29 de setembro de 1967, a Lei Federal nº 6.494 de 07 de dezembro de 1977, o Decreto nº 87.497 de 18 de agosto de 1982 e a Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Além disso, outros documentos legais precisaram ser considerados, tais como: o Regulamento Acadêmico de Graduação (RAG); a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Superior (CES) nº 11/02 (BRASIL, 2002), órgão responsável por instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Engenharia.

As seções seguintes apresentam uma abordagem teórica sobre o estágio com seus principais agentes e os aspectos legais da atividade, a metodologia adotada na pesquisa e as considerações finais.

2. UMA BREVE ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE OS ESTÁGIOS

No tópico seguinte, serão abordadas as legislações que versam sobre a temática de estágio. Apresentar esse destaque legal é importante para que se possa entender a mudança do conceito de estágio apresentado nos instrumentos legais. Aliado a isso, defende-se que as leis são reflexos das demandas sociais, conforme destaca Almeida (2010, p.1) dizendo que “apenas o povo institui as leis e estas apenas se tornavam perpétuas pela vontade do povo, sendo tal premissa considerada lei fundamental na Democracia”.

2.1 AS LEGISLAÇÕES DO ESTÁGIO

O marco legislativo do estágio brasileiro é representado pela Portaria Ministerial nº 1.002/1967. Antes dessa legislação, a prática do estágio se confundia com uma relação empregatícia comum ao possibilitar, por exemplo, a contagem do tempo de estágio para fins previdenciários. A referida Portaria, logo no seu parágrafo inicial, elucida quais seriam os principais sujeitos envolvidos no estágio: os estagiários, as empresas e a instituição de ensino. Além disso, reforça a necessidade do estreitamento da relação empresa-instituição como sendo uma necessidade urgente com a finalidade de formação e aperfeiçoamento de natureza técnico-profissional.

No entanto, algumas questões não foram esclarecidas no texto da dessa Portaria, tal como o tempo de duração do estágio, a jornada de trabalho do discente e a responsabilidade de acompanhamento, supervisão e orientação do estagiário. Tópicos como esses, provavelmente, possibilitaram a descaracterização da atividade do estágio, que é vista até nos dias atuais, por muitas empresas, como atividade de mão-de-obra barata, como assevera Francisco (2003).

O autor confirma tal discussão ao apresentar afirmações como a de Cecília Fabian, no ano de 1996, durante palestra no 1º Encontro de Coordenadores de Estágios da Região Sul: “soubemos, por intermédio de alunos nossos, que elas (as empresas) utilizavam o nosso discente, não para estágios, mas sim para atender ao trabalho temporário”, e acrescenta que “eles passam, na realidade, a ser mão-de-obra barata” (FRANCISCO, 2003, p.57).

Além da incompletude apresentada pela Portaria Ministerial nº 1.002/1967, tal documento legislativo não seria suficiente para abordar a questão do estágio, pois conforme o jurista Hely Lopes Meireles, as portarias são atos administrativos com expedição pelos chefes de órgãos. Aliado a isto, na hierarquia de normas apresentada por Hans Kelsen¹, esses atos administrativos pertencem à base da pirâmide de Kelsen², enquanto que as leis estão no topo da pirâmide kelsiana; abaixo, juridicamente, somente da Constituição Federal e das emendas constitucionais. Desse modo, para uma melhor abordagem do tema, se fez necessário a promulgação de uma legislação federal.

Inicialmente, o estágio tinha como fim único a preparação para o mercado de trabalho, fato evidenciado pela Portaria nº 1.002/1967. Assim, a promulgação da Lei nº 6.494/1977 representa um marco histórico, visto que buscou proteger o estágio da sua descaracterização como mão de obra barata. E para isso,

1 Kelsen é um pensador que ultrapassa o método das ciências utilizados para a análise do Direito, utiliza uma metodologia de análise que objetiva alcançar a objetividade que o conhecimento científico do fenômeno jurídico, em seu ponto de vista, requereria. (TORRES, 2006)

2 A pirâmide tem como poder absoluto a Constituição Federal, sendo seguida pelas Leis complementares, Leis ordinárias e Medidas provisórias, respectivamente, nessa ordem. (OLIVEIRA e LAGO, 2014)

vinculou a prática do estágio como uma atividade complementar, de aprendizagem e que deveria ser planejada, executada, acompanhada e avaliada. Além disso, também excluiu a possibilidade de qualquer caracterização do estágio como fonte de vínculo empregatício. Nesse sentido,

§ 2º Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano. [...] Art. 4º O estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza e o estagiário poderá receber bolsa, ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, ressalvado o que dispuser a legislação previdenciária, devendo o estudante, em qualquer hipótese, estar seguro contra acidentes pessoais. (BRASIL, 1977)

Com a promulgação do Decreto nº 87.497/1982 que regulamentou os preceitos fixados na Lei nº 6.494/1977, foi esclarecido que o estágio não era somente a complementação de atividades de ensino e aprendizagem, mas aprendizagens social, profissional e cultural:

[...] proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (BRASIL, 1982).

Sob esse olhar, o Decreto nº 87.497/1982 evidencia que o estágio não deve ser reduzido ao âmbito profissional e com fim único de preparação para o mercado, visto que, nesse ambiente, o estudante deve desenvolver habilidades inerentes não somente à sua respectiva atividade profissional, mas a outras como o desenvolvimento da capacidade de relacionamento social.

Com a promulgação da Lei nº 11.788/2008, foram revogadas a Lei nº 6.494/1977 e o Decreto nº 87.497/1977. A referida legislação, Lei nº 11.788/2008, também conhecida como lei do estágio, surge com intuito de contemplar as lacunas que foram deixadas pelas legislações outrora vigentes. Tal legislação apresentou muitas distinções das legislações anteriores, sendo a principal com relação à distinção na visão do estágio. Esse passou a ser visto, portanto, como um ato educativo escolar supervisionado, como evidenciado no artigo 1º da lei do estágio:

Art. 1o Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, enquanto que, inicialmente, a Portaria Ministerial nº 1.002/1967 destacou a necessidade de “entrosamento empresa-escola, visando à formação e ao aperfeiçoamento técnico-profissional”, a Lei nº 6.494/1977 e o Decreto nº 87.497/1977 apresentaram o conceito de estágio como uma “complementação do ensino e da aprendizagem” e “situações reais de vida e trabalho de seu meio”, respectivamente. Assim, como uma proposta complementar às legislações precedentes, surgiu a Lei nº 11.788/2008, apresentando um conceito inovador de estágio, desvinculando o estágio da visão de atividade complementar para ser considerada como “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educando [...]”.

Para os cursos de Engenharias, faz-se necessário observar a resolução responsável por instituir as Diretrizes curriculares nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Engenharia e que devem ser seguidas na organização curricular das Instituições de Ensino Superior (IES). A resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Superior (CES) nº 11/02 de 2002/ (BRASIL, 2002) descreve um novo perfil de profissional egresso, o qual deve ser capaz de “absorver e desenvolver novas tecnologias” e “identificação e resolução de problemas”.

Além disso, a resolução nº 11 do CNE, (BRASIL, 2002), em seu artigo 4º, especifica as competências e habilidades do engenheiro:

Art. 4º A formação do engenheiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

I- aplicar conhecimentos matemáticos, científicos, tecnológicos e instrumentais à engenharia;

II - projetar e conduzir experimentos e interpretar resultados;

III - conceber, projetar e analisar sistemas, produtos e processos;

IV - planejar, supervisionar, elaborar e coordenar projetos e serviços de engenharia;

V - identificar, formular e resolver problemas de engenharia;

VI - desenvolver e/ou utilizar novas ferramentas e técnicas;

VI - supervisionar a operação e a manutenção de sistemas;

VII - avaliar criticamente a operação e a manutenção de sistemas;

VIII - comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica;

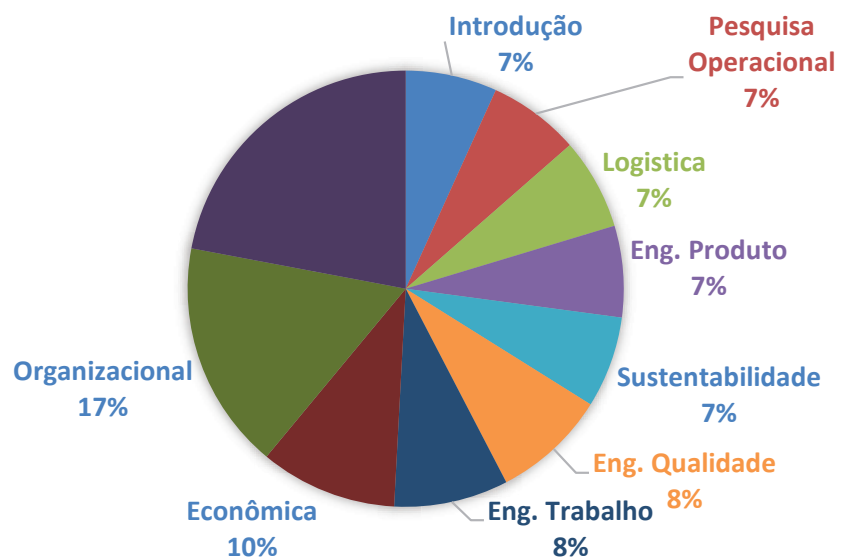
- IX - atuar em equipes multidisciplinares;
- X - compreender e aplicar a ética e responsabilidade profissionais;
- XI - avaliar o impacto das atividades da engenharia no contexto social e ambiental;
- XII - avaliar a viabilidade econômica de projetos de engenharia;
- XIII - assumir a postura de permanente busca de atualização profissional.

Contudo, no conteúdo da resolução não é especificado como deveria ser realizado esse “exercício das seguintes competências e habilidades”. Nesse sentido, discorre Sacristán (2011), dizendo que o conceito de competência não é algo fácil de ser entendido. Ele argumenta dizendo que:

[...] o conceito de competência é tão confuso que acumula significados de traduções diversas e temos tão pouca experiência para analisar como se pode realizar na prática, que cabe analisá-los detidamente e discuti-lo, dado a oportunidades de que, a partir dos avanços produzidos, boas práticas surjam e se desenvolvam (SACRISTÁN, 2011 p. 9).

O currículo do curso de Engenharia de Produção (2009), ainda vigente, estrutura-se em 9 (nove) subáreas de conhecimento, sendo essas descritas pela Associação Brasileira de Engenharia de Produção (ABEPRO) como sendo: Engenharia de operações e processos da produção, logística, pesquisa operacional, Engenharia da qualidade, Engenharia do produto, Engenharia organizacional, Engenharia econômica, Engenharia do trabalho, Engenharia da sustentabilidade. O Gráfico 1 apresenta o percentual de distribuição da carga horária do curso, conforme as subáreas.

GRÁFICO 1. Carga Horária: Áreas EP



Fonte: Dados retirados do documento Reestruturação Curricular 2015 (UFJF, 2015, p.6).

Embora o currículo do curso englobe quase que a totalidade das áreas curriculares definidas pela ABEPRO, o mesmo possui uma percentual de 16% em relação ao total da carga horária do curso, conforme apresentado Gráfico 2. Com relação à disciplina de estágio, essa possui uma carga horária de 5% do curso.

GRÁFICO 2. Macro áreas do curso de Eng. Produção



Fonte: Dados retirados do documento de reestruturação curricular 2015 (UFJF, 2015, p.4).

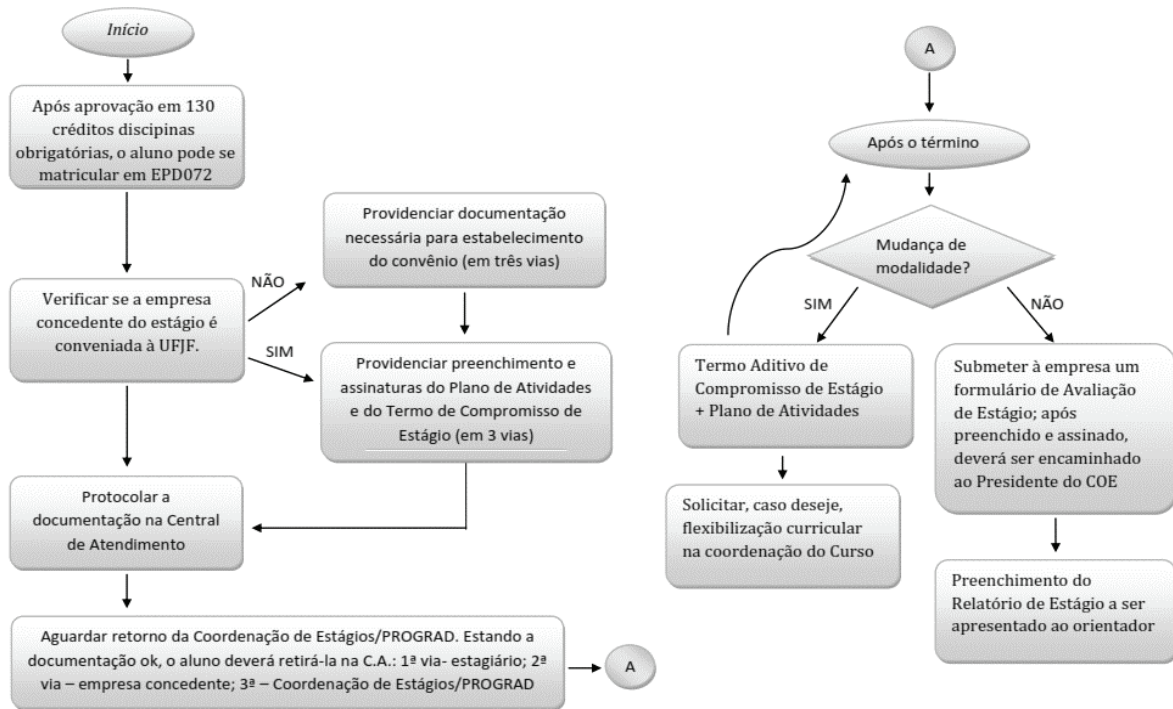
Ao versar especificamente sobre o estágio, a resolução CNE n. 11/2002 aborda que o estágio obrigatório deverá ser feito sob supervisão direta da instituição de ensino, por meio de relatórios técnicos e acompanhamento individualizado. Além disso, o mesmo deverá ter a carga horária mínima de 160 (cento e sessenta) horas, sendo prerrogativa do curso de bacharelado definir, por meio do colegiado, sua carga horária de estágio.

2.2 A DUALIDADE BUROCRÁTICA-PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO

A Coordenação de Estágios (CE) é um setor vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) que tem como um de seus objetivos a organização e consolidação dos procedimentos de estágios realizados por discentes da UFJF. Além dessa atribuição, o setor é responsável por receber documentos de estagiários tanto dos cursos de licenciaturas quanto de bacharelados. Nesse sentido, realiza a verificação das documentações de estágio dos acadêmicos.

A Figura 1 retrata o trâmite burocrático que deve ser realizado pelo discente antes da realização do estágio supervisionado obrigatório da UFJF. Todo o percurso passa pela CE sendo iniciado nas respectivas coordenações de cursos da UFJF.

Figura 1. Fluxograma de estágio na Engenharia de Produção



Fonte: (UFJF, 2016c)

Para início do estágio obrigatório, o discente precisa ter o pré-requisito de 130 (cento e trinta) créditos de disciplinas obrigatórias, ou seja, como 1 (um) crédito é equivalente a 15 (quinze) horas, o discente terá de ter 1950 horas das 3720 possíveis do curso. Esse fato garante que alunos que estejam começando o curso não façam o estágio obrigatório. Conforme descrito na página do curso (UFJF, 2016c), o estágio obrigatório deve ser realizado por alunos que estejam no 8º (oitavo) período, pois geralmente, nesse momento, o discente já possui a carga horária suficiente para a realização da atividade.

Além disso, a empresa que o aluno pretende realizar o estágio deve ser conveniada à UFJF. No entanto, tal exigência é uma faculdade dada pela lei dos estágios (BRASIL, 2008), conforme descreve seu artigo 8º.

É facultado às instituições de ensino celebrar com entes públicos e privados convênio de concessão de estágio, nos quais se explicitem o processo educativo compreendido nas atividades programadas para seus educandos e as condições de que tratam os artigos 6º a 14º desta Lei. Parágrafo único. A celebração de convênio de concessão de estágio entre a instituição de ensino e a parte concedente não dispensa a celebração do termo de compromisso de que trata o inciso II do caput do art. 3º desta Lei.

E por fim, o aluno deve providenciar o preenchimento das documentações exigidas para realização do estágio obrigatório. Dessas, pode-se citar o Plano de Atividade de Estágio (PAE) e o Termo de Compromisso de Estágio (TCE),

ambos em 3 (três) vias. Os documentos devem ser preenchidos com o auxílio do supervisor de estágio e verificados pela Comissão Orientadora de Estágios (COE) do respectivo curso. Após esse processo, devem ser protocolados na central de atendimento.

Com relação ao aspecto pedagógico do estágio, Francisco (2003) argumenta que o estágio curricular deve ser visto como uma fonte fundamental para que o estagiário possa adquirir habilidades e competências ainda interagindo com a instituição e a empresa, propiciando assim um ambiente de aprendizado para todos os envolvidos. Além disso, ele deve ser interpretado como um importante instrumento que propicia a inserção de um profissional no mercado de trabalho. O estágio forma um profissional com competências próprias da atividade e realiza uma contextualização curricular, além de desenvolver o educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Com relação à instituição, essa deve avaliar se a parte concedente do estágio tem as características adequadas para o bom desenvolvimento da prática do estagiário. E ainda, deve informar sobre a proposta pedagógica do curso à contratante. E por fim, os estagiários devem ter atribuições correlatas com as regulamentações da respectiva instituição de ensino. (BRASIL, 2008).

2.3 A RELAÇÃO ENTRE OS ENVOLVIDOS E A EMPRESA-INSTITUIÇÃO DURANTE O ESTÁGIO

Estudar a relação entre os envolvidos na prática do estágio é importante, pois da interação orientador-aluno-supervisor, com o discente exercendo um papel de intermediário, surge o melhor desenvolvimento da prática supervisionada. O intercâmbio entre alunos e empresas, com “sucessivas aproximações, colabora na efetiva melhoria da qualidade profissional e na tão desejada empregabilidade” (MESQUITA e FRANÇA, 2011, p.4).

No entanto, se enfraquecida a relação entre esses atores, ou seja, existindo um *gap* entre os participantes, fica prejudicada a avaliação por parte do orientador e a troca mútua de conhecimentos entre os envolvidos. A aproximação desejada é descrita por Mesquita e França (2011) como uma relação mútua de ganha-ganha destacando que essa consiste em uma relação interdependente.

Conforme mostra Roesch (1996), a ideia do estágio é permitir que ocorra uma interação entre os atores envolvidos com o intuito de possibilitar o desenvolvimento do discente. A relação entre a Instituição de Ensino e a Empresa é importante para a consolidação dessa ideia, dado que essa interação pode ser vista como uma oportunidade para que todos os envolvidos na prática possam ser beneficiados. Os docentes orientadores podem aprimorar seus conhecimentos e competências, uma vez que terão a oportunidade, por meio

do estagiário, de correlacionar o mundo acadêmico com o empresarial. Os estagiários podem aplicar o conhecimento adquirido nas aulas teóricas aprimorando habilidades e competências. Por fim, as empresas terão a oportunidade de desenvolver um profissional capacitado que, futuramente, pode ser contratado. (Mesquita & França, 2011).

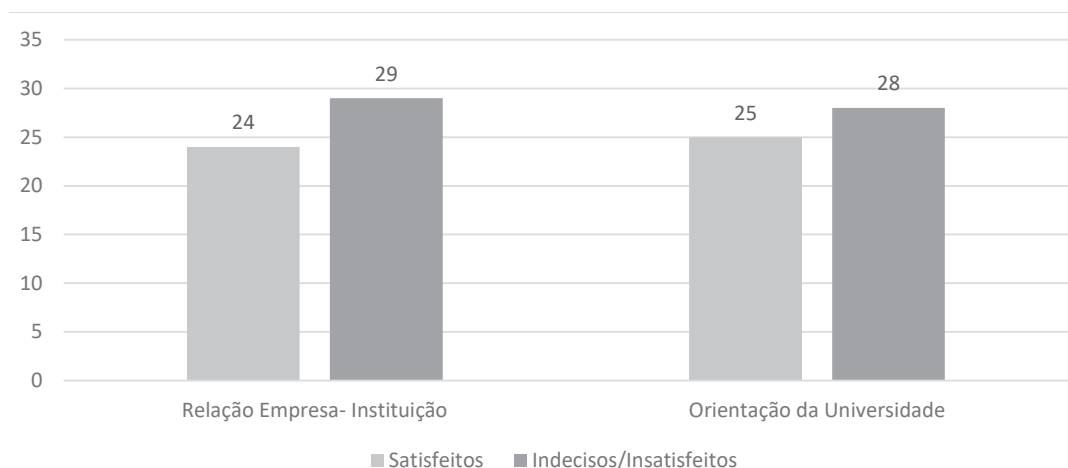
Nesse sentido, o aluno transita nos dois setores, tanto no meio acadêmico quanto no meio empresarial. Marcovitch (1999) discorre que ao investigar a relação universidade-empresa deve-se considerar dois mitos. O primeiro mito se relaciona com a ideia de que o pesquisador acadêmico está desconectado da realidade. Já o segundo, diz respeito ao fato que o mercado empresarial despreza a ciência. O autor também ressalta que a interação entre os atores envolvidos no estágio requer aprofundamentos de alguns conceitos. Assim, lembra que: “pesquisa científica é de longo ciclo” e que a “pesquisa feita nas empresas é [...] de ciclo médio ou curto”. Ainda, que empresas enfrentam “desafios imediatos e dificuldades urgentes” enquanto que as universidades possuem um ritmo distinto com “o professor universitário, que também faz pesquisa”, mas que possui outras atribuições educacionais. Por fim, Marcovitch (1999) conclui que “não há como (as universidades) atenderem às empresas em ritmo acelerado. Acontece, então, um desencontro inevitável de percepções”.

No entanto, deve-se considerar o que lembra Grynszpan (1999, p. 23); “os dois setores, universitário e empresarial, têm dinâmicas e objetivos bem distintos e muitos desacordos existem e continuarão a existir.” No entanto, mesmo considerando essa distinção de objetivos, o estreitamento dessa parceria entre Universidade e empresa propicia uma

[...] situação real de trabalho (para o aluno) promovendo um acompanhamento contínuo com a finalidade de reforçar acertos e corrigir deficiências com rapidez, além de possibilitar ao aluno perceber as diferenças do mundo organizacional exercitar sua adaptação ao meio empresarial. (MESQUITA & FRANÇA, 2011).

Ramos *et. al.* (2014) evidenciam que existe a necessidade de aprimorar o estágio do curso de Engenharia de Produção (UFJF) de modo que ocorra a aproximação do professor orientador com o aluno, bem como da instituição de ensino, que se faz representada pela Comissão Orientadora de estágio (COE), e a empresa. Nesse sentido, a Gráfico apresenta dados retirados da pesquisa de Ramos *et. al.* (2014) evidenciando a insatisfação dos alunos, tanto no tocante à orientação da universidade, quanto sobre a relação empresa-instituição.

GRÁFICO 3. Satisfação dos estagiários



Fonte: Elaboração própria com dados retirados de Ramos *et. al.* (2014)

Em seus estudos, Ramos *et. al.* (2014) evidenciam o distanciamento entre os estagiários e os professores orientadores. Eles destacam que as principais causas desse afastamento envolvem o desinteresse mútuo dos envolvidos e o não envolvimento dos professores na atividade. Concluem assim que isso implica em uma não efetividade na aquisição de competências, troca de conhecimentos entre os participantes e, por fim, na imprecisão da avaliação final dos docentes com relação aos estagiários.

Desse modo, conjectura-se que uma participação mais ativa e coesa entre orientadores, estagiários, instituição e empresa é fundamental para proporcionar o desenvolvimento de um ambiente mais favorável para que o acadêmico desenvolva as habilidades e competências definidas na legislação. A colocação é ratificada na palestra ministrada por egressos em Engenharia de Produção, durante o evento do Encontro Mineiro em Engenharia de Produção (EMEPRO) em 2016, na UFJF.

Na oportunidade do evento, foi destacado que o profissional mais requisitado, tanto pelo mercado quanto para a área acadêmica, é aquele que consegue alinhar a parte prática e a teórica. Com isso, essa habilidade é a mais valorizada nos profissionais formados. E nesse sentido, foi discutido que para se desenvolver habilidades como essa, o estagiário deve procurar alinhar os valores da empresa com seus valores pessoais. Além disso, a participação do acadêmico em Empresas Junior e pesquisas acadêmicas possibilitam o desenvolvimento dessa competência de mesclar a área técnica com a teórica. Além dessa habilidade, se exige a formação de um profissional com iniciativa, conhecimento de *softwares* que utilizem planilhas eletrônicas, destemido, inovador e que não tenha medo de arriscar. Esses foram destaques dados pelas grandes empresas.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em questão, caracterizada como um estudo de caso, buscou investigar a dinâmica do estágio supervisionado no curso de Engenharia de Produção (UFJF). Os instrumentos de pesquisa utilizados foram entrevistas e questionários tendo como sujeitos de pesquisa pessoas envolvidas na atividade do estágio. A partir das entrevistas, buscou-se o aprofundamento da relação orientador-estagiário e também supervisor-estagiário, bem como os entraves para a aquisição de competências durante a atividade do estágio. Além disso, a interconexão orientador-aluno-supervisor foi interpretada considerando os fatos descritos da dualidade empresa-instituição.

O estudo de caso pode ser descrito como uma:

[...] investigação [que] toma como base o desenvolvimento de um conhecimento ideográfico, isto é, que enfatiza a compressão dos eventos particulares (casos). O “caso” é assim um “sistema delimitado”, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual, tratado como entidade única, singular. (ANDRÉ, 1984, p.52)

A pesquisa é ainda de abordagem tanto qualitativa quanto quantitativa (quali-quant), pois conforme descreve Fonseca (2002 *apud* GERHARDT e SILVEIRA, 2008). A pesquisa quantitativa utiliza de grandes amostras e considera parcelas representativas da população, sendo que seus resultados podem ser implicados para um retrato de toda a população alvo da pesquisa. No tocante à pesquisa qualitativa:

(continua)

[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma

(conclusão)

metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (Goldenberg (1997) *apud*, GERHARDT e SILVEIRA, 2008, p. 27)

As entrevistas tiveram como sujeitos o presidente da COE, Supervisores de Empresas e Coordenador do Curso de Engenharia de Produção. Os questionários, por sua vez, alunos estagiários. Os dados coletados visam a conhecer a realidade do estágio no Curso de Engenharia de Produção (UFJF) e investigar como ocorre a relação aluno-empresa-UFJF.

A entrevista com o Presidente da COE teve como escopo central investigar a visão que COE tem do estágio, os entraves para a aquisição de competências, além de inquirir acerca da relação Empresa-Instituição e sobre a dualidade burocrático-pedagógica do estágio. As entrevistas com os supervisores de empresas, por outro lado, buscaram investigar a visão dos supervisores do estágio, os entraves para a aquisição de competências, bem como investigar a relação Empresa-Instituição e sobre a dualidade burocrático-pedagógica do estágio.

A aplicação dos questionários objetivou investigar a visão do estagiário com relação ao estágio por meio de questionamentos que visavam conhecer a sua relação com o orientador e supervisor da empresa; como ele relaciona a teoria com a prática; qual sua opinião dele sobre a contribuição do estágio para sua formação.

A pesquisa corrobora com a importância de se criar um projeto de estágio conforme mostra Zabalza (2014) que destaca que para um projeto de estágio ser considerado bom, o mesmo deve possuir 2 (duas) características: o nível de informalidade e a capacidade de orientação.

A primeira característica converge para o nível de dificuldade do documento, o qual deve ser de fácil compreensão. Já a segunda, ressalta que o projeto deve ser capaz de “[...] antecipar as possíveis dificuldades, destacar os elementos centrais da experiência e orientar os estudantes sobre o maior aproveitamento das práticas a serem realizadas Zabalza (2014, p.157)”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou investigar: “Como é a relação entre os principais sujeitos participantes do estágio supervisionado obrigatório, bem como sua relação com a aquisição de competência por parte dos estagiários durante a atividade no curso de bacharelado em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)?” Assim, convergiu-se para o que aponta o trabalho de Ramos *et. al.* (2014), sobre a necessidade de se reformular os procedimentos da COE do curso de Engenharia de Produção. Além disso, os professores devem ter uma maior participação no processo de orientação; os alunos devem ter um melhor entendimento da importância do estágio e deve-se aproximar empresa e instituição. Aliado a isto, a pesquisa destacou a necessidade de se criar um projeto de estágio, conforme mostrado por Zabalza (2014).

Desse modo, tendo um estágio definido por um projeto, tendo como principal foco o estagiário e alinhado aos preceitos legais, bem como a reformulação do processo de acompanhamento do estágio, será possível seu alinhamento com os ideais pedagógicos do curso.

Além disso, o curso de engenharia de produção pode utilizar a prática como um *feedback* mercadológico, visto que pelo projeto será possível perceber o que o curso deseja do estágio e como está a situação atual do mesmo. Aliado a isto, a avaliação será feita de modo mais preciso, pois o projeto explicitará todas as características exigidas para estágio. E para o contexto institucional da UFJF, também se faz importante, pois o mesmo pode ser aplicado aos demais cursos da instituição, desde que adaptado para a realidade e necessidade dos respectivos cursos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. C. DOSS. **Do espírito das leis: Reflexos do estado republicano na legislação hodierna**. 2010. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7243>. Acesso em: 28 fev. 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. 1984. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427/1425>>. Acesso em: 07 nov. 2016.
- BRASIL. **Portaria Ministerial nº 1.002**. 1967. Disponível em: <http://www.lex.com.br/doc_3416594_portaria_n_1002_de>. Acesso em: 28 set. 2016.
- _____. **Lei 6494 de 07 de dezembro de 1977**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6494.htm>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- _____. **Decreto 87.497 de 18 de agosto de 1982**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- _____. **Lei Federal nº 11.788**. 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 248, seção 1, 26 de setembro de 2008.
- FRANCISCO, A. **Fatores críticos de sucesso na aquisição de competência no estágio curricular supervisionado: o caso dos cursos de engenharia do CEFET-PR**. 2003. Paraná. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/85558/193667.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 06 jun. 2016.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. PLAGEDER, 2008.
- GRYNSZPAN, F. **A Cooperação da universidade moderna com o setor empresarial**. 1999. Revista de Administração, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 23-31, out./dez.
- MARCOVITCH, J. **A cooperação da universidade moderna com o setor empresarial**. *Revista de Administração*, v. 34, n. 4, p. 13-17, 1999.
- MARCOVITCH, J. **A cooperação da universidade moderna com o setor empresarial**. *Revista de Administração*, v. 34, n. 4, p. 13-17, 1999.
- MESQUITA, S.; FRANÇA, S. **A importância do estágio supervisionado na inserção de alunos de graduação no mercado de trabalho**. Anais: VII Congresso Nacional de Excelência em Gestão. Rio de Janeiro e Niterói - RJ, 2011. Disponível em: <http://www.inovarse.org/sites/default/files/T11_0414_2106.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2016.
- OLIVEIRA, A. F. LAGO, J. N. **Pirâmide de Hans Kelsen**. 2014. Disponível em: <<http://santacruz.br/ojs/index.php/JICEX/article/view/688>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

RAMOS, A.; ZAGO, I. R. MENEGUSSE, S. B. ALVES, L. H. D. OLIVEIRA, M. De. **Dinâmica de estágio: survey nos cursos de engenharia de produção e mecânica da UFJF**. 2014. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/cobenge2014/Artigos/129052.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

ROERCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso**. – 2º ed. - São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar por competências: O que há de novo?** 2011. Porto Alegre. Editora Artmed.

TORRES, A.P.R. **Uma análise epistemológica da teoria pura do direito de Hans Kelsen**. 2006. Disponível em: <<http://www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/716/896>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

UFJF. **Coordenação de Engenharia de Produção**. 2016. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/engenhariadeproducao/>>. Acesso em: 28 set. 2016.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. Cortez, São Paulo. 2014.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS PARTICIPANTES DA I JORNADA DE EDUCAÇÃO NÃO - ESCOLAR E PEDAGOGIA SOCIAL SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO SOCIAL



Arthur Vianna Ferreira

Doutor em Educação (Psicologia da Educação)
pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Marcio Bernardino Sirino

Mestre em Educação pela Universidade Federal
do Estado do Rio de Janeiro.

Patrícia Flavia Mota

Mestre em Educação pela Universidade do Estado
do Rio de Janeiro.

RESUMO

Este relato de experiência, fundamentado na Pedagogia Social e na abordagem retórico-filosófica do discurso, objetiva analisar as contribuições dos participantes da I Jornada de Educação Não- Escolar e Pedagogia Social (I JENEPS), desenvolvida pelo projeto de extensão Fora da Sala de Aula, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP), acerca da temática da Educação Social. Nesse bojo, a pesquisa evidenciou a presença do senso comum sobre a referida questão e o alinhamento com o campo da assistência social.

Palavras-chave: Educação Social. Pedagogia Social. Práticas Educativas Não-Escolares.

ABSTRACT

This report of experience, based on social pedagogy and the rhetorical-philosophical approach to discourse, aims to analyze the contributions of the participants of the First Conference on Non-School Education and Social Pedagogy (I JENEPS), developed by the project Out of Classroom, from the Faculty of Teacher Training of the University of the State of Rio de Janeiro (UERJ/FFP) on the theme of social education. In this context, the research evidenced the presence of common sense about this issue and the alignment with the field of social assistance.

Keywords: Social Education. Social Pedagogy. Non-School Educational Practices.

INTRODUZINDO A TEMÁTICA SOBRE EDUCAÇÃO SOCIAL

O projeto de extensão Fora da Sala de Aula: Formações, Representações e Práticas Educativas Não-Ecolares e Atividades Extracurriculares¹, iniciado em 2016, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP), localizada no município de São Gonçalo/RJ, reúne graduandos da universidade, educadores sociais, professores e comunidade do entorno para estudar sobre Pedagogia Social e as práticas socioeducacionais desenvolvidas na região metropolitana do Rio de Janeiro. Nesse projeto, diversas ações vêm sendo desenvolvidas na perspectiva de oportunizar um espaço de reflexão e discussão acerca das temáticas Educação Social e Pedagogia Social, tais quais: grupo de estudos; debate de documentários (Oficine Social); participação em diversos eventos; promoção de cursos a distância e, ainda, a realização da I Jornada de Educação Não-Escolar e Pedagogia Social (I JENEPS).

O grupo de estudos Fora da Sala de Aula tem como objetivo promover a formação continuada e inicial de educadores de São Gonçalo/RJ a partir da discussão de materiais que retratam os problemas do seu cotidiano. Além disso, introduzimos os alunos de graduação e também toda a comunidade interessada na realidade social de vulnerabilidade vivida pelo município e o esforço dos profissionais da educação em empoderar as comunidades e os indivíduos para assumirem suas responsabilidades frente a uma mudança concreta de vida.

No quadro 1, poder-se-á verificar os textos que foram materiais de estudo para os educadores sociais, alunos, professores e a comunidade local ao longo de 2016. Salienta-se que os aportes teóricos utilizados² forneceram subsídio para a compreensão dos dois conceitos – Educação Social e Pedagogia Social – que, embora dialoguem e venham a convergir em diferentes práticas socioeducativas, possuem suas especificidades.

1 Projeto registrado sob o nº 4955 do SR3-DEPEXT

2 Os textos estudados pelo grupo Fora da Sala de Aula podem ser encontrados no link: <<https://socializandopedagogias.wordpress.com>>. Mais informações acerca dos momentos vivenciados e das produções elaboradas podem ser encontradas na rede social acessando o link: <<https://www.facebook.com/projexforadasaladeaula/>>.

QUADRO 1. Referencial teórico estudado no Grupo de Estudos (2016).

Mês de reunião	Texto e Autor
Abril	A escola: das “promessas” às “incertezas” – Canário (2008).
Maio	Origens da Pedagogia Social – Hans-Uwe Otto (2011).
Junho	Origens da Pedagogia Social – Hans-Uwe Otto (2011).
Julho	Pedagogia Social: a formação do Educador Social e seu campo de atuação – Souza Neto (2010).
Agosto	Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador – Caliman (2010).
Setembro	Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum – Gadotti (2012).
Outubro	A formação do Educador Social e a Pedagogia da Convivência – Graciani (2015)
Novembro	Os conteúdos de uma Pedagogia da Convivência – Jares (2014)
Dezembro	Equilibrando os pratos das demandas sociais: a figura do educador social na educação brasileira – Ferreira (2012)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Assim, no âmbito dos estudos realizados, entendemos por **Pedagogia Social** o campo teórico da pedagogia que faz a reflexão sobre as práticas educativas oriundas dos grupos sociais vulneráveis e de suas demandas imediatas. A **Educação Social**, por sua vez, é a concretização desse campo teórico, ou seja, a prática pedagógica real desenvolvida por educadores sociais, geralmente, em espaços não-escolares e que ganha diferentes configurações, de acordo com as necessidades dos grupos empobrecidos e a realização de seus processos de fortalecimento de vínculos e processos emancipatórios por meio da educação.

Para esclarecer os conceitos supracitados, citamos algumas reflexões sobre a temática para uma melhor compreensão da teoria que se busca reafirmar com os trabalhos deste projeto de extensão, ensino e pesquisa no Rio de Janeiro.

A PEDAGOGIA SOCIAL E ALGUMAS REFLEXÕES

Em alguns países da Europa como Espanha, Portugal, entre outros, os estudos sobre Pedagogia e Educação Social são comuns e têm grande importância na esfera acadêmica e na profissional. Hans-Uwe Otto (2011) destaca que educadores alemães discutem sobre Pedagogia Social desde o início do século XX. Outros países também o fazem; alguns, no entanto, sem utilizar esse termo. Destacamos os casos de Jane Addams, nos Estados Unidos, e Paulo Freire, no Brasil.

No primeiro caso, Addams desenvolveu, no fim do século XIX, um trabalho no assentamento Hull House, nos Estados Unidos, com elementos sociopedagógicos, sem abordar esses estudos. Com Freire, já no século XX, a prática da Educação Social tornou-se sinônimo de “Educação Popular”. E, ainda que não tenha sido o autor original dessa concepção teórica, Freire é apresentado como um dos pioneiros da Educação Social e da Pedagogia Social (SILVA, 2016) influenciando vários países.

No Brasil, os estudos de Freire não tiveram o mesmo alcance; já que, segundo Silva (2016), as práticas escolares ainda estão fortemente relacionadas, ao Movimento da Escola Nova e às parcerias, para formação e fomento desse movimento, com agências internacionais, que favorecem grupos dominantes.

No entanto, pesquisas recentes, como a de Graciani (2014), apontam, claramente, a forte influência do referido autor. Para Graciani, uma das pioneiras dessa investigação no Brasil, a Pedagogia Social é descrita como “essencialmente libertadora” (2014, p. 21), pois, a partir do momento em que os sujeitos são conscientizados nas diversas práticas sociais que vivenciam – por meio de um trabalho político e educativo – podem se libertar de estruturas que os paralisam, num movimento de assumir o protagonismo de suas histórias e na busca pela mediação de seus conflitos.

Geraldo Caliman, um dos primeiros brasileiros a se formar doutor em Pedagogia Social, destaca o potencial crítico e transformador dessa Ciência da Educação, pois em sua dimensão social, contribui para reflexões sobre as demandas e conflitos de grupos tradicionalmente excluídos, possibilitando, por meio de ações socioeducativas, criticar comportamentos da sociedade que geram conflitos para os grupos em risco e, ainda, fomentar mudanças nesses grupos e na sociedade.

Para a Pedagogia Social, faz-se importante contribuir para que os sujeitos se conheçam, identifiquem seus conflitos e suas demandas, saibam lidar com as adversidades que surgem em sua vida cotidiana; consigam ainda definir projetos e metas para realizá-los e possam se empoderar na busca por uma

situação melhor para a própria vida. É libertar e emancipar o sujeito em um contexto no qual o pobre precisa aceitar qualquer coisa que seja menos, porque a sociedade diz que ele é menos; e os governantes destinam a ele o que é menor, o pouco, a sobra ou nada. Por meio de um processo educativo crítico e reflexivo, dentro da escola ou fora dela, os sujeitos se apropriam de seus direitos e deveres como cidadãos e protagonizam a busca pela consolidação dos mesmos e pela transformação da sociedade.

Nesse sentido, a Educação Social surge muito antes de estudos da Pedagogia Social, uma vez que ela se constitui como o campo prático dessas reflexões. Para estudiosos que deram atenção à pobreza e à vulnerabilidade social – de Pestalozzi a Freire – por exemplo, a educação é tratada sob uma perspectiva pedagógico-social, por mais que não usassem, especificamente, o termo abordado nesse estudo: Pedagogia Social.

Sendo assim, a origem da Educação Social pode ser situada no período em que processos de urbanização e de industrialização se tornaram cada vez mais intensos, pois os métodos de produção baseados no uso da mão de obra e da terra cederam espaço para técnicas e instrumentos de trabalho. Nesse contexto histórico-social, apresentaram-se diversos problemas que, diretamente, afetaram às famílias, suas crianças e aos jovens. É nesse momento que surgiram teorias que buscavam refletir sobre os problemas identificados.

Os pobres sempre existiram, passam e passarão por situações de conflito e exclusão. A Pedagogia Social estuda esse campo, no qual se pratica a Educação Social: instituições e/ou espaços nos quais as populações empobrecidas são atendidas, assim como as metodologias e os profissionais que nesses atuam.

Os sujeitos atendidos por ONGs, grupos, associações, abrigos, creches etc. são, geralmente, os excluídos pela sociedade, que perdem a força do seu protagonismo e se rendem ao papel que a sociedade entende que lhes cabe. Essa situação gera uma personalidade apática, sem iniciativa de mudança; ou uma personalidade que se rebela optando por uma única estratégia: o uso da violência, uma vez que, sem apreço por si mesmos, os sujeitos percebem que nada têm e atacam o outro, que possui mais do que ele.

Segundo Otto (2011), a Educação Social é um segmento de estudo e pesquisa que parte dos problemas sociais objetivando encontrar uma orientação educacional com vistas a minimizá-los, integrando o indivíduo à sociedade na qual se encontra como *'instrangeiro'*³ ou *'desfiliado'*⁴ – promovendo, num nível de reflexão e práxis, o pertencimento, a inclusão, o funcionamento social do indivíduo, bem como o seu bem-estar e gestão pessoal de sua vida.

Esse campo de estudo pode servir como instrumento para o trabalho social ou para pesquisas em outras ciências sociais, sem constituir em si exclusividade de formação para uma carreira específica. Segundo Otto (2011), embora a Pedagogia Social possa oferecer especialização para os trabalhadores sociais, ela é útil para todos os setores da sociedade, mais especificamente, da academia, fortalecendo, assim, medidas que visem à ajuda social para o *homo educandus*, compreendendo que Educação é um processo para toda vida, em todos os campos do cotidiano.

Muitas vezes, no chão da escola, encontramos aflições sociais que tornam o trabalho nas instituições de ensino formal mais difícil. No entanto, as escolas, por sua vez, ainda não se encontram plenamente instrumentalizadas para lidar com essas questões. Talvez falte discussão, tempo, investimento do governo, profissionais qualificados, famílias e professores interessados – algo que, talvez, ainda não saibamos precisar. Seria necessária uma investigação profunda nesse sentido. Mas, inicialmente, é possível afirmar que, caso existisse um profissional que pudesse estabelecer relações entre os problemas sociais, a realidade da comunidade, os saberes escolares e não-escolares, ajudaria, eficazmente, no processo de ensino e aprendizagem na escola.

Nessa direção, a Pedagogia Social nos mostra parcerias possíveis, caminhos que podemos trilhar em busca do melhor para os sujeitos, no sentido de se libertarem dos grilhões do comodismo, da desesperança, da descrença, da baixa autoestima. Ela traz, assim, uma proposta de estudo da Educação Social para transformação da sociedade.

3 Termo criado por Cristovam Buarque em seu livro *Os instrangeiros* de 2002. Refere-se ao indivíduo que faz parte de uma sociedade, no entanto, não tem acesso às facilidades, tecnologia, aparelhos culturais aos quais outros têm acesso.

4 Segundo Robert Castel, desfiliação é um processo por meio do qual o indivíduo não se encontra completamente excluído da sociedade, mas também não ocupa um lugar específico nela. Ele não se sente pertencente àquela realidade, pois há o enfraquecimento dos laços que liga o sujeito às instituições sociais. O autor faz esse estudo em seu livro *"A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?"*.

É importante destacar a necessidade de analisar, sistematicamente, as práticas sociais nesses espaços não-escolares, voltar para a academia, repensar e retornar ao campo, buscando soluções, metodologias e, ainda, verificando avanços na vida dos pobres.

É esse o desafio com que se defrontam a Pedagogia Social e a Educação Social: desreificar as categorias educacionais e desideologizar (*ideologia hegemônica*) as práticas sociais. As relações humanas e o sujeito não são coisas e nem mercadoria. São vidas em busca da liberdade e da realização. (NETO, 2010, p. 35, grifo nosso).

No bojo dessas discussões e reflexões, surge a possibilidade de realização da I Jornada de Educação Não Escolar e Pedagogia Social (JENEPS) em São Gonçalo/RJ. Convém salientar que, durante os 2 (dois) dias de evento – 17 e 18 de novembro de 2016 – a jornada contou com mesas de debate sobre assuntos variados que compõem a realidade teórica e prática da Educação Social na região metropolitana do Rio de Janeiro, como: educação não escolar em comunidades de vulnerabilidade social; educação não escolar e Juventudes: políticas públicas de privação de liberdade; educação não escolar e adultos: gênero e EJA e educação não escolar e Infâncias: educação em museus e etnias indígenas.

Além desses significativos momentos de debate e discussão, a jornada contou, ainda, com duas outras atividades muito significativas: i) roda de conversa sobre educação integral e experiências em educação não-escolar; ii) apresentação de trabalhos e pesquisas em andamento e/ou concluídas para toda a comunidade do entorno da UERJ/FFP. Tais atividades sensibilizaram alunos, professores e pesquisadores sobre a Educação Social e a Pedagogia Social como áreas de atuação legítima para os profissionais da educação. Dentre as atividades desenvolvidas nessa importante troca de conhecimentos, experiências e reflexões destaca-se i o “Mural Interativo”, atividade realizada no pátio da Universidade, que se constitui como objeto de socialização deste artigo.

O Mural Interativo objetivava descobrir o que os participantes da I JENEPS pensavam sobre “Educação Social”. Para essa finalidade, foi disponibilizado, nos corredores da instituição, um mural para que os diversos sujeitos expressassem sua compreensão sobre a referida temática. Ao lado do mural, foi afixado um banner com uma citação de Souza Neto (2012) e um poema – elaborado por um dos integrantes do grupo de estudos – na busca por sensibilizar os passantes sobre a amplitude do conceito de ‘Educação Social’.

A atividade foi mediada por 2 (dois) integrantes do grupo Fora da Sala de Aula e os monitores faziam uma reflexão sobre 'Educação Social', divulgavam as datas dos encontros do 'Oficine Social' e do 'Grupo de Estudos' e, ainda, solicitavam contribuições aos participantes da Jornada sobre suas compreensões no que tange ao conceito de Educação Social. As contribuições ocorriam por meio de uma 'pichação' no referido mural. Momento esse no qual foram oportunizados diálogos e reflexões acerca das construções que elaboramos.

Sinalizamos que esse Mural Interativo, intitulado Espaço reservado para pichadores sociais, foi pensado por conta da especificidade que o município de São Gonçalo⁵ dispõe, pois em todas as suas ruas é muito comum encontrar, nos muros das casas ou mesmo das lojas, a seguinte placa: Espaço reservado para pichador amador. Inferimos que essa atitude – criativa, diga-se de passagem – é levada em consideração, pois os 'pichadores' por se considerarem 'profissionais', não querem ser reconhecidos como 'amadores' por picharem em espaços com essa sinalização.

A perspectiva de socializarmos as contribuições desses participantes, nessa atividade da jornada, se alinha com a formação docente inicial e/ou continuada por entendermos que a diversidade de práticas pedagógicas em espaços não-escolares, embasada nos fundamentos da Pedagogia Social, possui uma grande possibilidade de contribuir para a diminuição da dívida histórica de desigualdade educacional. Dívida que, até os dias de hoje, possuímos na medida em que não se proporciona, de forma equitativa, as mesmas oportunidades educacionais a todos os grupos do país, e de maneira especial, aos sujeitos em vulnerabilidade social e econômica.

COMO PODEMOS ENTENDER A CONCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE EDUCAÇÃO SOCIAL?

Após essa abordagem introdutória, na qual sinalizamos o contexto de realização do Mural Interativo, pontuamos que, nos dias do evento, obtivemos 24 (vinte e quatro) contribuições, ou seja, 40% dos participantes diários do evento. Para análise dessas contribuições, buscamos recolher as metáforas que expressavam o entendimento dos participantes sobre a Educação Social. Essas foram agrupadas a partir de seus temas para que pudessem ressaltar os foros nos quais foram constituídas. Na verdade, em uma análise retórica-filosófica desses discursos, é por meio do foro que vamos poder organizar a força e a intensidade usadas por aquele que profere o discurso para dar suas justificativas sobre determinado posicionamento social referente ao tema que lhe é perguntado.

⁵ O município de São Gonçalo faz parte da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e conta com uma população estimada de 1.044.058 habitantes, segundo dados do IBGE (2016).

Estes foram os seguintes sentidos dados pelas metáforas para o tema sobre Educação Social: construção coletiva, transformação, afetividade/respeito e Além da Sala de Aula. Também foram agrupados os discursos que ‘não contemplaram a proposta’, mas que também apareceram como marcas do grupo de participantes da Jornada, quando questionados sobre a Educação Social, cujas temáticas são apresentadas no Quadro 2.

QUADRO 2. Uma discussão sobre Educação Social.

(continua)

SENTIDO DOS FOROS TEMÁTICOS	METÁFORAS PRESENTES NOS DISCURSOS DOS PARTICIPANTES DA I JENEPS
CONSTRUÇÃO COLETIVA	<p>“É uma educação de todos para todos”.</p> <p>“Educação Social é o conhecimento que abrange a todos”.</p> <p>“Educação Social é todo aprendizado que se extrai da fértil terra da diversidade”.</p> <p>[José]</p> <p>“Todo contexto social é educativo. Na sociedade tecemos aprendizagens culturais, cotidianamente”.</p> <p>“É um sistema multidirecional e recíproco de ensino-aprendizagem”.</p>
SENTIDO DOS FOROS TEMÁTICOS	METÁFORAS PRESENTES NOS DISCURSOS DOS PARTICIPANTES DA I JENEPS
TRANSFORMAÇÃO	<p>“É a possibilidade de formação integral dos sujeitos. É o acesso a oportunidades educativas por meio de diferentes linguagens”.</p> <p>“Uma Educação Social, a meu ver, deve refletir as concepções de sociedade com a intenção de ressignificar os saberes históricos, culturais e pessoais dos indivíduos”.</p> <p>“A Educação Social pode mudar a sociedade”.</p> <p>“Educação Social seria aquela capaz de transformar a realidade de muitos”.</p>
AFETIVIDADE/RESPEITO	<p>“Conhecimento é bem mais precioso do ser humano”.</p> <p>“Educar é um ato de amor!”.</p> <p>“Educação Social é a forma de educar a partir das relações sociais, de pensar a sociedade na qual vivemos, conscientizar, tornar-se cidadão. É uma educação que faça sentido para a vida de toda a comunidade escolar e não-escolar. A partir dela que podemos sonhar com uma sociedade mais justa, igualitária e melhor. Eduque-se. Eduquemos. A nossa missão é educar”.</p> <p>“Onde – vale +”.</p> <p>“Educação Social é respeitar os alunos da maneira que eles são e ajudá-los a se tornar melhores cidadãos”.</p> <p>“Educação Social é uma forma de manter o respeito entre as pessoas estabelecendo contato. E uma formação de indivíduos e suas subjetividades – sabendo respeitar, assim, a do próximo.”</p>

(conclusão)

SENTIDO DOS FOROS TEMÁTICOS	METÁFORAS PRESENTES NOS DISCURSOS DOS PARTICIPANTES DA I JENEPS
<p>ALÉM DA SALA DE AULA</p>	<p>“Educação Social é aquela que leva em consideração a realidade na qual o educando está inserido”.</p> <p>“Educação é sempre social. Dentro ou fora da escola”.</p> <p>“É a compreensão sobre a realidade humana e social. É o que vai além dos muros da escola”.</p> <p>“A Educação Social é uma forma mais ampla de aprender, num espaço extraclasse”.</p> <p>“Para além dos muros, cercas e salas. Renunciar para dedicar-se nos múltiplos espaços”.</p>
<p>NÃO CONTEMPLA A PROPOSTA</p>	<p>“ROTA”.</p> <p>“Só o conhecimento traz o poder”</p> <p>“A universidade era pra ser um espaço de resistência”.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

A partir do quadro em questão e das metáforas recolhidas e agrupadas pela atividade Mural Interativo, sinalizamos diversas compreensões acerca da Educação Social – como se a mesma fosse um grande ‘guarda-chuva’ no qual se abrigam diferentes e complementares concepções.

Assim, identificamos uma compreensão da Educação Social enquanto uma ação coletiva, e não de uma ou outra instituição específica; o entendimento da Educação Social como um instrumento de transformação; a percepção da Educação Social enquanto um ‘bem’, um ‘ato de amor’ e o desenvolvimento de ‘respeito’ – ou seja, aspectos afetivos; ainda, a identificação da Educação Social como sendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas em diferentes espaços sociais – de preferência, fora dos muros da sala de aula da escola.

Todos os elementos e sentidos apontados pelas metáforas dos discursos dos participantes apontam para um dos pontos mais discutidos na Pedagogia Social: a convivência como elemento de transformação, afetividade e construção coletiva de um ambiente de aprendizagem que vai além da dinamização dos conteúdos curriculares.

Conviver significa viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um determinado contexto social. Estes polos, que marcam o tipo de convivência, estão potencialmente cruzados por relações de conflito, o que de modo algum ameaça a convivência. Conflito e convivência são duas realidades sociais inerentes a toda forma de vida em sociedade. (JARES, 2008, p. 25)

E essa convivência faria referência a conteúdos que cabem em toda prática de Educação Social, tais quais:

Conteúdos de natureza humana: direito à vida e ao desejo de viver, à dignidade, à felicidade, à esperança;

Conteúdos de relação: ternura, respeito, não violência, aceitação da diversidade e rejeição a qualquer forma de discriminação, solidariedade, igualdade;

Conteúdos de cidadania: justiça social e desenvolvimento, laicismo, Estado de direito, direitos humanos. (JARES, 2008, p. 29)

O mesmo autor destaca, ainda, que na Pedagogia da Convivência, a afetividade – presente nos discursos dos participantes da jornada – é necessária nessa relação entre profissionais da educação e os alunos, entre educadores sociais e os sujeitos em vulnerabilidade social.

Nessa perspectiva, Graciani (2011) acrescenta que:

A Pedagogia da Convivência propõe reaprender a utilizar nossos espaços de interação para melhor compreender o outro e suas intenções. É necessária, para isso, uma ética do diálogo que estimule o questionamento, com liberdade, sinceridade e respeito mútuo, sem determinação institucional. Perguntar mobiliza quem questiona e quem formula a resposta (p. 96).

Infere-se que os discursos proferidos pelos participantes da jornada, por mais que sejam da ordem do senso, não se distanciam das reflexões realizadas pelos autores da Pedagogia Social que dialogam sobre a necessidade de convívio e afeto no campo da Educação Social. Isso na medida em que se trabalha com sujeitos que, num processo de exclusão e invisibilidade, têm mais facilidade de ver suas relações rompidas nesse panorama de relações líquidas e de convívio fragmentado, de pouco afeto em sua trajetória, numa sociedade em que impera a fragilidade dos laços humanos.

Na contramão dessa tendência líquido-moderna – em que nada é feito para durar – ressaltamos que, na sociedade, o convívio promovido pelas práticas pedagógicas pode ser fundamental para restaurar laços de solidariedade humana, de grande relevância para que possamos empoderar os sujeitos para a sua própria emancipação.

O principal herói deste livro (Amor líquido) é o relacionamento humano. Seus personagens centrais são homens e mulheres, nossos contemporâneos, desesperados por terem sido abandonados aos seus próprios sentidos e sentimentos facilmente descartáveis, ansiando pela segurança

do convívio e pela mão amiga com que possam contar num momento de aflição, desesperados por “relacionar-se” e, no entanto, desconfiados da condição de “estar ligado” em particular de estar ligado “permanentemente” para não dizer eternamente, pois temem que tal condição possa trazer encargos e tensões que eles não se consideram aptos nem dispostos a suportar, e que podem limitar severamente a liberdade de que necessitam para _ sim, seu palpite está certo _ relacionar-se. (BAUMAN, 2004, p. 6)

O convívio é necessário. Ele nos leva a conflitos, aflições, mas também gera aprendizado, conscientização, empatia, emancipação. Nesse campo de pesquisa, para o resgate da autoestima, para o despertar do empoderamento e da emancipação, é importante que as metodologias utilizadas nas atividades socioeducativas tenham tempo e espaço para convivência e afeto, favorecendo, assim, o surgimento de oportunidades para a formação integral desse outro marginalizado, empobrecido, discriminado, negado e invisibilizado.

Por isso, quando os sujeitos da análise discursam sobre um contexto para além dos muros da escola vislumbram a necessidade de um espaço que a escola ‘formal’ parece não oferecer para os que se encontram envolvidos nos seus processos de ensino e aprendizagem: um espaço de convivência no qual todos os sujeitos sejam percebidos e respeitados.

A negação do outro, diferente de mim, tem sido considerada, no mundo contemporâneo, um dos piores fatores geradores de conflitos sociais, dissabores pessoais, revoltas e agressões, entre outros. A invisibilidade do outro que está ao meu lado é um dos componentes do processo da exclusão, seja ela causada por preconceito étnico, cultural, religioso, por discriminação de gênero, opção sexual ou desigualdade social. (GRACIANI, 2011, p. 96)

Para atender às expectativas postas nos discursos desses indivíduos, a formação desse profissional da educação deve aprofundar-se nesse aspecto relacional-social. Apesar das relações líquidas, fragmentadas, existentes em toda sociedade, o educador social precisa se posicionar de forma diferenciada e ter um olhar mais empático com as pessoas com as quais trabalha. Nesse viés, trazemos as contribuições de Ferreira (2012) acerca desse profissional.

O educador social surge no contexto do Terceiro Setor, como o sujeito que se coloca responsável pela organização dos trabalhos socioeducativos proporcionados por suas instituições para atender as distintas e, cada vez mais complexas, necessidades da população civil (p. 101).

O autor destaca, ainda, que a partir do final da década de 70, movimentos sociais criam, no Brasil, oportunidades e espaços educativos direcionados à po-

pulação empobrecida que não era atendida pelo Estado – dinâmica habitual de toda sociedade. Mas que, contemporaneamente, assumia um novo matiz: os grupos passavam a se identificar e a se apropriar dos saberes dos movimentos pelos quais eram atendidos, constituindo uma educação não escolar com intencionalidade (Cf. Ferreira, 2016, p. 25).

Assim sendo, o educador social precisa se familiarizar com o estudo da Pedagogia Social e da Pedagogia da Convivência, pois entendemos que esses campos de estudo favorecem a percepção do tipo de habilidades e competências necessárias para o exercício dessa função e caracterizam o trabalho deste profissional da Educação Social.

Além disso, é fundamental que o educador social conheça a realidade dos sujeitos do seu campo de atuação, tendo em vista o favorecimento do bem-estar social, das transformações sociais e o combate às desigualdades e aos preconceitos. Esse sujeito precisa estar aberto à vivência em diferentes culturas, ao diálogo com os diferentes saberes e à formação integral do indivíduo – que não se dá somente nos espaços escolares.

Enfim, a respeito dos discursos que se enquadram no foro temático “Não contemplam a resposta” desdobra-se um questionamento intrigante e significativo: se os participantes da I JENEPS são, em sua maioria, alunos da universidade e professores em exercício, por que eles não identificam a Educação Social como parte do seu cotidiano escolar? Será que a formação docente inicial contempla esses assuntos de forma adequada? Ou, ainda, o senso comum de ‘educação para os pobres’ traz uma ideia de assistência social para esses sujeitos e, por isso, não tem respaldo na faculdade de formação de professores?

As perguntas e as investigações permanecem e continuam para os pesquisadores do campo de Educação/Pedagogia Social.

É POSSÍVEL FINALMENTE CONCLUIR A DISCUSSÃO?

A análise parcial dos conteúdos coletados no Mural Interativo indica a presença do senso comum sobre Educação Social associada a uma educação ainda enraizada na questão assistencialista e da ordem subjetiva da afetividade. Pode, assim, estar desvinculada de uma concepção de educação potencializadora em espaços de transformação dentro da sociedade brasileira, seja no contexto escolar ou não.

Nesse sentido, faz-se necessário salientar que o senso comum, de acordo com Saviani (1996) é “um conjunto de ideias fragmentadas, isoladas, preconcebidas e iniciais que são articuladas entre si e que servem de base para a construção de uma ciência, ou da compreensão da mesma” (p.5), que se ali-

nha com a discussão provocada pela atividade e com as análises preliminares realizadas até o presente momento pelo nosso projeto de extensão.

Assim sendo, quando questionamos o que os participantes pensavam sobre Educação Social, nosso maior objetivo era recolher essas ideias do senso comum porque elas são, para nós, duas diretrizes: a possibilidade de novas reflexões a respeito da temática no nosso grupo de estudos e pesquisas sobre educação não-escolar e Pedagogia Social; ainda, o indício de possíveis representações sociais sobre Educação Social para os profissionais da educação.

No que tange a primeira perspectiva, entendemos que as contribuições dos participantes servirão de instrumento para organizarmos, nos próximos anos, os trabalhos do grupo como um todo. Com relação à segunda vertente, consideramos que o senso comum é o material das crenças – que são o grau mais periférico das representações sociais (Cf. DOISE, 2001) e que merecem também uma atenção especial a ser desenvolvida no futuro pelos pesquisadores sobre Educação Social.

Desse modo, esse senso comum se configura como matéria bruta fundamental para início de um diálogo em busca da desconstrução de possíveis preconceitos a respeito do trabalho educacional fora do ambiente escolar como emancipador, reflexivo e basilar para a construção de relações educacionais de todos os tipos, inclusive, as escolares.

No entanto, para que essa possibilidade aconteça, faz-se necessário passar do senso comum à consciência filosófica que, segundo Saviani (1996), significa “passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (p. 6).

O assunto não se encerra. A discussão não se conclui, mas, na verdade, se abre para contínuas e necessárias reflexões sobre Educação Social, Pedagogia Social, práticas educativas com camadas empobrecidas e muitos ‘muais’ que ajudem na interação entre os graduandos em processo de formação docente e os educadores sociais envolvidos na realidade de vulnerabilidade social. Todos portadores do desejo de emancipação dos bairros periféricos dessa região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BUARQUE, C. **Os Inrangeiros: a aventura da opinião na fronteira dos séculos**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

CASTEL, R. **A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

FERREIRA, A. V. **Representações sociais e evasão em espaços educacionais não- escolares**. Curitiba, PR: CRV, 2016.

_____. **Representações sociais e identidade profissional: elementos das práticas educacionais com os pobres**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

GRACIANI, M. S. S. A formação do Educador Social e a Pedagogia da Convivência. In RAMOS, M. F.; ROMAN, A. **Educadores sociais: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais**. Brasília, DF: Fundação Banco do Brasil, 2011.

_____. **Pedagogia Social**. São Paulo: Cortez, 2014.

JARES, X. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athenas, 2008.

OTTO, H. U. Origens da Pedagogia Social. In: SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas (SP): Autores Associados, 1996.

SILVA, R. da. **Los fundamentos “freireanos” en la construcción de la pedagogía social de Brasil**. *SIPS – Pedagogia Social*. Revista Interuniversitaria. n. 27, 2016.

_____. Visão e concepções necessárias a Teoria Geral da Educação Social. In: SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

SOUZA NETO, J. C. Pedagogia Social: A formação do Educador Social e seu campo de atuação. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**. Vitória (ES), n. 32, p. 29-64, jul/dez 2010.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO



Eduardo da Costa Pinto d'Ávila

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Doutor em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO

Este artigo contém análises realizadas na construção de uma tese de doutorado, em andamento, que encerra como objeto de estudo o processo histórico de institucionalização da política municipal de Educação Ambiental do Rio de Janeiro (PMEA/RJ). O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados preliminares dessa pesquisa. O quadro teórico-metodológico consistiu na concepção Gramsciana de Estado Integral (GRAMSCI, 2011), entrevistas com professores cursistas de educação ambiental da prefeitura, revisão bibliográfica e análise de conteúdo de documentos. Concluímos que a PME/RJ foi produzida na lógica das parcerias público-privadas, como uma tendência nacional, por uma concepção de educação ambiental empresarial por meio de projetos de empresas privadas. A inserção da PME/RJ nessa lógica gera implicações não só para a carreira docente, do ponto de vista da terceirização, mas também para a autonomia na construção do processo pedagógico, que fica subordinado à lógica empresarial.

Palavras-chave: Política pública. Estado. Educação ambiental.

ABSTRACT

This article contains analyses on construction of the doctoral thesis in progress which has as its object the historical process of institutionalization of municipal environmental education policy in Rio de Janeiro (PMEA/RJ). The aim of this work is to present the results of ongoing research. The theoretical and methodological framework consisted in designing and Gramscian of the full State (GRAMSCI, 2011), interviews with teachers teacher students in environmental education courses of the City Hall, literature review and document content analysis. We conclude that the PME/RJ was produced in the logic of public private partnerships as a national trend by a conception of enterprise environmental education through projects of private companies. The insertion of PME/RJ in this logic has implications not only for the teaching career, from the point of view of outsourcing, but also to the autonomy in the construction of the educational process, which is subordinate to a corporate logic.

Keywords: Public policy. State. Environmental education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar um recorte de uma tese em construção desde 2014, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na Faculdade de Educação, cujo objeto é a Política Municipal de Educação Ambiental (PMEA/RJ). Neste artigo buscamos recortar a análise na gestão e avaliação em educação por meio de revisão bibliográfica, revisão da literatura; especialmente, teses e dissertações recentes acerca do tema e partes da referida tese em construção. Por meio de debate acerca da atuação de intelectuais coletivos¹ na educação pública, realizou-se análise sobre a gestão das políticas públicas educacionais no Brasil, nos últimos quinze anos e, especificamente, das políticas voltadas à educação ambiental. A análise de políticas públicas educacionais no Brasil deve ser contextualizada no que se refere a mudanças de estratégias de dominação entre e intra frações de classe.

O Estado brasileiro foi alterado com a reforma administrativa de 1995 por um ministério específico de reforma do Estado. A característica principal dessa nova administração pública é a construção ideológica em torno do “público não estatal”, com a gestão compartilhada entre entes públicos e privados da sociedade. Dentre as entidades privadas, aqui estão alocadas as não lucrativas, pois as mesmas reduzem impostos a serem deduzidos. A relação entre a gestão pública e a educação é marcada por um processo de reformas internacionais, que foram as diretrizes que inseriram outros países em uma lógica chamada de “*new public management*” ou “*nova gestão pública*”. Nos anos 90, reformas nas políticas de educação concretizaram-se no Plano Decenal Educação para Todos (1993), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, e no documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997. Nesse contexto, foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), em 1999, que exigiu que estados e municípios instituíssem suas políticas e seus programas de educação ambiental.

Assim, nosso estudo de caso se dá no Rio de Janeiro que possui a Política Municipal de Educação Ambiental (PMEA/RJ) por meio da Lei Nº 4.791 de 02 de abril de 2008. O tema da pesquisa é o processo de formulação de políticas públicas educacionais. A metodologia utilizada consistiu na análise de conteúdo de documentos, revisão da literatura sobre o tema, resultados de pesquisas recentes acerca de políticas educacionais e levantamento específico em sites especializados diretamente ligados à PME/RJ.

¹ Os intelectuais coletivos seriam, para Gramsci (2011), como os “partidos” não no sentido de legendas partidárias, mas no sentido de vocalizadores dos interesses de uma fração de classe dirigente.

O presente texto está organizado da seguinte forma: primeiro tratamos de entender as consequências do neoliberalismo e o Estado brasileiro e, em seguida, tratamos da reforma do Estado no Brasil e, especificamente, do que se passou no campo da educação. Na sequência, analisamos a gestão da educação municipal do Rio de Janeiro, que foi alterada a partir de 2009 e se estendeu até 2016, a partir de resultados de pesquisas (SANTOS, 2015). E, por fim, trazemos resultados da pesquisa em andamento sobre a materialização da PME/RJ, promulgada a partir da Lei N 9º 7.491/08 e regulamentada com o Decreto N 37.526 de 2013.

NEOLIBERALISMO E ESTADO BRASILEIRO

A presente análise sobre políticas públicas educacionais no Brasil exige considerar a orientação econômica de traço marcadamente neoliberal, dos governos de Cardoso (1993-2001), Lula da Silva (2003-2009), Dilma Rousseff (2010-2016) e na atual gestão Michel Temer (2016-2017). Embora com distinções, as gestões neoliberais se baseiam em ajustes fiscais: desmonte estatal, superávit, etc. Resultados do neoliberalismo no mundo do trabalho incluem o desemprego, regimes temporários sem direitos trabalhistas e altos índices de desfiliação sindical. Torna-se, assim, necessário reunir elementos históricos acerca do neoliberalismo antes de avançarmos para a análise das políticas públicas de educação e, especificamente, de educação ambiental.

No balanço sobre o neoliberalismo, Anderson (2010) considerava que, diante da reivindicação de elementos do liberalismo clássico, os defensores do Estado Mínimo temiam que a igualdade destruísse a liberdade. Não havia o “*welfare state*” nos Estados Unidos do tipo europeu; o anticomunismo do pós-guerra fortaleceu as teorias neoliberais e a sua prioridade neoliberal era mais a competição militar com a União Soviética, realizando gastos altos que, dentre outros fatores, geraram o aumento da dívida pública (ANDERSON, 2010).

Alguns autores consideram que seria uma falácia a noção de Estado “mínimo”, pois esse fora reconfigurado para fornecer as condições de articulação entre intelectuais coletivos em escala global (MOTTA, 2012). Nesse debate, Motta (2012) conclui que “no processo de internacionalização do capitalismo, o caráter de interdependência e imperialismo foi recriado com mais intensidade, mas os Estados nacionais permanecem como atores privilegiados” (MOTTA, 2012, p.45). As disputas intra-classe nortearam as condições impostas pelos organismos e organizações multilaterais e houve uma ofensiva contra a classe trabalhadora. Sobre as explicações à queda do crescimento nos anos 1980 e 1970, é relevante notar que “o peso do Estado de Bem Estar não diminuiu muito, apesar de todas as medidas tomadas para conter os gastos sociais”

(ANDERSON, 2010, p.17). Com elevadas taxas de exército industrial de reserva, os gastos sociais com o desemprego e o aumento dos aposentados custou bilhões ao Estado.

Sobre a expansão da demanda assistencial dos pensionistas, os estudos apontaram que, “como o sistema, em escala global, não conseguiu passar da quotização para a capitalização - apesar de todas as intenções e simulações técnicas - a partir dos anos 1970, seu fluxo de caixa tornou-se estruturalmente negativo” (GURGEL, 2003, p.110). O modelo de Estado “keynesiano-fordista-assistencial-burocrático” tendia à concentração de renda, essa feriu a estrutura do sistema e o impacto se deu na esfera do consumo e não na da produção, gerando como resposta à crise uma estratégia anti-keynesianista presente no conteúdo do relatório “The Welfare State in crisis” (OCDE, 1981)².

Outro relevante centro de estudos, difusor e reproduzidor da problemática colocada pelos intelectuais liberais ortodoxos, foi a chamada “Escola de Chicago”, liderada por Milton Friedman, ex-consultor da reforma educacional durante a ditadura de Augusto Pinochet (1973-1990) no Chile e Prêmio Nobel de Economia (1976). Na obra “Capitalismo e Liberdade” (1962), é tratada a noção de indivíduo no sentido clássico liberal, na qual

O indivíduo tem orgulho de sua herança comum e mantém lealdade a uma tradição comum. Mas considera o governo como um meio, um instrumento - nem um distribuidor de favores e doações nem um senhor ou um deus para ser cegamente servido e idolatrado (FRIEDMAN, 1962, p.01).

A concentração de poder seria a maior ameaça à liberdade, por isso há uma disputa no interior da classe burguesa e a defesa da descentralização de poder, de menor fiscalização, regulação e controle social, e das formulações da “Escola de Chicago”, norteadas por dois preceitos: 1) o governo seria limitado e 2) o poder do governo deve ser distribuído (FRIEDMAN, 1962).

A limitação do governo era essencial para a desregulamentação do mercado, especialmente o financeiro; já a distribuição do poder estava ligada à tese de autonomia política dos Estados e o posicionamento ao não centralismo político de Washington. As críticas feitas ao Estado de Bem Estar social ampliaram-se, sobretudo, com a crise dos anos 1970, na qual o mercado no próprio seio dos Estados Unidos passou a usufruir de menor regulação. As criações do Banco Mundial (BM) e do Fundo Mundial Internacional (FMI) foram estratégicas na medida em que seria necessário replicar esse modelo para os países periféricos, sobretudo na América Latina e no leste europeu.

² Ver “The welfare state in crisis: an account of the Conference on Social Policies in the 1980s”, OECD, Paris, 20-23 October 1981 [i.e. 1980].

Nas décadas de 1950 e 1960, houve prosperidade e crescimento econômico e foi a política, e não a economia, que gerou as revoltas sociais desse período (CASTELO, 2013). A classe trabalhadora, em um dado momento, estava lutando mais contra o Estado do que contra o patrão (ANDERSON, 2010). Na América Latina, as experiências neoliberais e desenvolvimentistas foram tentativas de equilibrar o consenso e a coerção, mas em sua maioria foram regimes ditatoriais. A atuação dos organismos e organizações sociais, como parte das teorias organizacionais e de administração flexível, foi fundamental para a consolidação do futuro Estado neoliberal. A formação de organismos internacionais (OCDE, FMI, Banco Mundial, ONU, Clube de Roma, OMC, além de blocos econômicos) assumiu caráter de aparelhos de Estado supranacionais (GURGEL, 2003).

A reforma gerencial do Estado brasileiro foi caracterizada pelas formulações de Luís Carlos Bresser Pereira, no primeiro mandato do governo Cardoso (1994-1997), à frente do ministério criado especialmente para isso, o Ministério de Reforma e Administração do Estado (MARE). O principal documento referente à reforma gerencial brasileira é o Plano Diretor da Reforma (BRASIL, 1995) usado para compreendermos a história a partir da constituição do MARE (1995-1998) e sua ampliação para estados e municípios da federação.

No contexto de formulação da política pública encerrada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), a Câmara da Reforma do Estado na Presidência da República era composta pelos ministros do Trabalho, Fazenda, Planejamento e Orçamento e o chefe do Estado Maior das Forças Armadas. Sobre um suposto retrocesso na Constituição de 1988, quanto à manutenção do Regime Jurídico da União (RJU), as formulações liberais foram contundentes quanto à suposta inexorabilidade da gestão flexível do trabalho e, como resultante, formula que...

Torna-se, assim, essencial repensar o sistema de motivação dos servidores públicos brasileiros (...) em momentos de crise e de transição como o que vivemos, o papel do Estado e do servidor público ficam confusos. A ideia burocrática de um Estado voltado para si mesmo está claramente superada (BRASIL, 1995 p.39).

Na lógica acima, seria “confusa” a tarefa do servidor embora sua prática profissional seja gerida publicamente porque o destinatário de seu serviço exclusivamente é o público, em seu sentido universalizável. É possível perceber, no trecho citado, a campanha implícita mobilizada por esse intelectual de privatização de espaços administrados pela esfera governamental, que está baseado na militância contra o Estado burocrático e no reforço ao Estado flexível. Escamoteada pela formulação acima, a “crise” é parte da crise estrutural

da década de 1970 dos países centrais que adotaram o modelo da escola austríaca e agravaram a questão inflacionária interna e externa na periferia do capital pelos empréstimos do BM ao Brasil. Não se resolveria a “crise”, aliás, com a exclusão de empregos estáveis e aumento de temporários, pois em função desse aumento de temporários, os índices de produtividade foram se reduzindo no Japão, nos anos 1980 e 1990.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado foi estruturado em nove tópicos: introdução, três formas de administração pública, breve histórico, diagnóstico, aparelho de Estado e as formas de propriedade, objetivos, estratégia de transição, projetos e órgãos estratégicos da reforma do aparelho do Estado. A tese do Plano propõe que se conceba outra forma de gestão que não seria pública nem privada, entendendo que existem outras formas de propriedade, como a “pública não estatal”. Afirma o Plano que

[...] como resultado do retrocesso burocrático de 1988 houve um encarecimento significativo do custeio da máquina administrativa, tanto no que se refere a gastos com pessoal como bens e serviços, e um enorme aumento da ineficiência dos serviços públicos (BRASIL, 1995 p.22).

Na Introdução do Plano Diretor foi destacada a crise do Estado e a necessidade de ajustes fiscais, “reformas econômicas orientadas para o mercado”, e aumentar a governança, além de uma “nova” “política social”. O autor entende a administração pública pela sua estrutura organizacional, os três Poderes e os três níveis Federal, Estadual e Municipal, funcionários públicos e militares. Segundo o Plano Diretor,

[...] o Estado é a organização burocrática que possui o poder de legislar e tributar sobre a população de um determinado território, em uma concepção weberiana de Estado, como organização burocrática que tem o monopólio da violência legal de determinado território (BRASIL, 1995, p. 41).

O Plano salienta que aparelho e Estado se diferenciam pelo fato do Estado ser mais amplo, e acentua a diferença entre reforma do Estado e reforma do aparelho de Estado. Entende-se, nesse sentido, que a reforma do Estado é mais abrangente e envolve outras áreas do governo, e até a sociedade; a reforma do aparelho de Estado seria especificamente quanto uma “eficiência” supostamente da “cidadania”. A “eficiência” seria aplicável em estados e municípios, mas fortalecendo uma gestão de Organizações Não Governamentais (ONGs) e organizações sociais (OSs) na concepção de gestão pública não estatal, como subsídio a fundo perdido, isenções tributárias e fiscais, empréstimo a juros negativos, e toda forma de privatização, como foi o caso da Vale do Rio Doce, em 1997, apenas para citar uma grande estatal (LEHER, 2011; CUNHA,

2009; FONTES, 2010). A reforma do Estado tem como justificativa a crise “fiscal” do Estado e a falta de realismo da proposta neoliberal de Estado Mínimo, afirmando que “reformular o aparelho do Estado significa garantir a esse aparelho maior governança” (BRASIL, 1995, p.44). O Estado Gerencial substituiria o Estado Burocrático por duas razões: a questão da eficiência e a gestão pública não estatal. Em suas palavras:

A propriedade *pública não-estatal* torna mais fácil e direto o controle social, através da participação nos conselhos de administração dos diversos segmentos envolvidos, ao mesmo tempo em que favorece a parceria entre sociedade e Estado (BRASIL, 1995, p. 43).

Essa reforma reorientou a utilização do fundo público, por meio da privatização dos serviços públicos essenciais (educação, saúde e previdência) e estratégicos (aeroportos, estradas, energia etc.). A área social passou a ser caracterizada pela distribuição de bolsas e outras políticas que não alteram as relações capital-trabalho, altamente conflituosas, sobretudo, em países com o nível de exploração do Brasil. Sua concepção de liberalismo heterodoxo esteve presente em suas formulações, como a que ressignifica a categoria “público” e “sociedade civil”.

Existe no capitalismo contemporâneo uma terceira forma, intermediária, extremamente relevante: a propriedade pública não estatal (...) organizações sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público (BRASIL, 1995, p. 42).

Sob uma perspectiva utilitarista, a formulação de “público” estaria ligada a interesse social, oferecendo-se o serviço “público” tanto pelo público quanto pelo privado. As Organizações Sociais são herdeiras das Organizações Não Governamentais dos anos 1970 e 1980. O “público” seria um objetivo estratégico para o século XXI na base de sustentação da argumentação que, segundo Fontes (2010), se baseia na passagem da atuação das ONG para as estratégias empresariais.

A reorganização das frações de classe burguesa no Brasil foi marcada por campanhas e ofensivas contra o trabalhador e pela busca de adesão de setores da sociedade política. As propostas neoliberais foram concretizadas nos documentos da Federação das Indústrias de São Paulo (Fiesp) e da Confederação Nacional da Indústria (CNI). A CNI publicou, em 1994, o documento Rumo ao Crescimento – a visão da indústria e o enviou ao Congresso Nacional com o objetivo de apresentar propostas para a redução do chamado “custo Brasil” de reformas estruturais para elevar o Produto Interno Bruto

(PIB). A Fiesp publicou o documento Livre para crescer (1990), que continha a preocupação pedagógica e foi uma evidente explicitação da percepção dos empresários de que deveriam buscar a hegemonia. Sobre a necessidade de uma estratégia pedagógica de atuação, a FIESP afirmou que:

[...] será absolutamente essencial ter uma boa pedagogia a respeito dos ganhos de uma economia mais livre e do colapso iminente da situação atual. A sociedade precisará ser mobilizada nesse campo. A sociedade precisará ser chacoalhada por duas forças: uma dramática, apontando o fim da festa; outra construtiva, indicando a saída segura da liberalização da economia. Ou seja, uma combinação de medo e esperança. [...] Será necessário detonar a campanha pedagógica o mais diretamente possível junto à própria população, para que esta passe a referendá-la e, com isso, constringer as lideranças empresariais, sindicais e políticas que a ela se opuseram. (FIESP, 1990, p.259)

É possível identificar, na citação, a prescrição da “nova pedagogia da hegemonia” (MARTINS, 2009), nas expressões “campanha pedagógica”, na perspectiva do Estado ampliado. A análise sobre a educação no processo de dominação de Gramsci está calcada no conceito de hegemonia, pois as lideranças que dirigem a política possuem na escola pública, atualmente, espaço de difusão de um *ethos* social. Essa nova sociabilidade do capital é naturalizada no senso comum, não no sentido de Gramsci (2011), como potência, e sim como sistema de reprodução da ideologia burguesa, na ausência de condições humanas básicas para a maioria da população. A escola para “pobres” como tratou Eveline Algebaile (2004), revelou as alianças entre governos e empresas para “adoção” de escolas, inviabilizando formação docente, pois apresenta soluções pragmáticas norteadas pelo voluntarismo e as parcerias públicas privadas.

Neste tópico apresentamos um resumo sobre o neoliberalismo e as marcas da reforma estatal brasileira de 1995, ampliando o escopo do artigo e apontando para o recorte da realidade do município do Rio de Janeiro. Foram criticadas por pesquisas recentes a ideia de que o neoliberalismo operou uma redução do Estado, o que implica pensarmos nas estratégias da disputa política em torno do Estado *strictu*. Passemos agora a análise da gestão do Rio de Janeiro no que se refere à educação.

GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

A análise de Santos (2015), acerca do resultado do processo iniciado em 2009, desde o diagnóstico até a implementação da nova política, apontou dois eixos norteadores da nova política educacional: ênfases na “ação” e no “planejamento”. No dia 09 de março de 2009 a Circular E/SUBE/CED nº 08 informou que a SME/RJ faria um teste diagnóstico de alfabetização elaborado pelo Instituto Ayrton Senna (ibidem, p.168). Em 2009, havia 705.658 alunos matriculados com altos índices de defasagem idade/série, analfabetismo funcional e necessidade de reforço escolar. Foi com base nessa avaliação que a prefeitura apresentou seus parceiros: Fundação Roberto Marinho, Fundação Civita, Fundação Lemann, Instituto Alfa e Beto, Instituto Sangari, entre outros (Ibidem, 2015, p.171).

Nessa direção, a prefeitura instituiu por meio da Resolução nº 1016, de 31 de março de 2009, a Comissão Parceiros da Educação Carioca, os “notáveis” vendedores de pacotes para a rede (consultoria, treinamento e material) (ibidem, p. 171). Em relação aos “pacotes completos”, a pesquisa de Santos (2015) identificou uma “gestão paralela³, pois as metas e resultados previstos em tais pacotes colocam os professores num processo de subordinação dupla: frente à SME, inerentes à função que ocupam (professores) e frente às demandas previstas nos pacotes” (ibidem, 2015, p.172). Os dez projetos do Programa Reforço Escolar tinham como parceiros ou a Fundação Roberto Marinho (FRM) ou o Instituto Ayrton Senna (IAS), que foram, em 2012, tratados como “solução prolongada, ou mesmo permanente” (ibidem, 2015, p.174). A característica salientada no estudo de Santos (2015) é que a participação de empresas na gestão, manutenção e mesmo administração de unidades da rede municipal é um dos pilares do gerencialismo.

Conforme previsto no PDE (2007) sobre o Plano de Metas, o Acordo de Resultados foi criado como “espinha dorsal” do Plano de Governo para todas as secretarias. As Resoluções nº 1060 (fevereiro) e nº 1078 (maio) divulgadas pela SME/RJ propunham avaliações diferenciadas e padronizadas. Os critérios foram incorporados da política nacional: o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) baseado no Plano de Metas, criando a partir do Decreto Nº 32.416, de junho de 2010, o Índice de Desenvolvimento da Educação do município do Rio de Janeiro – IDERio. Esse índice estabelece critérios de aferição de qualidade da educação sendo calculado de zero a dez e composto por duas variáveis: o desempenho dos alunos (medir o quanto os alunos aprenderam) na PROVA RIO e o fluxo escolar (medir em quanto tempo aprenderam)

³ A SME/RJ concretizou com a Resolução nº 1038 o “Programa Escolas do Amanhã” voltado para conter evasão e atender a áreas mais vulneráveis identificadas no diagnóstico realizado e abrange 155 escolas, em tempo integral, mas tais escolas representam apenas uma parcela da rede que tem mais de mil escolas.

(ibidem, 2015, p.155). Complementando a nova política, o governo criou o Programa Ginásio Carioca, usando plataforma e dispondo os professores ao regime de polivalência (um professor leciona todas as matérias usando vídeos).

A avaliação foi um dos pilares da política nesse período e está explícita no IDE-Rio nas Resoluções voltadas para orientações à avaliação, como o ato contido na Circular E/SUBE/CED nº 8, de 9 de março de 2009, encaminhada aos coordenadores das Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs), que foi um “Teste Diagnóstico” elaborado pelo IAS (essa entidade está explícita no Parecer Nº 11, de 26 de maio de 2009, do Conselho Municipal de Educação), para medir o analfabetismo funcional e a demanda de reforço em português e matemática. Essa participação do IAS nessa nova política educacional foi concretizada nos programas “Se liga” e “Acelera” e foi problematizada da seguinte forma,

Neste processo, não só o IAS passou a ser parceiro da SME, no grande objetivo de ‘melhorar a qualidade da educação da cidade’, mas também, outras organizações como: Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, Instituto Alfa e Beto, Instituto Sangari, entre outros (SANTOS, 2015, p.171)

A citação em destaque serviu de base para avaliar o conjunto de ações do governo visando a “melhoria da qualidade” sendo possível perceber como os empresários se apropriaram do debate da educação na tentativa de inserção de seus modos de ver o mundo nas escolas públicas da “nova sociabilidade do capital”, na forma de parceiros do Estado. A atuação desses intelectuais coletivos reforça a tese de que existe uma participação ativa de frações de classe dominante na formulação, elaboração e implementação da política educacional da cidade do Rio de Janeiro alinhada aos princípios do gerencialismo na contrarrevolução em nível municipal.

O estudo mostrou que as metas de alfabetização e alguns resultados do IDEB não foram alcançados, que houve insatisfação e dissintonia, bem como a falta de democracia nas escolas. A pesquisa revelou ainda que “para os anos iniciais as metas foram alcançadas, mas para os anos finais, uma ligeira queda é observada” (ibidem, 2015, p 194). O objetivo de alcançar 30.000 novas vagas não foi alcançado, mas a meta relativa à melhoria nas formas de contratação de serviços e compra de materiais sim. Sobre as metas específicas para o IDEB das “Escolas do Amanhã”, houve “aumento em ambos os níveis com o alcance das metas tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais” (ibidem, 198). Nas escolas do Complexo Alemão/Penha, as metas não foram atingidas em sua totalidade (ibidem, 2015: 199). A “descentralização orçamentária” foi vista de forma positiva nesse estudo e registrou-se a transferência de recur-

dos do setor público (governo) para as entidades privadas (indiretamente com prestação de serviços, neste caso, o IAS e outras)⁴.

Como pano de fundo para compreendermos a concretização da PME/RJ está a alteração na forma de gestão que passou a ter forte influência das empresas, conforme apontam o estudo com o qual dialogamos, Santos (2015). Em uma breve síntese, é detalhado que houve melhora no IDEB e no IDERio e o cumprimento parcial das metas; no entanto não foi satisfatório o alcance das metas por escolas, “evidência de que o pagamento do bônus não garantiu uma mudança qualitativa nos resultados” (ibidem 2015:210). Houve também “forte presença, entre os maiores recebedores de recursos públicos (...) de instituições de caráter privado” (ibidem, 2015:210) permitindo concluir “a força dessas instituições na definição das políticas educacionais, pois, na verdade, mais do que uma simples venda de produtos (...) tais empresas vendem conceitos, propostas e ideias” (ibidem, 2015:210).

Neste tópico apresentamos através de dados de pesquisas recentes as alterações na gestão da política de educação no município do Rio de Janeiro, com destaque para as agências coletivas e os dispositivos jurídicos. A análise considerou a política de metas como a proposta orientadora de todas as políticas brasileiras, no que se refere ao protagonismo de empresas na política carioca. Vejamos a seguir como, enfim, a PME/RJ foi realizada, no estudo de caso sobre a materialização desta política e a atuação dos intelectuais coletivos diretamente envolvidos com a formulação.

ESTUDO DE CASO: A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (PME/RJ)

Começamos o presente tópico apontando marcos históricos de um processo que culminou com a promulgação da lei referente à PME/RJ, por meio da Lei Nº 4.791 de 02 de abril de 2008 e regulamentada pelo Decreto 37526 de 08 de agosto de 2013. Vejamos: em novembro de 2004, foi encaminhado ao prefeito um projeto de lei nº 1219, de 2003, de autoria do Senhor Vereador Rodrigo Bethlem, que “dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Municipal de Educação Ambiental” (PL 1219/03). Como resultado desse processo, foi formulado outro projeto de lei, o PL Nº 166/2005, de Aspásia Camargo e outros vereadores, que continha a obrigação de a escola da rede pública municipal oferecer educação ambiental em todos os níveis de ensino, embora não estivesse prevista a educação ambiental como disciplina regular.

4 Por exemplo, em 2010, a SME criou o programa Gestão Escolar, para custear despesas com materiais pedagógicos e equipamentos para o “Programa de Implantação e Manutenção das Escolas do Amanhã” (ibidem, 2015:205).

Essa lei sofreu alterações dois anos depois, pelo Conselho Municipal de Meio Ambiente (CONSEMAC/RJ), incluindo no art. 1º a participação de empresas e ONGs. No art. 12º afirma que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”. A partir do PL 166/2005 a PME/RJ foi promulgada com a Lei Nº 4791, de 02 de abril de 2008, que dispôs sobre o Sistema Municipal de Educação Ambiental.

O Sistema referido no caput tem como fundamento a Política Municipal de Educação Ambiental, e compreende todas as ações de educação ambiental implementadas pelos órgãos e entidades municipais, bem como as realizadas, mediante contratos e convênios de colaboração, por organizações não governamentais, instituições de ensino, empresas e outras entidades, nos termos desta Lei (LEI Nº 4.791/08).

É possível verificar com os recursos metodológicos aqui usados que as ONGs e empresas estão na base formulação da política, nestes “convênios”, modelos de gestão gerencial utilizados na década de 1990 na contrarreforma. Por isso, no Parecer 03/2013 (Março/2013) houve a regulamentação da Lei nº 4.791 de 02/04/2008 e esta então promoveria a integração das ações em prol da educação ambiental realizadas pelo Poder Público, pela sociedade civil organizada e pelo setor empresarial. Além disso, a Indicação nº 031/2013, do CONSEMAC/RJ, de 19 de abril de 2013, dispôs sobre a regulamentação da Lei nº 4.791 de 02/04/2008, a respeito do Sistema Municipal de Educação Ambiental. Transcrevo abaixo trechos do art. 1º e mais abaixo do art.6º da PME/RJ com base no decreto de regulamentação.

A Política Municipal de Educação Ambiental do Rio de Janeiro nos termos do inciso I do Art. 3º da Lei 9795/1999 será definida pelo Poder Público Municipal e as ações dela decorrentes serão implementadas pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema Municipal de Meio Ambiente, pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, pelos órgãos públicos do município, envolvendo entidades não governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade” (Art. 1º PME/RJ 4.791/08).

Para o cumprimento do estabelecido neste Decreto, deverão ser criados, mantidos e implementados, sem prejuízo de outras ações, programas de Educação Ambiental integrados e no §1º, sublinha que cabe ao Poder Público estabelecer mecanismos de incentivo à aplicação de recursos privados em projetos de Educação Ambiental (Art. 6º PME/RJ 4.791/08),

A perspectiva da “terceira via”, entendida aqui como uma nova expressão do capitalismo contemporâneo, foi identificada na citação em destaque ao colocarem em mesma posição social e política as empresas, a mídia e as entidades de classe (leia-se: sindicatos). Aqui, está concretizada a política de projetos, pois se não há dotação orçamentária (Emenda Constitucional Nº 19 de 1998), as ações e programas de educação ambiental no município estiveram nessa formulação condicionadas por convênios colaborativos com empresários. A vitória de um projeto político coordenado por setores afinados com a lógica bancária e mercadológica foi expressa nesse documento e mostra uma disputa permanente entre os agentes envolvidos a partir de suas concepções de educação ambiental e de sociedade.

QUADRO 1. Sujeitos Coletivos e seus projetos na PME/RJ

Instituição	Categoria jurídica	Projetos de educação ambiental
Metrô Rio	Empresa privada	Ecologia em Ação
Instituto Moleque Mateiro	Empresa privada	Projeto Ambienta Rio
Defensores das terras	ONG	Ecologia em ação
Junior Aquievement	Empresa privada	Sustentabilidade Cartilha de desenvolvimento sustentável
CCR Ponte	Empresa privada	Estrada para a cidadania
Concessionária Porto Novo S/A	Empresa privada	Ecos do Porto

Fonte: Elaborado pelos autores

A entrada da educação ambiental tem sido marcada por ONGs e empresas, em uma perspectiva de “colaboração” e “parceria”, típicas do ideal de Terceira Via adotado pelo “desenvolvimento às avessas” (GONÇALVES, 2013). Está explicitada na PME/RJ que a implementação dessa política está baseada em possíveis contratos e convênios de colaboração.

O Sistema referido no caput tem como fundamento a Política Municipal de Educação Ambiental, e compreende todas as ações de educação ambiental implementadas pelos órgãos e entidades municipais, bem como as realizadas, mediante contratos e convênios de colaboração, por organizações não governamentais, instituições de ensino, empresas e outras entidades, nos termos desta Lei (PMEA, 2008).

É possível perceber na fala reproduzida na citação, uma clara associação entre a reforma do Estado de 1995 de conduzir a concepção do público e a forma como está escrita a lei: a colaboração é a chave para se compreender a refuncionalização do Estado. A relação entre sociedade civil e política expõe a atuação dirigente da fração de classe rentista, bem como a atuação de setores do empresariado nacional e internacional. A aliança PT/PMDB resultou em uma correlação de forças capaz de promover espaços de atuação de forças progressistas, ilustrada em uma parceria público-público, entre a UERJ, a Prefeitura e o Estado do Rio de Janeiro, no âmbito da educação, descrita anteriormente.

As parcerias público-público se distinguem das parcerias público-privadas pelo contrato entre instituições públicas, não organizações ou entidades privadas sem fins lucrativos.

Figura 1.



Fonte: Elaborado pelos autores

A política pública verificada envolveu a Bolsa de Valores de São Paulo e uma das sócio-fundadoras da Federação de Indústrias de São Paulo (FIESP), a própria Cláudia Costin. O discurso do governo estava pautado pela participação do que a escola liberal chamou de terceiro setor, envolvendo ONGs, OSs e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) e essas entidades foram relevantes para o fortalecimento da parceria. As ONGs surgiram nos anos 1970, as OSCIP anos 1990 e as OSs nos anos 2000.

A pesquisa nos levou a constatar que o caráter utilitário de um projeto para a escola gerou conflitos. Perguntando sobre a elaboração e formulação do conteúdo de educação ambiental na rede municipal a Cursista A respondeu que,

[...] com certeza. Se é desse jeito que está indo quem é que está estudando? A própria questão de o professor continuar é a informação né? A própria questão aí já fala. A carga horária é tão louca que você não consegue manter a sua atualização, né? Porque você tem que cumprir o conteúdo e aí isso é muito complicado, desviar, sair do comum é mais complicado e educação ambiental infelizmente ainda é alguma coisa fora do... Ainda é fora, não está fazendo parte ainda, eu não vejo fazendo parte, não vejo. (Entrevista Cursista A)

É possível identificar na fala destacada na citação que a formação continuada do professor, em cursos de pós ou de extensão, é elemento importante ao considerarmos a implementação da PME/RJ. A fala expressou a impressão de que não há educação ambiental se a carga horária, tanto para formação continuada quanto para a educação ambiental, não for suficiente. A compressão do conteúdo, no caso de uma inserção transversal, tem consequências pedagógicas como a flexibilização do currículo.

A estrutura da SME-RJ passou a ter uma característica predominantemente gerencial dos projetos externos que chegam à rede pública para a Equipe de Extensividade, cujo principal objetivo é selecionar os projetos que chegam à Secretaria, aprovando os que se ajustam às orientações da política.

Embora a sociedade civil esteja instada a participar do processo, cabe ao poder público e, nesse caso específico, à Equipe de Extensividade, realizar a implementação. No que se refere aos recursos para a implementação dessa política, as parcerias têm se mostrado presentes para o enraizamento das atividades.

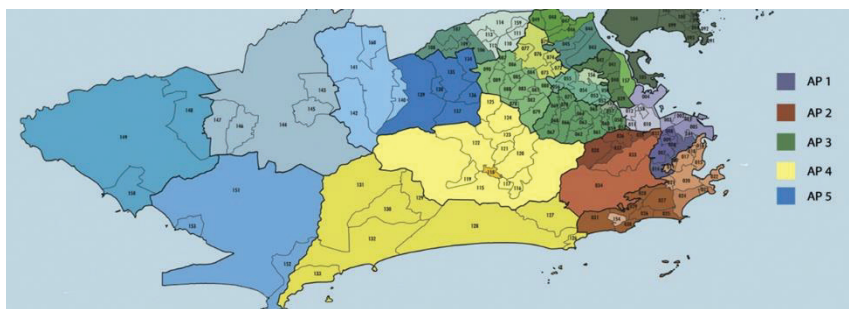
Por atribuição legal, a implementação e a execução da PME/RJ estão diretamente atreladas à construção de um programa municipal, portanto, vejamos como se deu até aqui (pois ainda não foi concluído pela prefeitura) o processo de construção do Programa Municipal de Educação Ambiental do Rio de Janeiro (PROME/RJ).

Com base na análise de conteúdo das atas da Câmara Setorial Permanente de Educação Ambiental e do Conselho Municipal de Meio Ambiente, apresentamos os elementos constitutivos da construção do PROME/RJ. De acordo com o levantamento realizado até aqui, foi identificado que a equipe contratada para construir o PROME no RJ adotou uma metodologia específica que, segundo o próprio *blog* do PROME, se divide em oito etapas: 1º identificar atores envolvidos; 2º convidar os atores estratégicos; 3º convite a instituições estratégicas; 4º sistematizar as sugestões; 5º Consolidar o texto-base; 6º discutir e colher sugestões para o texto do PROME; 7º sistematizar as sugestões e 8º validar a primeira versão do texto do PROME.

De acordo com o texto base consolidado (2014)⁵, redigido para orientar a construção do programa, a abrangência do processo compreende cinco áreas de planejamento (APs). Essa abrangência permite uma construção que contemple atores e instituições estratégicas de setores, conforme as intervenções setoriais contidas nos planejamentos da PME/RJ.

5 Texto base consolidado. Disponível em: <<http://www.promea-rio.com.br/docs/textobase.pdf>>.

Figura 2. Áreas de planejamentos (APs)



Fonte: Blog do Promea⁶

A metodologia para construção do PROMEA foi formulada e elaborada pela empresa TAO Educação e Sustentabilidade. Segundo consta em seu *site*, sua missão é “criar e desenvolver soluções educacionais integradoras e inovadoras”. As “soluções educacionais inovadoras” são definidas como aquelas “que contribuam para a evolução das pessoas e organizações”. Em 2014 ocorreram quinze “*workshops* participativos”, que serão estendidos em 2015. Os *workshops* participativos, conforme o *site* do PROMEA/RJ, são encontros que reúnem os “atores estratégicos” das cinco áreas de planejamento.

Na análise da história do PROMEA/RJ, deve-se levar em conta o protagonismo da Rede Estadual de Educação Ambiental do Rio de Janeiro, a empresa Moleque Mateiro, além da participação da empresa TAO Educação e Sustentabilidade, a empresa Fauhaber Engenharia e a Fundação Fauhaber⁷.

A PME/RJ foi enquadrada na forma de projetos de educação ambiental ou nos formatos empresariais de construção de política pública como o Promea. Os quinze encontros realizados em 2014 foram caracterizados pela metodologia na construção da Política. Em cada *workshop* participativo são registrados os destaques e são feitas alterações no “texto-base consolidado”, então existem, até o momento, quinze alterações no texto-base, ainda não disponibilizado em relatório. Na pesquisa de doutorado em questão, foi possível acompanhar, parcialmente, os *workshops* e identificar a regularidade da metodologia. Um dado importante no que se refere à participação docente, é a ausência de representante do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ) nos “*workshops* participativos”. Os encontros foram divulgados por meio de correio eletrônico e pelo seu *sítio* na rede sendo “limitado” a esses veículos de comunicação.

⁶ Disponível em: < <http://www.promea-rio.com.br/abrangencia.html>>.

⁷ Marcello Faulhaber – atual Secretário Municipal de Desenvolvimento da Prefeitura de Belo Horizonte - MG – esteve à frente da Subsecretaria Geral da Casa Civil da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresentou as reflexões teóricas acerca do Estado brasileiro e das políticas educacionais, a partir de uma análise em andamento sobre a concretização da PME/RJ. Com o recorte aqui realizado, apontamos para o aprofundamento do debate sobre educação pública gratuita, laica e de qualidade. No que se refere ao Estado, a lógica neoliberal foi qualificada por dados de análises atuais baseadas na história recente do neoliberalismo no Brasil. A construção da política foi sendo forjada pela lógica das parcerias público-privadas como uma tendência nacional da nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005), compreendida pela criação da hegemonia através da obtenção, cultivo e propagação de uma educação ambiental empresarial.

A política de educação ambiental no município do RJ, especificamente na PME/RJ, envolveu a apropriação de conceitos como “crítica”, “transformadora”, Estado e sociedade civil, na perspectiva de incorporar demandas e reivindicações de setores organizados dos movimentos sociais. No campo ambiental, a iniciativa privada se aliou a organismos não estatais, com atuação em projetos de lei e formulação de políticas para difusão de sua marca e ampliação de sua exposição. A PME/RJ dispôs sobre o Sistema Municipal de Educação Ambiental voltado para execução dessa política pública, por isso este estudo apresentou-a como um processo em disputa em torno da concepção de educação, de educação ambiental e de escola.

O que se percebeu na PME/RJ foi a premissa da lógica mercadológica na construção do PROME/RJ e na formulação dos projetos de educação ambiental por empresas privadas, em sua maioria. Para tanto, foram apresentadas as principais teses sobre o gerencialismo na educação pública do município do Rio de Janeiro, com dados recentes sobre a política carioca. No que se refere aos intelectuais coletivos, foram o CRR Ponte, o Metrô Rio etc, empresas formuladoras da educação e da PME/RJ, objeto deste trabalho. Empresas essas com projetos executados por organizações não governamentais. Esse processo implica em debatermos sobre o impacto na carreira docente no que se refere ao processo de terceirização inerente às parcerias público-privadas com as empresas. A inserção da PME/RJ nessa lógica tem implicações não só para a carreira docente, do ponto de vista da terceirização, mas também para a autonomia na construção do processo pedagógico, que fica subordinado a uma lógica empresarial.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo as políticas sociais e o Estado democrático** Rio de Janeiro: Paz e guerra, 2010.

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza**: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. (Tese) 278 f. Doutorado em Educação - Universidade Federal Fluminense (UFF) 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E REFORMA DO ESTADO (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995.

CASTELO, R. **O social liberalismo**: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal Rio de Janeiro. Expressão Popular, 2013

CUNHA, L. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FIESP **Livre para crescer** ZOCKUN, M. H.; LANZANA, A. (Horas.) Federação das Indústrias de São Paulo. São Paulo, SP: Cultura Editores Associados, 1990.

FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo**: teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. University of Chicago Press, 1962.

GONÇALVES, R. **Desenvolvimento às avessas**: verdade, má fé e ilusão no atual modelo brasileiro de desenvolvimento Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GRAMSCI, A. **O leitor de Gramsci**. COUTINHO, C. N. (Org). Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2011.

GURGEL, C. **A gerência do pensamento gestão contemporânea e consciência neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEHER, R. Desafios para uma educação além do capital. IN: **István Mészáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2011.

MARTINS, A. S. **A direita para o social**: a educação para a sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009.

MOTTA, V. C. da. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2012.

RIO DE JANEIRO. **Decreto Nº 32.416, de junho de 2010**. Institui o Índice de Desenvolvimento da Educação do município do Rio de Janeiro – IDERio.

_____. **Lei Nº 4.791 de 02 de abril de 2008**. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação Ambiental do Estado do Rio de Janeiro.

_____. **PL N° 1219 de 2003.** Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Municipal de Educação Ambiental.

_____. **PL N° 166 de 2005.** Dispõe sobre a obrigação de a escola da rede pública municipal oferecer educação ambiental em todos os níveis de ensino, embora não estivesse prevista a educação ambiental como disciplina regular.

_____. CME. **Parecer N° 11 de 26 de maio de 2009.**

_____. **Decreto 37526 de 08 de agosto de 2013.** Dispõe sobre a regulamentação da Lei N° 4.791/2008 e dá outras providências.

SANTOS, J. C. dos. **A gestão gerencial na educação pública da cidade do Rio de Janeiro:** origens, implantação, resultados e percepções. Rio de Janeiro: Paco Editorial, 2015.

LIDERANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: QUAL DEVE SER O PERFIL DOS LÍDERES?



Aires Zarina Bonifácio Mombassa

Doutorando em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Gestão e Avaliação de Políticas Públicas de Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique¹.

¹ Bolsista da Capes. E-mail: airezmombassa@ymail.com

RESUMO

A expansão da Educação a Distância (EAD) e o aperfeiçoamento dos líderes educacionais para lidar com essa modalidade de ensino deve ser vista por todos os atores da sociedade como uma das estratégias fundamentais para a promoção e o desenvolvimento das políticas públicas de educação em Moçambique. Nesse contexto, o presente artigo tem por objetivo analisar o perfil do líder educacional enquanto ator da EAD. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica sobre Liderança e EAD. O resultado da pesquisa nos revela que a capacidade de planificação, organização, direção e controle constituem condição *sine qua non* para os líderes desempenharem com sucesso as suas jornadas de trabalho. Outra questão de grande relevância que as referências bibliográficas apontam diz respeito à dinamização da cultura digital ao nível das instituições educacionais. Recomenda-se que os líderes que atuam na modalidade de EAD tenham competências para lidar com estratégias inovadoras relacionadas às Tecnologias de Informação e Comunicação.

Palavras-Chave: Liderança. Educação à distância.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo analisar o perfil dos líderes no contexto do Ensino a Distância (EAD). Acreditamos ser pertinente abordar essa questão visto que, em Moçambique ainda se assiste à deficiente compreensão dessa modalidade de ensino, bem como a fraca liderança e coordenação das atividades entre os diferentes atores como, por exemplo, os gestores, os professores, os tutores e os alunos.

A EAD é uma forma de educação de grande importância para o desenvolvimento de diferentes estratos sociais, bem como exige dos profissionais uma atitude proativa, fundamentalmente no contexto da coordenação das atividades. Nesse sentido, por um lado, há necessidade de compreendermos diferentes práticas de liderança que possam contribuir para o sucesso das atividades organizacionais; por outro, visto que a EAD tem suas particularidades específicas e que precisam ser tomadas em conta, torna-se necessário compreendermos qual deve ser o perfil dos líderes educacionais para atuar nessa modalidade de ensino. Estudos apontam que grande parte dos profissionais continua enraizada nas práticas de ensino presencial, e como se não bastasse, transferem-nas para o cenário de EAD, o que resulta em uma total disfunção no processo da sua implementação.

O presente artigo para além de trazer os subsídios acima descritos contribuirá para refletir sobre a atuação dos profissionais na EAD em Moçambique. Ademais, a discussão contribuirá para a difusão dessa área de pesquisa, uma vez que em nosso país ainda se verifica pouca produção científica nessa direção.

Quanto à metodologia utilizada, importa dizer que se trata de uma pesquisa bibliográfica sobre Liderança e EAD respalda em artigos científicos e livros que abordam questões de administração, não somente no contexto empresarial, mas também educacional. Assim, procuramos analisar diferentes pensamentos dos autores que se dedicam a pesquisas sobre Liderança Educacional e a Liderança no contexto da EAD.

O SIGNIFICADO DE LIDERANÇA

A maioria das pesquisas que versam sobre Administração e Gestão Educacional apontam que as organizações educacionais somente poderão ter sucesso se houver uma estrutura organizacional sustentável e sintonia laboral entre os diferentes atores que atuam em diferentes setores de produção. Sendo Liderança e EAD uma das áreas científicas em constante evolução e de grande importância para as organizações, torna-se necessário compreender como elas devem ser dinamizadas na organização e qual deve ser o papel de cada ator enquanto líder² nessa modalidade de ensino.

Stone & Freedman (1982) definem Liderança como sendo o processo de dirigir e influenciar as atividades relacionadas às tarefas dos membros de um grupo. Nesse conceito, os autores sublinham duas questões fundamentais: o envolvimento de outras pessoas - subordinados ou seguidores- e a distribuição desigual do poder. Ou seja, com sua disposição de aceitar as ordens do líder, os membros do grupo ajudam a definir o *status* do líder e tornam possível o processo de liderança; sem subordinados, todas as qualidades de liderança de um administrador seriam irrelevantes.

Já no que se refere à distribuição de poder, os autores sustentam que a liderança envolve uma distribuição desigual de poder entre os líderes e os membros do grupo. Assim, justificam a afirmação ao destacarem que os membros do grupo não são desprovidos de poder, podendo pois, moldar - e moldam - de vários modos as atividades grupais.

Na perspectiva de Maximiano (2004), Liderança é um dos papéis dos administradores. A pessoa que desempenha o papel de líder influencia o comportamento de um ou mais liderados. Já Teixeira (1998) define Liderança como sendo um processo de influenciar outros de modo a conseguir que eles façam

² Neste estudo, considera-se líder todos os atores envolvidos na gestão das instituições de ensino, a saber: o gestor, coordenador, tutor, professor, entre outros.

o que o líder quer que seja feito, ou ainda, a capacidade para influenciar um grupo a atuar no sentido da prossecução dos objetivos do grupo.

Percebe-se, portanto, que a Liderança possui diferentes significados. E ainda, a abordagem de Liderança a ser aplicada nas organizações depende, muitas das vezes, das políticas e/ou das filosofias que cada organização define. Nesse sentido, caberá ao líder selecionar aquela(s) que vai lhe ajudar a atingir os objetivos organizacionais. Outra questão que a ser discutida é o conceito de Gestão. Muitas obras apontam para a confusão entre as ações de um líder e de um gestor. Teixeira (1998) sublinha que a importância da Liderança na gestão das organizações é tal, que muitas vezes tende a confundir-se Liderança com Gestão. Para embasar esse posicionamento, o autor serviu-se dos ensinamentos de Kotter:

Em tempos de paz, um exército sobrevive sem problemas se houver uma boa gestão ao longo da linha hierárquica em simultâneo com uma boa liderança no topo. Mas em tempo de guerra, torna-se necessário a existência de uma liderança competente em todos os níveis da hierarquia (KOTTER, 1990 *apud* TEIXEIRA, 1998).

A Gestão tem um escopo mais alargado do que a Liderança, uma vez que, conforme Teixeira (1998), abrange para além de aspectos comportamentais, outros que não são diretamente relacionados com o comportamento das pessoas. O autor justifica as diferenças ao afirmar que um bom gestor é necessariamente um bom líder, mas um bom líder não é necessariamente um gestor. Para Kotter (*apud* TEIXEIRA, 1998), a gestão das organizações tem relação com a complexidade - estruturas organizacionais, orçamento, etc; a liderança ligação, sobretudo com a mudança.

Libanêo *at. al.* (2011) aponta que a Gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados os meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerências e técnico - administrativos. Já na visão de Kotter (1996 *apud* CARMON & GREEN, 2009), os líderes são diferentes dos gestores. Eles advogam esse posicionamento afirmar que os líderes não fazem planos, não resolvem problemas e nem se quer organizam as pessoas. O que os líderes realmente fazem é preparar as organizações para mudanças e as ajudam a enfrentar os problemas enquanto passam por elas.

Tanto o gestor quanto o líder desempenham um papel importantíssimo nas organizações, suas atividades se complementam. Por exemplo, enquanto o líder procura influenciar as pessoas a realizarem uma determinada atividade; o gestor procura supervisionar ou controlar.

Outra questão que merece tamanha relevância é o debate da Liderança no contexto educacional desenvolvida por Fullan (1992), Leithwood (2001) e Rivo *et al.* (2009).

Por exemplo, para Fullan (1992),

Os líderes visionários podem prejudicar, mais do que melhorar as instituições de ensino, ao confundirem os seus pontos de vistas pessoais com o do interesse colectivo; enquanto para Leithwood defensor da liderança partilhada vem esta como alternativa aos modelos tradicionais da liderança vertical (*Top-down*). (FULLAN, 1992; LEITHWOOD, 2005 *apud* RUIVO *et al.* 2009).

Embora os dois autores tenham concepções diferentes, Leithwood e Jantzi, (1999) e Hallinger e Snidvongs, (*apud* VIEIRA, 2005) sublinham que os líderes escolares têm a capacidade de influenciar mudanças nas escolas que podem ter um efeito positivo, ainda que limitado e indireto, no sucesso escolar dos alunos.

Nesse sentido, para que haja efetividade nas instituições educacionais, o líder deverá criar uma visão partilhada e uma missão para a escola; bem como reestruturar a organização formal da escola, nomeadamente, por meio da realização de horários de alunos e professores e organização de turmas, no sentido de promover a eficácia pedagógica e melhorar a colaboração entre docentes assim como os processos de comunicação e decisão. Por fim, o líder deve reformular a cultura organizacional da escola no sentido de enfatizar normas de trabalho cooperativo e aprendizagem contínua (SENGE *et al.* 2003, HALLINGER & HECK, 1997; LEITHWOOD, 1997; *apud* VIEIRA, 2005).

Quanto aos múltiplos papéis que os líderes devem assumir, de acordo com Leithwood *et al.* (2002), reportando-se à literatura e à análise de padrões (*standards*) de Liderança Escolar estabelecidos oficialmente na Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido e Estados Unidos da América, identificaram-se mais de uma centena de práticas da responsabilidade dos líderes escolares. Tais práticas foram organizadas em 8 grupos: missão, visão e objetivos; cultura de escola; políticas e procedimentos; organização e recursos; professores; programas e instrução; relações escola-comunidade e recolha de informação e tomada de decisões. (LEITHWOOD *et al.* 2002 *apud* VIEIRA, 2005).

Ainda de acordo com esses autores, o conjunto de práticas esperadas de um líder escolar relativas aos professores, por exemplo, sugere-se: a) acolher capacidades coletivas; b) dar apoio individual; c) cultivar líderes a partir do conjunto dos professores; d) desafiar os professores a pensar crítica e criativamente sobre as práticas pedagógicas; e) ser sensível às preocupações dos

professores; d) ajudar aos professores a lidarem com o crescente envolvimento parental nas atividades da escola; e) premiar sucessos.

Nesse contexto, qual deve ser então o perfil do líder no contexto de EAD? Para responder essa pergunta, acreditamos ser pertinente compreenderemos, em primeiro lugar, o conceito de EAD e o seu real significado; por isso julgamos ser necessário engajarmo-nos neste exercício uma vez que nos ajudará a conhecer melhor o perfil dos líderes educacionais enquanto actores da EAD.

COMPREENDENDO O CONCEITO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Historicamente, o debate sobre a definição de EAD varia de autor para autor. A maior parte aponta uma terminologia diferenciada. Por exemplo, há quem prefira usar a terminologia “ensino a distância”, outros optam em dizer ensino por correspondência, ainda há os que simplesmente tratam de educação não presencial. Todavia, o objetivo último corresponde ao mesmo propósito, que é democratizar o acesso ao ensino.

Roger Kaufman (1995 *apud* GOUVEIA, 2005, p.184) descreve a EAD “como o processo para fazer chegar informação válida aos aprendentes num determinado momento e lugar, de forma apropriada e conveniente”.

Na concepção de Holmberg (1977 *apud* BELLONI, 2012), a EAD cobre várias formas de estudo, em todos os níveis, que não estão sob a supervisão contínua e imediata de tutores presentes com seus alunos em salas de aula ou nos mesmos lugares, mas que não obstante se beneficiam da planificação, da orientação e do ensino oferecidos por uma organização tutorial. Moore & Kearsley (2007), definem EAD como:

Aprendizagem planejada que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administração especiais. Não obstante, os autores chamam atenção aos principais aspectos a serem enfatizados a respeito dessa definição, a saber: aprendizagem e ensino; aprendizado que é planejado, e não acidental; aprendizado que normalmente está em um lugar diferente do local de ensino; e comunicação por meio de diversas tecnologias. (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 2).

Já como definição oficial, em Moçambique, segundo o decreto n° 35/2009 de 7 de julho, aprovado pelo Conselho de Ministros aos 30 de junho de 2009, EAD é definida como:

Uma modalidade de ensino-aprendizagem em que os formados e formadores desenvolvem actividades educativas em lugares ou tempos diferentes, na maior parte das vezes; ou ainda, destaca o EAD com sendo uma modalidade constituída por várias componentes, entre as quais: a) planificação; b) aquisição, c) desenvolvimento, produção e distribuição do material de estudo; d) gestão e administração, incluindo o registo dos estudantes; e) atendimento e apoio ao estudante; f) avaliação e garantia de qualidade. (REGULAMENTO de EAD, 2009).

Das definições anteriormente apresentadas, importa reter três questões-chave: a primeira destaca aprendizagem do aluno por meio do material que é disponibilizado; a segunda está relacionada com critérios metodológicos que precisam ser considerados para implementar essa modalidade de ensino; já a terceira evidencia a mediação por meio das tecnologias de informação e comunicação, bem como destaca os processos administrativos para garantir o êxito de EAD.

Portanto, fica claro que, ao se discutir o conceito de EAD, é de extrema importância considerar a questão da interação e da comunicação, o uso de tecnologias de telecomunicação e a separação física. Ou seja, existem muitas variáveis que podem ser integradas na definição de EAD. O que significa que cada autor procura definir a EAD conforme o contexto socioeconômico, político e social em que ele está inserido, bem como o modelo que cada país adota constitui também condição determinante para caracterizar o conceito de EAD (MOMBASSA, 2013, p.54).

PERFIL DO LÍDER NO CONTEXTO DE EAD

As literaturas que versam sobre a EAD apontam que a maior parte das políticas públicas de educação orientadas para essa área tem falhado, o que se justifica pelo baixo empenho dos atores que lidam com essa modalidade de ensino, principalmente nos países em desenvolvimento, uma vez que a maior parte dos líderes das instituições de ensino não são “residentes digitais³”, mas sim “emigrantes digitais⁴”. Assim, são desmotivados com as condições de trabalho que, muitas das vezes, não possibilitam desempenhar as suas actividades com sucesso.

3 Esse conceito foi idealizado por Mark Prensky para designar todo àquele que nasceu na época de intenso uso da informática e se aproveita de todos os aparatos tecnológicos no seu quotidiano. Disponível em: < <http://ead-brasil.blogspot.com.br/2011/09/nativos-digitais-e-imigrantes-digitais.html> > acesso em xxx

4 Para Mark Prensky são todos aqueles que nasceram em período anterior à internet e procuram incorporar a tecnologia no seu quotidiano, mas deixando sempre um rastro de sotaque analógico nos seus afazeres.

A EAD, como temos afirmado, tem particularidades que precisam ser consideradas. Para que essa seja implementada sem sobressaltos é exigido dos líderes um novo perfil, diferente do ensino presencial. Enquanto o ensino presencial, conforme afirmação anterior decorre numa sala de aula e os alunos têm contato permanente com os professores e com pouca utilização das TIC, na EAD o contato entre os professores e os alunos se dá virtualmente. Isso significa que os líderes, os gestores, os professores e os alunos podem utilizar diferentes tecnologias que possibilitam a ocorrência da comunicação educacional. Ressalta-se aqui a necessidade do reconhecimento da modalidade, sobretudo legislada pelas entidades competentes de ensino no país.

Pode-se perceber, nessa ótica, que o líder deve possuir diferentes características para melhor lidar com as TIC's e a EAD. Por exemplo, conforme Holmberg (1985 *apud* PESARINE s/d) a comunicação de “ida e volta” constitui uma das peças-chave para o sucesso de um curso a distância. Entretanto, esse autor sugere que o profissional que atuar nessa modalidade de ensino deverá ter, como princípio básico, as seguintes características: a) apoiar a motivação e o interesse dos estudantes; b) apoiar e facilitar a aprendizagem do aluno, trocando com eles comentários, explicações e orientações; c) proporcionar ao aluno a visualização de sua situação e suas necessidades educacionais; d) descobrir deficiências do curso que podem ser modificadas (HOLMBERG, 1985 *apud* PESARINE s/d).

Relativamente à competência tecnológica, sugere-se que os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino tenham domínios técnicos suficientes para atuar com naturalidade, agilidade e aptidão no ambiente que está utilizando; é preciso que seja um usuário dos recursos de rede, conhecedor de sites de busca e pesquisa, usuário de *emails*, conhecedor da netiqueta, participante de listas e fóruns de discussão; ainda ter sido mediador em algum grupo (*e-group*). Deverá ter um bom equipamento e recursos tecnológicos atualizados, inclusive com *plugins* de áudio e vídeo instalados, além de uma boa conexão com a *Web*; etc. (HOLMBERG, 1985 *apud* PESARINE S/d).

Quanto às competências sociais e profissionais, os líderes deverão ter a capacidade de gerenciar equipes e administrar talentos; habilidades de criar e manter o interesse do grupo pelas atividades, ser motivador e empenhado, servir de intermediário entre a instituição e os alunos, responder às questões sobre as instituições; por fim, criar relacionamentos pessoais *online* (ALVES 2003 *apud* MACHADO & MACHADO, 2004).

Fica claro que comunicação efetiva⁵ deve prevalecer e considera-se fundamental para a prática de EAD nas instituições de ensino. Por isso, recomenda-se aos líderes educacionais um maior dinamismo em relação à integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em diferentes ações de gestão, partindo do princípio de que as TICs são meios indispensáveis para o acompanhamento das atividades a distância.

Para Maia (2002), o perfil dos tutores, dos professores e/ou dos diretores de escolas inclui, entre as habilidades solicitadas, a competência tecnológica, assiduidade no *feedback*, capacidade de gerenciamento de equipes e gestão de pessoas, domínio sobre o conteúdo e competências de comunicação e de mediação.

Na concepção de Pesarini⁶, os líderes deverão possuir algumas características, tais como: dinamismo, visão crítica e global, responsabilidade, capacidade para lidar com situações novas e inesperadas e saber trabalhar em equipe. Sobretudo, devem estar profissionalmente motivados, ser competentes e experientes, capazes de estabelecer boas relações interpessoais, humildes, dialogantes, aceitar críticas, sendo firmes e determinados nas suas decisões; sensíveis aos problemas da comunidade escolar, criativos na solução dos problemas e comprometidos com os objetivos formativos da escola (NHAVOTO, BUENDIA e BAZO, 2009). Ainda, os líderes institucionais devem ser orientados com base em pesquisa nas suas abordagens para gestão e organização da aprendizagem a distância. (ZAWACK-RICHTER; BACKER, 2015, p. 192).

Todos os intervenientes da educação enquanto líderes da EAD deverão, conforme Cunha, Pereira e Neves⁷, antes de tudo, entender a sua finalidade, o porquê da sua existência para o grupo e para a organização. Entender o seu papel é fundamental para que se crie um ambiente de sucesso. Assim, é importante ter virtudes, sendo algumas primordiais, tais como: eficácia (levar o grupo a atingir objetivos e metas definidos pela organização); saber ouvir (ouvir atentamente os seus liderados, filtrar os assuntos importantes e deixar que as melhores ideias prevaleçam, criando assim um ambiente de inovação); saber delegar tarefas (não centralizar tudo, saber delegar é praticar a confiança no grupo) e desenvolver o grupo (contribuir para o desenvolvimento de cada indivíduo do grupo, formar líderes e sucessores).

5 Para Holmberg (1985), comunicação efectiva acontece dois movimentos: "ida" e "volta". Isso significa que no curso a distância a comunicação não pode ser unidireccional.

6 Professora de Organização Sistemas e Métodos, Planeamento, Gestão de Processos, Tópicos Emergentes em Administração, Mato Grosso.

7 Davi Cunha, Marcos Alves Pereira e Rodrigo de Oliveira Neves atuam na área TI e são pós-graduandos do curso de Gestão de Tecnologia da Informação na Faculdade Fiap.

Na perspectiva de tudo que vem sendo abordado, qual deve ser o perfil dos gestores para atuarem na EAD em Moçambique? O que a literatura nos revela? Acreditamos serem essas as questões para o ponto de partida se, de fato, queremos pensar nas lideranças educacionais futuras da EAD, visto que “perder a batalha da educação de qualidade, conforme Brooke & Soares (2000), é perder a oportunidade de crescimento econômico sustentável com justiça social”.

LIDERANÇA E A EAD EM MOÇAMBIQUE: QUAIS OS DESAFIOS PARA OS IDEALIZADORES E IMPLEMENTADORES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS?

A história de Moçambique revela-nos que a educação sempre foi considerada pelo governo como o único potencial para melhorar a qualidade de vida dos moçambicanos. Após a independência, diferentes seguimentos sociais se dispuseram a participar em diferentes atividades associados à educação. Nesse cenário, uma das plataformas que também se achou fundamental para incrementar o desenvolvimento econômico, social e cultural foi a difusão da EAD. Assim, Neeleman e Nhavoto advogam que:

No seu Terceiro Congresso, em 1977, a Frelimo, ao analisar a questão do acesso à educação, deu orientações para estudar até 1979 as condições para o estabelecimento de um centro nacional de ensino por correspondência que utilize também a radiodifusão. Já havia pessoas que faziam cursos por correspondência, principalmente com instituições portuguesas, mas isto implicava a transferência de valores em divisas, e com a agudização da crise econômica no país, decidiu-se cortar essas transferências, interrompendo assim, quase completamente, esta modalidade de estudo (NEELEMAN; NHAVOTO, 2003 *apud* MOMBASSA, 2013, p.3).

Essa iniciativa demonstra o comprometimento do governo de Moçambique em levar a educação formal às comunidades. Razão pela qual essas ideias continuaram nas décadas de 80, 90, 2000 até aos dias de hoje. Por exemplo, na década de 80, o governo de Moçambique teve a oportunidade de ratificar um acordo com o Brasil no qual foram selecionados alguns profissionais do INDE⁸. Esses profissionais foram para o Brasil para serem formados no Instituto de Rádio Difusão do estado da Bahia nas seguintes áreas: elaboração de material radiofônico, elaboração de material escrito e planificação e avaliação.

8 INDE é uma instituição pública que se subordina ao Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, tem como objectivo principal, desenvolver pesquisas no âmbito educacional de forma a melhorar a qualidade da educação em Moçambique.

Na década de 90, novas experiências foram realizadas com a formação dos professores por meio de programas de EAD. “O Ministério de Educação decidiu criar o IAP (Instituto de Aperfeiçoamento de Professores) com sede em Maputo, dedicado exclusivamente à formação de professores à distância” (NEELMAN & NHAVOTO, 2003 p. 4).

No ano 2000 ocorreu a primeira experiência de organização da ciência e tecnologia pelo Estado Moçambicano. Nesse ano, registaram-se dois grandes acontecimentos:

A realização do primeiro seminário nacional sobre ciência e tecnologia e a criação do então Ministério de Ensino Superior, Ciências e Tecnologia (MESCT), atual Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), criado a partir das modificações na estrutura governamental ocorridas após as eleições de 2004” (ZIMBA; MUELLER; 2010. p. 10).

Ainda no contexto da EAD, despontou a formulação de políticas e estratégias da educação à distância. Por exemplo:

O MCT desenvolveu o seu trabalho com apoio de consultores internacionais e formulou a política e estratégia da introdução da educação a distância em Moçambique. O documento, que inclui já alguns projetos-piloto, foi discutido no Conselho de Ministros em Outubro de 2001. A comissão recebeu a tarefa de ampliar o seu trabalho para abranger todos os níveis da educação, do primário ao superior, incluindo a educação não formal. A comissão foi ampliada e passou a incluir representantes do Ministério da Educação (NEELMAN & NHAVOTO, 2003, p.5).

Consequentemente, a essas iniciativas, hoje, em Moçambique, já existem várias instituições que promovem a EAD, tanto públicas, quanto privadas. Com vista à partilha de experiências nos vários domínios dessa modalidade de ensino, o governo de Moçambique, em coordenação com o Instituto Nacional de Educação a Distância (INED) tem convidado, a nível regional e continental, a *Distance Education Association of Southern Africa* (DEASA), o Ministério de Educação de Angola, a *Distance Education Teaching in Africa* (DETA), *University of Pretoria* (UP), *Working Group of Distance and Open Learning* (WGDOL) da Associação para o Desenvolvimento da Educação em África (ADEA), *University of South Africa* (UNISA) e *Southern African Development Community - Open Distance Learning* (SADC – ODL) Project, Universidade Aberta do Brasil (UAB), entre outros (MEDH, 2014) para possíveis parcerias.

Portanto, perante esses fatos, podemos perceber que a ideia de propor a EAD a diferentes subsistemas de ensino sempre constituiu e/ou continua constituindo uma das estratégias fundamentais do governo de Moçambique, embora testemunhemos uma resistência, cada vez mais acentuada, de alguns

líderes educacionais que não acreditam nessa modalidade como fator determinante para o desenvolvimento de Moçambique.

Assim, colocamos, quais são os desafios que se colocam aos fazedores das políticas públicas de EAD em Moçambique? Será que as nossas lideranças estão cientes do nível de comprometimento que devem ter em relação a esta modalidade de ensino? O que nos dizem as pesquisas?

Algumas referências bibliográficas sugerem que a Liderança no contexto da EAD não pode ser equiparada à Liderança do ensino presencial, embora a gestão educacional, como bem aponta Mill *et. al.* (2009), em geral baseia-se na administração científica (gestão empresarial), mas guarda certas particularidades que merecem cuidados especiais dos gestores. Por ser uma instituição/empresa de natureza peculiar, as formas de planejar, organizar, dirigir e controlar a escola/universidade precisa ser diferenciado das decisões do gestor empresarial tradicional.

Outro desafio que se coloca aos líderes e/ou aos gestores de EAD em Moçambique é a atenção que deve ter entre ambas, bem como a capacidade de estruturação dos recursos das instituições. Conforme Mill *et. Al.*(2009), a EAD é bem mais complexa e dinâmica do que a educação presencial. O autor justifica essa questão, ao afirmar que naquela há maior fragmentação do trabalho e pulverização das funções e saberes necessários na execução das tarefas, o que exige atenção especial do gestor para que existam adequadas articulações entre as partes envolvidas. Assim, corroborando com Rumble (2003), os autores afirmam que para que o processo de ensino e aprendizagem na EAD ocorra é necessária uma gestão bem organizada, contemplando questões pedagógicas, administrativas e tecnológicas, especialmente quando se trata de uma proposta de formação robusta como cursos de graduação.

Nesse sentido, percebemos que a EAD precisa de pessoal altamente comprometido com a educação. Enquanto as lideranças não forem credíveis e/ou não demonstrarem que estão realmente interessadas em levar a bom porto essa modalidade de ensino, continuaremos a vivenciar nas nossas instituições demasiado improvisado. E ainda, se queremos entrar no mundo da competitividade, os líderes e os gestores da educação pública devem ter atitude. Vale ressaltar que está provado que os líderes, como bem afirma Humberman *apud* Brooke (2012), precisam ser ativos, estar em público para advogar pela inovação, participar de demonstrações e visitar salas de aula e, particularmente, utilizar sua influência para ter certeza de que a mensagem irá atingir todos os cidadãos. Esse ponto de vista demonstra que o líder, no contexto de EAD, deve ter uma atitude proativa. Para além de delinear ideias e sugerir mudanças, deve estimular a criatividade na implementação dos programas de EAD. Tal como postula Brooke (2012), as inovações necessitam do suporte dos líderes para sobreviver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras realizadas foi possível a percepção de que a EAD já é uma realidade em vários países, incluindo Moçambique. Portanto, com evolução das TCIs, os atores que atuam nessa modalidade de ensino são chamados a aprimorar as suas técnicas de trabalho para conseguirem dar respostas aos desafios que diferentes seguimentos da sociedade irão colocar. Um dos instrumentos básicos para a resolução dessa questão é adoção de mecanismos de aperfeiçoamento institucional no âmbito das Tecnologias de EAD.

Uma das questões constatadas neste artigo foi os diferentes perfis que se sugere aos atores da EAD. Aos professores, aos tutores, enquanto líderes desta modalidade de ensino, sugere-se, em primeiro lugar, que tenham interesse em trabalhar nessa modalidade de ensino. Para que isso aconteça, eles deverão atualizar-se sobre as tecnologias de EAD, uma vez que essas se constituem como instrumentos-chave para o trabalho. Em segundo lugar, esses atores devem possuir competências que lhes possibilitem à planificação, a organização, a coordenação e o controle de todas as atividades inerentes à EAD, o que poderá possibilitar a realização das atividades com a qualidade desejada.

Também a capacidade de comunicação entre os diferentes atores constitui um dos instrumentos indispensáveis para o alcance de um bom resultado. A maior parte da literatura consultada aponta existir comunicação deficiente entre esses atores. Para a reversão dessa situação sugere-se que a comunicação na EAD seja de “ida e volta”, e não unidireccional e autoritária.

Outro aspecto de grande relevância, e que poucas vezes as instituições de ensino têm tomado em conta, é o trabalho em equipe. Infelizmente, ainda em algumas instituições de ensino, é possível assistir a um ceticismo acentuado, principalmente entre as lideranças. Por outro lado, as questões culturais, sobretudo no âmbito da integração das TICs, as instituições continuam evidenciando mais ações individuais do que necessariamente coletivas, como propõem alguns teóricos das organizações modernas.

Portanto, se queremos um sistema de EAD com qualidade, os nossos líderes deverão ser exemplares, sobretudo comprometidos com essa modalidade de ensino. O discurso de um líder não pode adormecer no papel e/ou nos documentos, nos relatórios ou nos jornais, ele deve ser implementado. Deve haver maior entrega. A comunidade estudantil deve sentir que os promotores dessa modalidade de ensino estão, de fato, interessados. Só assim estaremos levando uma EAD a um bom porto.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. 2011. Rio de Janeiro. Disponível: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2012.

BROOKE, N. **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traços, 2012.

CAMERON, E. & GREEN, M. **Gerenciamento de Mudanças**. São Paulo: Clio Editor. (2009).

GOUVEIA, L. B & RURATO, P. **Uma Reflexão sobre o Perfil dos aprendentes adultos no EAD**. Disponível em: <<http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/578/2/174-199FCT2005-11.pdf>> Acesso em: 03 set. 2017.

MAXIMIANO, A.C. **A Introdução à Administração**. 6ª ed. São Paulo: Atlas. 2004.

MACHADO, E. D e C. e MACHADO, L. D. **Formação de Profissionais para Educação a Distância**. Universidade Federal do Ceará. 2004

MILL, D. & BRITO, N. D. **Gestão da Educação a distância: origem e desafios**. São Paulo: São Carlos. 2009. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/daniel_mill_e_outros.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2015

MOORE, M. & KEARSLEY, G. **Educação a Distância: Uma visão Integradora**. São Paulo, 2007.

Ministério de Educação e Desenvolviemnto Humano.

Moçambique. **Decreto nº 35 de 07 de julho de 2009**. Aprovado pelo Conselho de Ministros em 30 de Junho de 2009.

NEVES, C.M. C. **Tecnologias na Educação de Professores a Distância**. 2010.

NHAVOTO, A. BUENDIA, M. BAZO, M. **DIRECÇÃO E GESTÃO DE ESCOLAS: promovendo processos de mudança e formação de direcções de escolas**. 2009

LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**; 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PESARINI, S. Qual é o perfil dos professores para trabalhar na modalidade a distância. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/revista/administracaoecineciascontabeis/pdf/n5/.pdf>> . Acesso em: 08 abr. 2015.

_____. Revista Científica Internacional em EAD. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2011/pdf/RevistaSignorellivol2.pdf>> . Acesso em: 06 de Set. 2017.

ROCHA, J.A. O. **Gestão de Recursos Humanos na Administração Pública**; Lisboa: Distribuição dintrenal, Lda. 2005.

SARMET, M.M. & ABRANHAO, J.I. **O tutor em Educação a Distância: análise ergonómica das interfaces mediadoras**. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a04n46.pdf>>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

STONER, J. A. F. & FREEMAN, R. E; **Management**; 5th Edition is published arrangement with Person Education Limited. 1999.

TEXEIRA, Sebastião; **Gestão das Organizações**. Portugal. Editora MC Graw-Hill, Lda. 1998.

VIEIRA, M.I.M. **Motivação profissional e expectativas de liderança dos docentes**. Dissertação de mestrado publicada. Universidade de Aveiro. 2010.

ZAWACKI-RICHTER, O. & ANDERSON. T (Orgs.). **Educação a Distância Online: Construindo uma agenda de pesquisa**. São Paulo: Artesanato Educacional. 2015.

ZIMBA, H. F. & MUELLER, S. P. M. **A dimensão Política e Processo de Institucionalização da Ciência e Tecnologia em Moçambique**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação: Inovação e inclusão social: questões contemporâneas da informação. 2010. Disponível em: < <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000010574/8a81e4cc8f7ddc6cc3fbb705b42b84a2>>. Acesso em: 27 out. 2017.

QUE EDUCAÇÃO PARA QUE PAÍIS: AS PERCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO

Alessandra Maia Lima Alves¹

Professora do Colégio de Aplicação João XXIII.
Doutora em Educação e membro do Grupo de Pesquisa GESE.

Elita Betania de Andrade Martins²

Professora Adjunta Faculdade de Educação/UFJF,
Doutora em Educação, coordenadora do Grupo de Pesquisa GESE.

Denise Rangel Miranda³

Professora e Coordenadora da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Doutora em Educação e membro do Grupo de Pesquisa GESE.

1 E-mail: alesandramaia@bol.com.br

2 E-mail: elita.martins@ufff.edu.br

3 E-mail: denisermoliveira@yahoo.com.br

RESUMO

O presente texto apresenta resultados de um estudo exploratório desenvolvido como parte da pesquisa “Que educação para que país: uma análise das políticas educacionais sob o olhar da escola”. Tal estudo, desenvolvido com base no Ciclo de Políticas apresentado por Stephen Ball, tem por objetivo identificar possíveis transformações nas práticas docentes e gestoras reconhecidas pelos profissionais da rede pública de Minas Gerais como decorrentes das atuais políticas educacionais. Na fase de estudo exploratório foi aplicado um questionário semiestruturado que foi respondido por 40 profissionais de escolas de educação básica do município de Juiz de Fora. Nas respostas obtidas, os professores indicaram as avaliações externas como a política educacional mais presente nas discussões desencadeadas nas escolas (72,5%), sendo que 37,5% afirmam que tais avaliações influenciam no seu planejamento pedagógico e 35% apenas em parte. Essas respostas indicam, inicialmente, que as avaliações externas têm interferido no planejamento escolar e, de certa forma, exercido controle sobre o trabalho docente.

Palavras – chave: Políticas públicas. Escola pública. Avaliação externa.

ABSTRACT

This paper presents the results of an exploratory study that was developed as part of the research entitled “What kind of education for which country: an analysis of educational politics under the school’s point of view”. The research, based on the Politics Cycle presented by Stephen Ball, aimed to identify possible changes on faculty and managers’ professional actions, which are recognized by the public workers of Minas Gerais State as a result of the current educational politics. During the exploratory phase of the research, a semi-structured questionnaire was answered by 40 workers of public schools in the city of Juiz de Fora. The teachers mentioned external assessments as the most present educational politics at school (72.5%); 37.5% affirmed that such assessments influence on their pedagogical planning and 35% affirmed that it happens only partially. These answers initially point out that external assessments have been interfering in the school planning and have somehow been influencing the faculty’s work.

Keywords: Public policies. Public school. External evaluation

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a finalidade de apresentar resultados parciais da pesquisa intitulada “Que educação para que país: uma análise das políticas educacionais sob o olhar da escola”, vinculada ao Grupo de Estudo Sistema de Ensino (GESE/UFJF), que é parte integrante do Núcleo de Estudos do Conhecimento e da Educação- NESCE/ Faculdade Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. O GESE foi criado no ano de 1999 e tem desenvolvido seus estudos sobre questões relativas ao Sistema Nacional de Educação, cuja tônica é a ênfase nas pesquisas sobre autonomia municipal, criação de sistemas municipais de ensino e a construção da identidade nacional na escola brasileira. As investigações trouxeram ao debate questões relacionadas à construção de um Sistema Nacional de Educação no Brasil: a relação entre o poder central e os poderes locais; a dificuldade de se definir um projeto nacional; a inserção do país no contexto das nações em um mundo globalizado; as diferenças regionais e sociais historicamente construídas e a dificuldade de constituir uma sociedade democrática.

O grupo baseia-se no movimento de construção de uma proposta de educação para o país que tem se desenvolvido, ao longo de sua história, em meio a debates e conflitos em relação à forma de se construir uma sociedade e uma perspectiva de educação que a sustente. Um exemplo disso, foi o processo de construção do atual Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), que embora tenha contado com importantes contribuições dos setores populares da sociedade, trouxe fortes elementos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, apresentado pelo Governo LULA e também marcas da influência de movimentos de origem empresarial como o “Todos pela educação”.

Outro elemento importante nesse jogo de forças em que é construída uma proposta de educação para o país é a atuação cada vez mais direta do Ministério da Educação – MEC -nas escolas dos diferentes sistemas de ensino. O que é reforçado por meio da implantação de avaliações de larga escala, desenvolvidas como forma de atendimento ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 9.394 de 1996)⁴, mas que acabam por gerar índices, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - o qual, muitas vezes, não é visto apenas como um indicador de qualidade, mas como um mecanismo de controle.

Essas observações sinalizaram a necessidade do aprofundamento de estudos para compreender melhor qual proposta de educação para o país tem se constituído por meio desse jogo e confronto de forças, que se expressam em

4 Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (LDB, Lei 9394/96, art. 9º, VI).

diferentes planos, programas, currículos e metas educacionais. Porém, é importante considerar que conforme destacado por Ball (2001), as políticas são interpretadas, reinterpretadas conforme o contexto em que estão sendo implantadas. Daí, julgamos ser fundamental conhecer as crenças dos diferentes sujeitos envolvidos, em especial, dos professores da educação básica, para identificar se esses têm conseguido acompanhar de forma efetiva o processo de negociação que tem resultado nas atuais políticas educacionais.

Por essas razões, o objetivo central da pesquisa em questão é identificar possíveis transformações nas práticas docentes e gestoras, reconhecidas pelos profissionais da rede pública de Minas Gerais (MG), como decorrentes das atuais políticas educacionais. Especificamente, no trabalho apresentado no III Seminário Nacional de Gestão e Avaliação em Educação, objetivamos apresentar alguns resultados de estudos exploratórios realizados como parte da referida pesquisa, focando no presente texto, especificamente, aqueles relacionados à avaliação externa.

METODOLOGIA

Para compreender esse jogo, optamos por uma abordagem metodológica denominada *Ciclo de Políticas*, formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por seus colaboradores (Bowe, Ball e Gold, 1992), que consiste em investigar os processos pelos quais as políticas educacionais são formadas, implementadas e experimentadas, pois essa possibilita descrever os processos políticos.

Mainardes (2006; 2007) destaca que a abordagem do “ciclo de políticas” trabalha, entre outras questões, com a complexidade dos contextos políticos, interligando as instâncias global e local. Dito de outra forma, trabalha relacionando o que ocorre no macrocontexto com o microcontexto e vice-versa, analisando as influências mútuas e as transformações que um implementa sobre o outro, com ênfase para a potencialidade dos microcontextos.

Ball e Bowe (1992) *apud* Mainardes (2006, p. 96), embrionariamente, caracterizaram o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três vieses ou arenas políticas, a saber: a política proposta, a política de fato (textos políticos e legislativos) e a política em uso. Posteriormente, os autores substituíram essa ideia inicial por considerarem a linguagem rígida. Para eles, há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e “aquelas três facetas ou arenas eram conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles gostariam de representar o processo político”. (MAINARDES, 2006, p.49).

Na realidade, Ball e Bowe (1992) não consideravam válidos os modelos de política pública educacional que segmentam as fases de formulação e implementação, pois eles, desconhecendo as disputas e os embates sobre a política, reforçam a racionalidade do processo de gestão.

Ainda segundo Mainardes (2006), essa abordagem engloba uma série de contextos que são constituídos por processos e atores que estão relacionados ao caminho de formação e de desenvolvimento de qualquer política. Ball e Bowe (1992) propõem um modelo de análise da política que abrange cinco contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de textos, o contexto das práticas, o contexto dos resultados e o contexto das estratégias políticas.

Consideramos pertinente lembrar que esses contextos se inter-relacionam, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não se constituem em etapas lineares, mas cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos envolvendo disputas e embates (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006).

A despeito do fato de que cada contexto assinalado pelos autores possua suas próprias características e especificidades, eles se relacionam e dialogam, compondo um ciclo, em um movimento dinâmico e intenso de reflexões, produções e ações.

O contexto de influência se configura naquele no qual, normalmente, as políticas são principiadas e os discursos políticos elaborados. É nesse contexto, a partir do embate de interesses entre grupos diversos em disputa, que se definem as finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Também nele os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O contexto de influência tem uma relação simbiótica com o contexto da produção de textos. Segundo Mainardes (2006), os textos políticos são resultados de disputas e acordos, pois os grupos que atuam nos diferentes lugares da produção de textos, são os mesmos que competem para controlar as representações de política.

Já o contexto da produção de texto está articulado com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, que são a concretização de uma política, surgem como resultado de disputas e acordos, visto que os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos concorrem para dominar as representações da política. Estas ganham forma em textos legais oficiais e documentos políticos, comentários sobre textos oficiais, pronunciamentos oficiais, entre outros. É bom explicarmos que pode haver conflitos nesses textos (MAINARDES, 2006). Os textos políticos, traduzidos em programas leis, decretos, atas, relatórios, ofícios, circulares, entre outros, produzidos e presentes nas escolas são importantes fontes que nos darão pista sobre o movimento de construção e discussão das políticas públicas educacionais.

Como a política não é feita e finalizada no momento legislativo, os textos precisam ser lidos de forma contextualizada, ou seja, é preciso levar em consideração o tempo e a localidade específica de sua produção. As políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais, que são vivenciadas no contexto da prática e isso precisa ser considerado no desenvolvimento da pesquisa e na análise dos dados obtidos.

É no contexto da prática que os sentidos atribuídos aos textos políticos têm consequências reais, que levam a interpretações e recriações, podendo introduzir mudanças e transformações relevantes na política original. Bowe e Ball (1992)⁵ ressaltam que os profissionais que atuam no contexto da prática não são leitores ingênuos, sendo as políticas interpretadas de acordo com as diferentes experiências, valores e interesses. Partes dos textos políticos podem ser ignoradas, rejeitadas ou mal interpretadas. Tais interpretações podem ser consideradas, ainda, uma questão de disputa, dependendo dos interesses em jogo. Determinada interpretação pode beneficiar um grupo, outra interpretação pode interessar a outro. Por isso, ser tão importante conhecer como os professores, sujeitos atuantes no contexto da escola (mas não os únicos) têm compreendido as atuais políticas educacionais.

Para isso, a pesquisa prevê a leitura de documentos relativos às políticas públicas educacionais desenvolvidas em escolas pertencentes à rede pública de ensino do estado de Minas Gerais e do município, localizadas em Juiz de Fora. Serão selecionadas 2 escolas de cada uma das redes de ensino, para se fazer leitura e análises de documentos tais como projeto político pedagógico e atas de reunião, além de aplicação de questionários e entrevistas com professores atuantes nestas escolas.

Nesse sentido, para uma melhor definição dos temas relativos às políticas educacionais a serem explorados, sentimos a necessidade de identificar os temas de políticas educacionais mais discutidos pelos professores das escolas de educação básica. Assim, como estudo preparatório, foi desenvolvido um questionário sobre políticas públicas educacionais, respondido por professores de escolas, nas quais alunos de licenciaturas, matriculados na disciplina Prática em Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar, sob responsabilidade de professoras participantes do grupo de pesquisa, desenvolviam suas atividades.

5 - Trazidos por Mainardes (2006).

Com esse procedimento, obtivemos 40 questionários respondidos. Os dados obtidos foram tabulados com auxílio do programa *Google Forms*, o que nos possibilitou uma breve caracterização do perfil dos respondentes e informações sobre a opinião dos docentes acerca de políticas educacionais, o que apresentaremos a seguir.

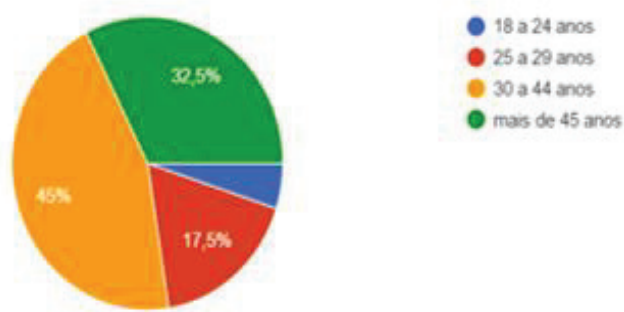
CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES: ALGUNS DADOS INICIAIS

Para auxiliar na interpretação das respostas obtidas, é importante conhecer o perfil dos respondentes. Nesta seção, destacamos as informações referentes à faixa etária, escolaridade, rede de ensino na qual atuam, vínculo empregatício, número de cargos em que trabalha cada um dos 40 docentes, participantes da fase de estudo exploratório desta pesquisa.

Sobre a faixa etária, como pode ser observado no gráfico 1 (Quanto à idade):

GRÁFICO 1. Quanto à idade

Sua idade (40 respostas)



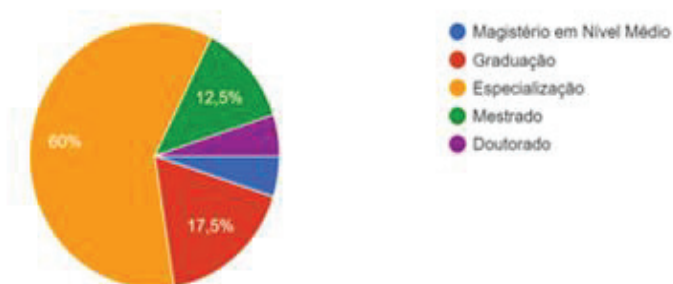
Fonte: GESE (2016)

Constatamos que a grande maioria dos profissionais, que responderam ao questionário, têm mais de 30 anos de idade, sendo que 45% dos sujeitos respondentes estão na faixa etária dos 30 aos 44 anos de idade, seguido pela faixa etária com mais de 45 anos (32,5%).

Já o gráfico 2 (Quanto ao nível de escolaridade), nos apresenta um panorama da formação desses profissionais. Observa-se, que a maioria dos respondentes (60%) possui especialização; entretanto, ainda encontramos profissionais com formação de nível médio atuando na educação básica. Tal dado nos indica a necessidade de, em etapas futuras da pesquisa, verificar se essa ocorrência é uma realidade ou exceção nas redes de ensino estadual e municipal localizadas em Juiz de Fora, que é o campo de desenvolvimento da pesquisa.

GRÁFICO 2. Quanto ao nível de escolaridade

Escolaridade/titulação: (40 respostas)

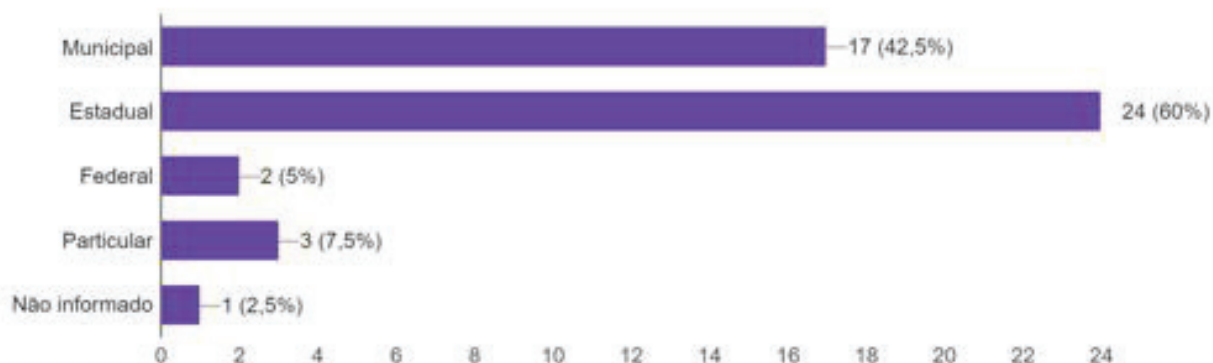


Fonte: GESE (2016)

Pelo fato de no estudo exploratório, os questionários terem sido respondidos pelos professores das escolas nas quais os alunos de Prática Pedagógica realizavam suas atividades, contamos com a participação de profissionais de diferentes redes de ensino, o que pode ser observado no gráfico 3 (Quanto à rede de ensino na qual atua), entretanto, a maioria estava vinculada à rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (60%).

GRÁFICO 3. Quanto à rede de ensino na qual atua

Rede de ensino na qual atua? (40 respostas)



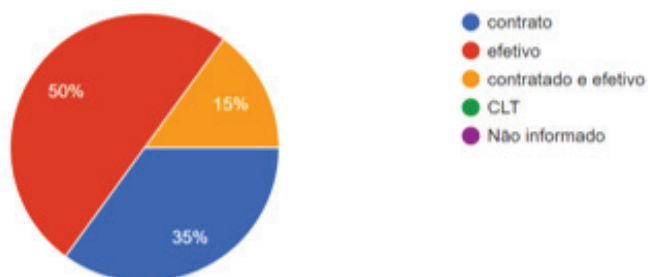
Fonte: GESE (2016).

O próximo gráfico (Gráfico nº 4) indica o tipo de vínculo dos sujeitos que responderam ao questionário. Percebemos que 50% são efetivos, 35% contratados e 15% indicam ter um cargo efetivo e terem, também, assumido contrato.

Acreditamos que o tipo de vínculo profissional possa influenciar nas discussões sobre as políticas públicas nas escolas, pelo fato de diferenciar o tempo de permanência do professor na escola, já que um professor efetivo consegue permanecer mais tempo em uma escola do que um contratado que a cada ano pode ser designado para uma escola ou rede de ensino diferente. Esse é um dos aspectos a serem observados mais atentamente, nas próximas etapas de estudo.

GRÁFICO 4. Quanto ao tipo de vínculo empregatício

Tipo de vínculo: (40 respostas)

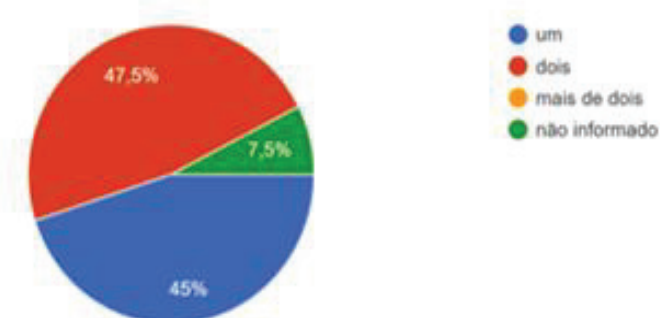


Fonte: GESE (2016).

As condições dos professores conhecerem e discutirem sobre as políticas públicas educacionais podem sofrer interferência de outro elemento, que foi indicado no questionário: o número de cargos que o profissional exerce. Em relação aos que responderam ao questionário foi possível constatar que a maioria (47,5%) atua em dois cargos, como observado no Gráfico 5. Tal situação, talvez reflexo dos baixos salários do magistério, deve ser considerada nos estudos; afinal, a dupla jornada, principalmente quando exercida em diferentes instituições, compromete o tempo do professor e, conseqüentemente, pode dificultar o acesso a informações, à participação em reuniões e ao envolvimento em discussões de temas relevantes à escola, dentre os quais as políticas públicas educacionais.

GRÁFICO 5. Número de cargos na escola em que você trabalha

Número de cargos na escola em que trabalha: (40 respostas)



Fonte: GESE (2016)

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA: RESULTADOS PARCIAIS

No instrumento de pesquisa utilizado, uma das questões pedia aos professores que assinalassem dentre as alternativas apresentadas “*Quais das atuais políticas educacionais têm sido alvo das discussões nas escolas?*”, sendo permitida a escolha de uma ou mais alternativas.

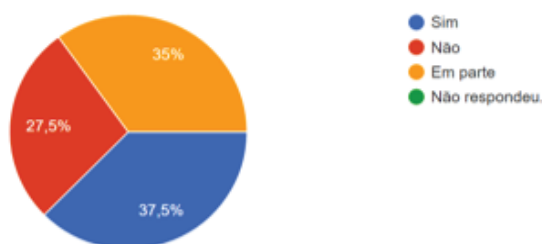
Dentre as alternativas, a avaliação externa correspondeu a 72,5% das escolhas à frente de temas como a Lei do Piso do Magistério (Lei 11.738/08) e a Reforma do Ensino Médio, empatados com 65% das escolhas.

Outra questão apresentada aos professores foi se “As avaliações externas influenciam no seu planejamento pedagógico?”, nas respostas obtidas, 37,5% afirmam que avaliações externas influenciam no seu planejamento pedagógico e 35% apenas em parte, como pode ser observado no gráfico abaixo:

GRÁFICO 6. As avaliações externas influenciam no planejamento

As avaliações externas influenciam no seu planejamento pedagógico?

(40 respostas)



Fonte: GESE (2016)

Mesmo que 35% tenham afirmado a influência parcial das avaliações, devemos considerar que é uma influência no planejamento docente, ou seja, poderíamos afirmar que para 72,5% dos respondentes os resultados das avaliações externas influenciam, totalmente ou em parte, o planejamento docente. No questionário, após a questão havia um espaço para justificarem sua resposta, a fala de alguns professores reforça a ideia de vinculação entre os resultados da avaliação externa e o planejamento, dentre as justificativas, destacamos: “Procuro verificar o conteúdo destas avaliações e adaptar meu trabalho de forma adequada (avaliações externas como concursos, vestibulares em geral)”; “Observamos o conteúdo do PISM e do ENEM”; “Com os resultados consigo visualizar as dificuldades dos discentes e faço meus planejamentos dentro dessas dificuldades”; “Procuro me informar sobre os descritores mais adequados a cada série e adaptá-los ao currículo da rede.”.

As justificativas parecem indicar que as avaliações externas já vêm provocando modificações no trabalho docente, seja se transformando em pauta de dis-

cussões do cotidiano escolar ou servindo de parâmetro para a programação das atividades de ensino. Esse aspecto precisará ser aprofundado nas etapas posteriores da pesquisa, principalmente, quando nos deparamos com justificativas como a “Pois se for negativas, somos chamados” que indicam haver uma espécie de pressão para que os professores respondam por possíveis maus desempenhos.

Martins (2014), em estudo sobre autonomia docente, constatou que a avaliação externa tem se figurado como forma de controle do trabalho docente transformando-se na “figura” a quem o professor se reportará para saber quais rumos seguir, substituindo formas anteriores de controle, como, por exemplo, do supervisor pedagógico. Essa subordinação à produção de resultados em avaliações, fruto das reformas educacionais implantadas, traz consequências na concepção de profissionalismo docente, já que essa passa a ser considerada a partir do “desempenho”.

A importância da avaliação nesse processo de fortalecimento de padrões ligados à produtividade nas relações sociais é também destacada por Coelho, ao afirmar que

(...) os procedimentos de avaliação constituem hoje um dos mais importantes meios de controle da educação. Para Afonso (2001), há um aumento da interferência e controle pelo Estado por meio da avaliação sistêmica que caracteriza a ‘radicalização’ da figura do Estado intervencionista’ (...) forma de regulação híbrida que conjuga o controle estatal com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas. (COELHO, 2009, p.68)

A subordinação do trabalho docente a padrões de produtividade pode influenciar a compreensão de qualidade educacional e assim influenciar o cotidiano escolar. Por isso, esse aspecto é um dos que merece atenção especial nas etapas futuras da pesquisa, sendo necessário buscar respostas para algumas das questões:

- O que será tratado nas escolas ao se discutir avaliações externas? Quando e quem participa destas discussões?
- Mais de 70% dos que responderam ao questionário afirmam que as avaliações interferem ou apenas em parte o seu planejamento. Que tipo de interferência ocorre? Como ocorre? Que efeitos provocam?
- Como estas influências da avaliação se relacionam com as concepções dos professores sobre qualidade em educação?

Na próxima etapa da pesquisa, aplicaremos o questionário, já devidamente aperfeiçoado a partir das demandas observadas no estudo exploratório, nas quatro escolas selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa, o que está previsto acontecer no primeiro semestre de 2017. As respostas nos possibilitarão constatar se há uma repetição dos elementos apontados no estudo exploratório, daí aprofundarmos a reflexão dessas questões a partir da realização de entrevistas e leitura de documentos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O estudo exploratório inicial de nossa pesquisa fez com que algumas temáticas emergissem, no caso das reflexões que aqui trazemos, nosso destaque foi dado para a avaliação externa – tema recorrente nas respostas tabuladas.

Como afirmamos no início deste texto, as políticas educacionais são marcadas por um “jogo de forças” e nossa pesquisa pretende conhecer as crenças dos diferentes sujeitos envolvidos, em especial, dos professores da educação básica, para identificar se esses têm conseguido acompanhar de forma efetiva o processo de negociação que tem resultado nas atuais políticas educacionais, por isso ser nosso objetivo identificar possíveis transformações nas práticas docentes e gestoras, reconhecidas pelos profissionais da rede pública de MG como decorrentes das atuais políticas educacionais. Como aponta Ball (1994) a implementação de uma política revela a necessidade de constante ressignificações.

Neste “jogo de forças” de construção de uma proposta de educação para o país, a atuação cada vez mais direta do MEC nas escolas dos diferentes sistemas de ensino tem se destacado, como apontado anteriormente, através de diferentes mecanismos, dentre os quais destacamos a implantação de avaliações de larga escala, desenvolvidas como forma de atendimento ao disposto na LDB⁶, mas que acabam por gerar índices, tais como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) o qual muitas vezes, não é visto apenas como um indicador de qualidade, mas como um mecanismo que interfere no planejamento escolar e de certa forma, exerce controle do trabalho docente.

Entendemos/compreendemos que conhecer a opinião dos professores sobre temas como as avaliações externas contribuirão para a obtenção de dados e informações que permitam responder a nossa questão de estudo, assim reconhecendo as possíveis compreensões dos professores acerca das políticas educacionais que vêm sendo implantadas e sua influência no trabalho docente.

⁶ Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (LDB, Lei 9394/96, art. 9º, VI).

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** Currículo sem fronteiras. Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxvii- xlili, 2001.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

Bases de Dados da Pesquisa: “Que educação para que país: uma análise das políticas educacionais sob o olhar da escola”, 2006.

COELHO, M. I. de M. Estado-avaliador, regulação e administração gerencial: implicações para o que é ser professor (a) na educação básica no Brasil in: BRITO, V. L. F. A. (Org.) **Professores: identidade, profissionalização e formação.** Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009, p.79-100.

GESE. Grupo de Estudo Sistema de Ensino – Programa de Pós Graduação em Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora.

MACHADO, C. **Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre usos dos resultados.** Revista @mbienteeducação 70-82, jan/jun, 2012. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf> Acesso em: 08 dez. 2016..

MARTINS, E. B. de A. **Abelhas ou arquitetos? :** a compreensão dos professores sobre autonomia e as implicações no seu processo de formação e trabalho. Tese de Doutorado em Educação. UFJF: Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2014.

A CRISE DA MODERNIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Noêmia dos Santos Pereira Moura¹

Professora Adjunta III da UFGD. Licenciada e Mestre em História com ênfase em História Indígena (UFMS). Doutora em Ciências Sociais/Etnologia (UNICAMP). Coordenadora Institucional PIBID/UFGD e Pesquisadora na Etnia Terena.

Rosalvo Ivarra Ortiz²

Mestrando em Antropologia- PPGAnt/UFGD. Graduado em Ciências Sociais pela Faculdade Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados- FCH/UFGD.

Ane Caroline dos Santos³

Mestranda em Antropologia- PPGAnt/UFGD. Graduada em Ciências Sociais pela Faculdade Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados- FCH/UFGD.

1 E-mail: noemiamoura@ufgd.edu.br

2 E-mail: rosaltortiz@hotmail.com

3 E-mail: carol.santos43@hotmail.com

RESUMO

O processo de instalação da crise da modernidade, que abordamos neste texto, nos coloca em uma posição incômoda e ousada de perscrutar o tempo presente, ancorado no passado e com um pé no futuro. Percebemos que os nossos conceitos e categorias não dão conta de compreender, prever, explicar e interferir, mas ficamos reticentes e fragilizados em abandoná-los completamente. A solução encontrada, momentaneamente, foi fazer uma ponte entre esses instrumentos umbilicalmente ligados ao solo antropológico moderno e os novos construídos pelo e no desdobramento desse período de transição, no qual nos encontramos. Procuramos perceber como as correntes filosóficas estão reagindo diante dos abalos produzidos pela crise estrutural do mundo moderno responsável, em larga escala, pela crise teórico-metodológica das ciências. Para isso, traçamos um breve panorama histórico, a partir da Segunda Guerra Mundial, entre as ciências ditas exatas e as ciências humanas; destacamos os espaços ocupados por elas na modernidade, sob a orientação das leituras de Bruno Latour; esboçamos as tentativas de reação dos modernos, pós-modernos e aqueles que arriscam dizer que “jamais fomos modernos” diante da crise.

Palavras-Chave: Crise. Modernidade. Educação. Conhecimento.

ABSTRACT

The process of installing the crisis of modernity, which we approach in this text, puts us in an uncomfortable and daring position of examining the present time, anchored in the past and with one foot in the future. We realize that our concepts and categories do not account for understanding, predicting, explaining, and interfering, but we are reticent and fragile in abandoning them completely. The solution found, momentarily, was to bridge the gap between these instruments umbilically linked to the modern anthropological soil and the new ones built by and in the unfolding of this transitional period, in which we find ourselves. We try to understand how the philosophical currents are reacting to the shocks produced by the structural crisis of the modern world responsible in large scale for the theoretical-methodological crisis of the sciences. For this, we draw a brief historical panorama from the Second World War, between the exact sciences and the human sciences; we highlight the spaces occupied by them in modernity, under the guidance of the readings of Bruno Latour; and we outline the attempts of reaction of the modern, postmodern and those who risk saying that "we were never modern" in the face of the crisis.

Keywords: Crisis. Modernity. Education. Knowledge.

INTRODUÇÃO

Iniciamos esta discussão utilizando como guia o filósofo Latour, o qual colocamos a dialogar/interrogar os demais autores. Porém, nosso *status* de híbridos nos licenciou a percorrer todas as contribuições sem, ainda, tomar partido por uma delas. É óbvio, que Latour foi fundamental nesse percurso, entretanto, ficamos interessados em aprofundar mais as nossas leituras. Afinal, o nosso guia fez a opção por considerar as elaborações e questionamentos pertinentes como necessários na reelaboração da constituição do novo solo antropológico, que não será nem moderno e nem pré-moderno.

Concordamos integralmente com Latour no tocante a dupla ruptura provocada pela derrocada do socialismo e pela expectativa de globalização (informacional e econômica) provocadora da crise. Constatamos, de fato, uma inversão pós-ruptura. Anteriormente a 1989, a natureza era considerada um universal absoluto e apartado da sociedade. Após essa data, uma nova configuração está se desenhando na qual a natureza vem pra dentro da sociedade. A questão, doravante, não será meramente passar de uma pesquisa disciplinar para uma pluridisciplinar. Urge a necessidade da criação de dinâmicas conjuntas de disciplinas e ação.

Está em jogo a desconstrução da ordem moderna, cuja lógica do progresso está debilitada. Uma nova ordem deverá ser consensuada. Tentativas de apresentá-la estão no ar. Assim como o conhecimento é um produto social e cada época tem as suas prioridades. Provavelmente, uma dessas prioridades seja a indissociação entre o sentido e o saber. A não ser que se queira fazer dinheiro ao invés de sentido.

Acreditamos ter atendido, pelo menos parcialmente, aos objetivos dos professores: problematizar o tempo presente que está se constituindo em um lugar da antecipação do futuro enquanto produto do vivido e produtor do conhecimento. Tentamos a muito custo nos afastarmos das dicotomias construídas pela modernidade e constantemente reproduzidas por nós no presente. No entanto, acreditamos que ainda não fomos capazes de exorcizá-las por completo, pois ajudamos a construí-las e, portanto, fomos construídos por elas.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) o globo tornou-se polarizado e marcado pela Guerra Fria. As grandes potências divididas em sociedades capitalistas e socialistas desenvolveram correlações de forças políticas, tecnológicas e econômicas por meio da corrida armamentista, que se estendeu, praticamente, até às vésperas da queda do muro de Berlim e, conseqüente, crise do polo socialista. Nesse interstício espaço-temporal, o mundo assistiu a uma

revolução cibernética (1950) e ao processo de “aceleração da aceleração”⁴ (1970). As relações entre os países-nações mais avançados produziram uma nova configuração mundial. O grande capital globalizado associou-se com a tecnociência⁵ e desconstruiu por meio das tecnologias digitais e genéticas tanto as concepções tradicionais quanto a concepção moderna do Homem. (Laymert, 2001, p. 1)

Na década de 1970, as tecnologias passaram a interferir umas nas outras. Esse processo possibilitou novas combinações espaço-temporais aumentando as possibilidades de interconexões entre os países-nações e, conseqüentemente, entre os grupos sociais e os indivíduos. Novas relações tornaram-se possíveis. O tempo e o espaço se encurtaram devido ao progresso técnico-científico e técnico-econômico. Novas pesquisas no campo da informática, da bio-genética e da bio-engenharia foram financiadas pelo capital globalizado. A informação se tornou paradigmática para a ciência e a tecnologia na década de 50 saindo dos laboratórios na década de 70 e inserindo-se na vida social. Na década de 90 emergiu a possibilidade de criação da vida artificial. Portanto, nas últimas décadas do século XX, não se pode mais conceber o trabalho sem a informação digital, a vida sem a informação genética e a linguagem sem a informação.

Ficamos condenados a viver na e pela aceleração tecnológica sem saber qual será o desfecho desse processo. Estamos condenados a viver em um “mundo em pedaços” (Geertz, 2001) no qual a aceleração invade e conquista regiões cada vez mais vastas e implode as antigas dicotomias alimentadas no solo antropológico moderno: cultura/natureza, indivíduo/sociedade, objetividade/subjetividade, entre outras. Hoje, as categorias de risco e incerteza estão cada vez mais presentes no cotidiano e ocupam espaços nas poucas produções dos cientistas sociais que abarcam esse novo fenômeno. Estamos vivendo uma perplexidade enquanto sujeitos produtores do conhecimento e sujeito conhecido. Ao mesmo tempo em que nos deslumbramos com os avanços da tecnociência, nos assustamos ao pensar nas suas implicações. Em *Dilemas da civilização tecnológica*, Martins (2003) anuncia que esse processo não está descolado da nossa realidade, é o resultado das relações travadas na modernidade.

4 Esse processo desaloja o homem de sua posição enquanto criador e controlador do artefato elevando as máquinas a seres cada vez mais inteligentes. É o movimento de interferência de umas tecnologias em outras no qual o humano perde o controle sobre os novos resultados dessa fusão. (Martins, 2003)

5 Na apresentação do livro *Tecnociência e Cultura* Araújo (1998) o termo tecnociência, ou melhor, tecnociências, é apresentado com muita clareza. Tecnociência é “a caracterização do movimento de inovação permanente e investimento financeiro que recobre o planeta de novos artefatos tecnológicos e de novos mercados. Visa, sobretudo, assinalar uma interdependência entre as ciências e as técnicas no saber contemporâneo. Uma grande mutação física e espiritual estaria transformando o mundo. A ciência perde sua anterioridade na ordem do saber, a natureza e a paisagem se tornam definitivamente humanas” (ARAUJO, 1998, p. 11).

A aceleração das inovações e invenções tecno-econômicas é a magna aceleração do nosso tempo (a explosão demográfica mundial a concorrer mais próxima, sendo o crescimento exponencial de consumo de energia talvez subsumível na primeira), e o progresso hoje é entendido quase exclusivamente, ou pelo menos predominantemente, em termos tecnológicos e tecno-econômicos, e, portanto, insere-se sempre em flechas de exponencialidade. (p. 2)

Nossa nova era, cuja denominação ainda não foi definida, provavelmente por estar em construção, apresenta novos elementos que a diferem da modernidade⁶. Esses novos elementos estão sendo considerados como poluidores e, portanto, desconstrutores do paradigma iluminista, no qual e pelo qual o homem é considerado o centro de tudo. Esses elementos poluidores desnudam antigas dicotomias convencionalmente constituídas pela modernidade com relação ao restante das coisas e seres que eram considerados passíveis de plena objetivação e, portanto, pertenciam ao reino da natureza autônoma e apartada da sociedade. Ambas tidas como universais absolutas.

Quais são esses elementos poluidores da ordem moderna que nos possibilita sua desconstrução analítica e, conseqüentemente, uma mudança das abordagens teórico-metodológicas da natureza e da sociedade? Podemos afirmar, com o auxílio de Latour (2000), que o ano de 1989 estabeleceu uma dupla demarcação histórica. A queda do Muro de Berlim, que simbolizou a derrocada do socialismo – cuja esquerda pretendia fosse uma alternativa ao capitalismo e, conseqüentemente, o fim da exploração do homem pelo homem – e as primeiras conferências da globalização em Paris, Londres e Amsterdã que rompem com certo capitalismo e suas promessas de dominação plena da natureza. Em conjunto, esses elementos externos abalaram a crença do homem moderno no seu projeto, embasado na ideia de um progresso contínuo e ininterrupto, de uma vida digna ao ser humano.

O novo cenário, pós-1989, nos remeteu a repensar as nossas práticas em relação à natureza e à sociedade. A natureza denunciará a consolidação do ecocídio; a sociedade, por sua vez, a fome mundial diante de um crescimento demográfico estimulado pelo desenvolvimento das ciências e das técnicas inovadoras. Da mesma forma, fomos conduzidos a repensar sobre a produção científica (acadêmica e extra-acadêmica), que metodologicamente aparta esses dois campos do conhecimento. No entanto, nós, cientistas sociais, que entalhamos e fomos entalhados pela modernidade, não conseguimos lançar um olhar de fora para dentro nas nossas sociedades, ditas complexas, para realizar uma análise abrangente e profunda. A questão, muito mais intrigante,

6 Período historiograficamente considerado anterior as Revoluções Burguesas (Industrial e Francesa) cujo centro foi o movimento filosófico do antropocentrismo. O período correspondente ao homem enquanto deus dos artefatos (Martins, 1998).

é que nos permitimos, calçados em nosso avanço científico e tecnológico, realizar etnografias dos povos pré-modernos.

Povos esses, que por muito tempo, foram considerados sem história e sem ciência. Condição essa imputada por nós, que os impossibilitavam de progredir como nós, os modernos. Por muito tempo, nossas ciências sociais admiram que a diferença entre nós (ocidentais) e eles (primitivos) era de cunho epistemológico e cognitivo. Segundo Sahlins (2001), em *Como pensam os nativos*, os povos, ditos primitivos, percebem o seu entorno por meio de uma epistemologia sensorial embutida e mediada pela ordem cultural local.

O sensorial fatora as categorias pelas suas relações com as pessoas e propósitos enquanto socialmente constituídos (...) as criaturas estão encerradas numa cosmologia total da qual é impossível abstrai-las enquanto coisas-em-si apenas às custas de suas identidades sociais. (p.180)

Nós, os ditos modernos, orientamos a nossa percepção pela epistemologia fundada no Realismo. O Realismo finge ser determinado pelas coisas-em-si e por si mesmas renunciando a ordem humana e nomeando o mundo por meio de uma linguagem ininteligível. Em nome dessa diferenciação arbitrária científica, portanto autorizada, sedimentamos preconceitos e juízos de valor sobre as sociedades indígenas, assim como nos alvoramos no direito de criar o método etnográfico para dar conta de estudá-los antes que desaparecessem.

Os mesmos estudos autorizados serviram de base para a antropologia comparada desconstruir as antinomias entre nós (cultura e sociedades complexas) e eles (natureza e inércia). Todavia, até a década de 80 do século passado, os críticos não reconheceram essas produções. Latour (1994) divide esses críticos em três grupos. Por sua vez, os grupos desenvolveram três repertórios para falar do nosso mundo e para julgar os trabalhos produzidos: a naturalização, a socialização e a desconstrução. O autor constata que, no processo de naturalização, são desconsiderados a natureza, o sujeito e o discurso. Na socialização não há ciência, nem técnica e nem texto. Na desconstrução inexistente o real. A analogia feita pelo autor supracitado é que esses três elementos se assemelham aos curdos anexados pelos iranianos, iraquianos e turcos que, uma vez caída a noite, atravessam as fronteiras, casam-se entre eles e sonham com uma prática comum a ser extraída dos três países que os desmembram.

O contexto denota uma crise da racionalidade moderna e põe em causa o próprio lugar do observador, autorizado pela ciência, que deixou de falar sob um ponto de vista absoluto - Deus, o progresso da humanidade, a luta de classes - tendo que justificar a necessidade e a urgência de seus trabalhos. Coloca, em causa, o estatuto da objetividade científica moderna e a sua fun-

ção de estabelecer o rigor da produção do conhecimento. O ritmo frenético do tempo rumo ao futuro da prosperidade, do desenvolvimento e da solução dos problemas vitais (fome, doenças, insegurança) se encontra perpassado pela instalação da incerteza e do medo em um projeto anteriormente indubitável e irresistível.

No campo da produção científica, a aceleração, o progresso e a multimídia colocam em evidência a Biologia, a Matemática e a Física, fazendo um deslocamento das forças e das disciplinas. As ciências sociais e, particularmente, a Antropologia, começam a repensar seus papéis e seu espaço na correlação de forças entre as disciplinas. Várias questões são debatidas. Dentre essas apresentamos algumas que consideramos bastante pertinentes: o espaço de publicação dos resultados das produções científicas. O pesquisador está enredado pelos textos científicos considerados como a publicação dos resultados de sua pesquisa. Antes da publicação, entretanto, é realizada uma triagem pelos seus pares. Esse movimento é chamado de autorregulação, ou seja, são os próprios cientistas, em seu circuito fechado do saber, que avaliam e avalisam os trabalhos. As produções científicas são um veículo de comunicação e de ordenação da autoridade, do crédito e das precedências (Latour, 2000).

Todavia, os resultados da pesquisa têm que alcançar um público acadêmico mais amplo e para isso é necessária a publicação em revistas especializadas. Os critérios de publicação, e a publicação em si, consistem em ratificar, arquivar e datar a informação. Com a implementação da multimídia - um recurso novo e dinâmico - acelera-se a publicidade da informação. Os pesquisadores, que reconhecem a morosidade do ritual de publicação das revistas de suas áreas, preferem a urgência dos meios multimidiáticos.

Ao mesmo tempo, a multimídia facilita um acesso quase imediato à informação, apesar de a concorrência entre as disciplinas proporcionar uma nova relação do pesquisador com um público amplo e leigo, que está além do relacionamento com os seus pares. Por um lado, essa nova situação é positiva, pois os resultados são comunicados mais rapidamente e obriga os especialistas a interagirem diretamente com o público alvo de suas pesquisas. Torna-se, assim, impossível ignorar as variadas perspectivas por meio das quais o conjunto de informações será percebido pelas pessoas. Além dessa possibilidade de interação com os ditos leigos, as redes eletrônicas ampliam a colaboração entre os diversos pesquisadores, as instituições e as empresas.

Por outro lado, a multimídia apresenta algumas problemáticas. Como anteriormente, vimos que os colegas são os responsáveis pelo rigor científico dos trabalhos de seus pares. Podemos questionar se os cientistas se comportarão como concorrentes ao invés de colaboradores? Ou ainda, se continuarão a

dispor do rigor e da dúvida enquanto princípios orientadores dessa tarefa? O próprio corpo editorial das revistas científicas é composto por “pesquisadores de renome”, os quais julgam os textos que serão editados ou não. No entanto, as revistas travam entre si uma disputa desigual e enfrentam o problema da crítica de qualidade feita pelos colegas por meio da leitura sistemática e rigorosa. O número de publicações e de pesquisadores tem aumentado muito nos últimos anos, e os cientistas têm, ao mesmo tempo, que fazer a crítica e recebê-la do espaço público de debate científico. Os riscos corridos são o da falta de rigor na avaliação atenta dos artigos publicados e os desvios produzidos pelo debate público. Segundo Pierre Lévy (1995), fora do âmbito acadêmico, as multimídias interativas são a promessa futura da associação do saber e da prática reconhecidas pelos Estados e pelas empresas. Por isso, as empresas investem, cada vez mais, na formação em serviço objetivando superar a distinção entre o tempo de formação e o tempo de atividade. Essas inovações estão ocupando um espaço anteriormente reservado às instituições de ensino e fazendo com que essas também invistam em novas tecnologias. As novas técnicas aparecem, cada vez mais, como instrumentos de elaboração e de difusão do saber.

No entanto, como a informação não chega da mesma forma às redes socio-técnicas, a difusão, a implementação e o acesso a essas novas técnicas multimidiáticas de difusão da informação dos resultados científicos são desiguais entre as ditas disciplinas acadêmicas “duras” e “moles”. Ou seja, as ciências da natureza e as ciências humanas. Como os Estados e as empresas, atualmente, estão reconhecendo o conhecimento, o *know-how* e a informação, ampliados pelas ciências “duras” supracitadas, é provável que o investimento de recursos na pesquisa será canalizado em níveis de desigualdade. Reflexo dessa situação é o número de bolsas de estudos destinadas aos programas de pós-graduação de ambas as áreas e a aprovação de um número maior de projetos do campo das exatas. Ou seja, os cientistas sociais que têm um ritmo de produção menos acentuado e, portanto, em descompasso com a urgência da multimídia, são duplamente recanteados. No entanto, não existe ciência sem comunicação e sem financiamento; portanto, esse espaço será, de agora em diante, muito disputado. A discussão se fundamenta em saber quais são as nossas munições nesse campo de correlação de força.

Como todas essas questões são pertinentes, os cientistas sociais reagem a elas. Segundo Latour (1994), em *Jamais fomos modernos*, os diversos pesquisadores reagem de diversas maneiras. Ele os classificou, arbitrariamente, em três correntes filosóficas: os modernos, os anti-modernos e os pós-modernos. Podemos acrescentar a essas três correntes, a análise do próprio Latour, que se coloca em defesa da hipótese de que jamais fomos modernos. Os

modernos permanecem, mesmo que parcialmente desiludidos, a defender a modernidade. Os anti-modernos são aqueles que buscam desqualificar a modernidade por meio de uma crítica pouco consistente e nada propõem como contraponto. Os pós-modernos desqualificam o ser humano, anunciam a sua morte ou metamorfose e o desacreditam enquanto força interventora no curso da crise. Anunciam os ciborgues, os trans-humanos e o Além-do-Homem. Por sua vez, Latour propõe um repensar sobre a nossa condição de moderno por meio da desnaturalização do que se convencionou denominar de modernidade e considera algumas contribuições dos modernos, dos pré-modernos e dos pós-modernos.

A idéia central que vai nos guiar doravante é a de Latour. Vamos, por meio de sua elaboração, verificar quais as contribuições de cada uma dessas correntes acima expostas e dentro de nossas possibilidades exemplificá-las com algumas pesquisas realizadas. Por exemplo, os pós-modernos serão representados por Donna Haraway (2000); os modernos por Paul Virílio (1998); e Latour será representado pelas ideias-eixos de *A vida de laboratório* (1997). No intuito de facilitar a exposição, vamos começar esboçando as principais idéias de Bruno Latour utilizando duas de suas obras: *A vida de laboratório* (1997) e *Jamais fomos modernos* (1994).

A tese norteadora do autor é a de que a modernidade produziu uma Constituição marcada por ambiguidades, que rompe totalmente com o passado pré-moderno e anuncia uma corrida acelerada em direção ao futuro no qual elevaria o humano a uma vida digna. Em contrapartida, propõe uma reelaboração desse instrumento, o qual agrega saber e poder, sem negá-lo completamente. De acordo com Latour, a ruptura com o passado se manifesta na emergência da palavra-conceito revolução, principalmente, do tempo e no combate aos pré-modernos. Questionamos, então, o que se entende por “moderno”. Ser moderno significa seguir as orientações de dois conjuntos de práticas, que precisam ser tomadas enquanto diferentes e apartadas. Ou seja, precisam ser autônomas e assimétricas. O primeiro conjunto cria, por “tradução”, misturas entre gêneros de seres completamente novos, híbridos de natureza e cultura; o segundo, cria por “purificação”, duas zonas ontológicas. Por tradução, o autor concebe as redes sociotécnicas que servem de meio de transporte para seguir o ser em estudo. No caso em destaque, o ser é a ciência realizada no laboratório estudado. E por purificação, entende-se a crítica que separa devidamente a natureza da sociedade, tornando-as, teoricamente, impenetráveis uma pela outra. Podemos até supor uma contradição existente entre a tradução e a purificação. Entretanto, o único elemento visível desse processo é o da purificação. É nisso que consiste a ambiguidade do processo de desdobramento da Constituição, a hibridez é por ela camuflada e ignorada.

Essa nova configuração, em construção, provoca uma série de questões para os humanos e para os cientistas, cujo objeto de investigação é a produção simbólica desses humanos e de suas interações com as demais coisas e seres; ou seja, o homem em sociedade. Uma pergunta relevante feita por Latour (1998): como as ciências humanas podem incorporar às suas análises as transformações que não são somente sociais, mas também envolvem a paisagem, a natureza, as ciências e as técnicas? (p. 19). Ele mesmo oferece uma possibilidade de resposta aos cientistas, que antes se intitulavam estudiosos somente da cultura. O autor parte da premissa de que os fatos e os valores são socialmente moldados e nos desafia a compreender a formação dessa sócio-natureza que nasce das controvérsias e das práticas da experimentação coletiva que envolvem sujeitos e objetos-sujeitos. Afirma que é papel do cientista das humanidades (descarta somente o social) reunir o que a filosofia moderna separou, ou seja, as políticas-humanas e a gestão-produção das coisas. Para isso, é preciso que as ciências humanas “acompanhem, documentem e redijam o protocolo de experimentação social, técnico e científico que dirige o movimento de internalização e de externalização da natureza nas relações humana.” (p.18).

Latour esclarece que somente foi possível desnudar esse conjunto de práticas, dada a situação excepcional de crise da modernidade, anteriormente ressaltada. Anuncia que, aproximadamente, há vinte anos ele e seus colegas produzem trabalhos que buscam demonstrar que a prática cotidiana produz as redes desconsideradas e desqualificadas pela teorização. Entretanto, expor a possibilidade de descortinar esse cenário era, antes de 1989, dar espaço para a rejeição de suas análises, sob a acusação dos críticos de contradizer a Constituição, maculando a objetividade enquanto critério de cientificidade. “Será nossa culpa se as redes são ao mesmo tempo reais como a natureza, narradas como o discurso, coletivas como a sociedade.” (Latour, 1994, p.12)

A ênfase de Latour recai sobre a ação dos cientistas diante da crise e da oportunidade de desnaturalizar as relações cristalizadas pela Constituição moderna. Afirma, que ao nascer, o homem moderno se esqueceu do nascimento conjunto da não-humanidade das coisas, dos objetos ou das bestas; e, portanto, cabe a nós reatar essas metades dicotômicas, por meio das redes que perpassam a natureza e a cultura e geram os híbridos. A reconciliação desses sujeitos, que produzem e são produzidos, afetam e são afetados, torna possível a reflexividade. É essa a tese que defende em sua etnografia do laboratório.

Em *A vida de Laboratório*, supracitado como exemplo do seu pensamento, o autor objetiva desnaturalizar o discurso de autoridade dos cientistas a partir da familiarização com o campo (laboratório) assumindo uma postura indepen-

dente e à distância. Em sua introdução, questiona os trabalhos em ciências sociais que não levam em conta o contexto social e o conteúdo científico. Esforça-se para desenvolver uma comparação simétrica, reflexiva e híbrida. Para dar conta dessa perspectiva, o autor desenvolveu uma observação direta no laboratório, por dois anos contínuos, que levou em conta os atores e suas práticas em detrimento de seu discurso. Partiu do pressuposto lógico de que se “os fatos construídos são científicos, os nossos também o são. Se a descoberta de um pulsar ou de um hormônio são relatos, então nosso relato não pretende ser mais verdadeiro.” (p.30)

O autor relatou as dificuldades em manter o distanciamento e a independência de julgamento (rigor científico) quando se é, também, um pesquisador, um ocidental e um intelectual. Valeu-se da sua ignorância em ciências exatas e em epistemologia da ciência; do exotismo do lugar; e do desprovimento de julgamentos prévios sobre a verdade científica. Assinalou, também, algumas de suas limitações impostas a todo cientista no momento em que se decide por uma ou outra metodologia. Destacou três limites encontrados em sua obra. O primeiro, foi a escolha em se centrar somente no laboratório, sem percorrer a rede como um todo, da qual esse é apenas um ponto. O segundo, é que o laboratório, o lugar da construção do fato científico, não se ocupa de teorias. É o local privilegiado da empiria. A última seria a ausência da reconstrução do mundo interior e vivido dos pesquisadores. Escolheu realizar uma descrição vista do exterior.

Voltando à intenção de demonstrar como cada corrente filosófica elencada por Bruno Latour reagiu diante da crise estabelecida, passemos aos modernos. Como frisamos anteriormente, os modernos continuaram a acreditar nas promessas de sua Constituição- uma vida digna ao ser humano sob a luz do progresso. Portanto, prosseguem concebendo “um mundo no qual a representação das coisas, através do laboratório, encontra-se para sempre dissociada da representação dos cidadãos através do contrato social.” (1997, p.33) Todavia, não se podem desconsiderar as contribuições legadas por esses sujeitos, mesmo que tenhamos que ressaltar suas limitações. Dentre elas destacaram-se: a produção de redes de relações de variados tamanhos; a experimentação; a ideia dos universais relativos; e a separação da natureza objetiva da sociedade livre.

Para ilustrar a produção de redes e o seu deslocamento em tempos múltiplos trouxemos a contribuição de Paul Virilio (1998), sem, no entanto, ter a pretensão de enquadrá-lo rigidamente como um cientista representante da modernidade. Afinal, essa ideia de tempos múltiplos foi legada pelos pós-modernos aos quais nos referiremos na próxima seção. Todas essas reflexões apontadas são muito significativas e continuarão a povoar nossas mentes e

nossas ações. No entanto, uma questão se destaca no meio de tantas já elencadas: de que tempo e lugar o porta-voz das ciências humanas (produtor e produto do conhecimento) vai falar? Em qual tempo e espaço estará situado o seu interlocutor? Falamos que novas relações de tempo e espaço estão se configurando. Vejamos como Paul Virilio desafia e auxilia nosso entendimento.

Em *Os motores da história* (1998) Virilio discute “a amplitude das novas tecnologias e aponta os riscos totalitários da colônia global multimidiática” (p.127). Partindo de uma nova configuração das rupturas do processo histórico na história da modernidade, o autor propõe uma nova divisão dos seus períodos utilizando o conceito de *motor* enquanto categoria de análise. Expõe os motores que organizaram esse período. Enfatiza que cada motor modifica “a produção de nossa história e também modifica a percepção e a informação” (p.127): 1) o motor a vapor—criou a primeira máquina que serviu à revolução industrial e o trem. O trem permitiu uma visão em desfile; 2) o motor de explosão – desenvolveu o automóvel e o avião. O avião proporcionou uma visão aérea inédita no mundo. Ampliou a quantidade de máquinas industriais; 3) o motor elétrico – originou a turbina favorecendo a eletrificação e permitindo uma visão noturna da cidade. Favoreceu o desenvolvimento do cinema, que modificou a relação do homem com o mundo (espaço-tempo); 4) o motor-foguete – permitiu ao homem escapar da atração terrestre. Permitiu a instalação de satélites no espaço que serviu amplamente ao serviço de segurança e permitiu a visão da Terra a partir da Lua; 5) o motor informático – esse vai modificar a relação do homem com o real a partir da duplicação da realidade através de outra realidade. Sendo o motor da inferência lógica vai favorecer a digitalização da imagem.

Juntamente com o aparecimento do último motor veio o que o autor denominou de derrota dos fatos e o fim das diferenças entre tempos locais e tempo universal. Os *tempos locais* são entendidos como aqueles de cada região ou grupo social; nesses o tempo é concebido cronologicamente como real. O *tempo universal* seria o do deslocamento e da virtualidade. A entrevista por telefone ou uma teleconferência, que concedera para a Rede Globo, presumiria um deslocamento dos teleparticipantes e do conferencista, o que equivaleria ao tempo virtual. Dessa forma, “o tempo local é bem menos importante politicamente, economicamente, do que o tempo mundial.” (VIRILIO, 1998. p.130)

Além disso, o deslocamento dos atores para outro tempo e espaço derrotaria os fatos, pois esses só são constituídos quando se dão no mesmo tempo e espaço do acontecido, ou seja, em tempo local. Portanto, há uma desqualificação do *tempo local* pelo *tempo universal* e do *espaço local* pelo *não-espaço*. Um exemplo ilustrativo e significativo seria o da relação entre os Estados Unidos e o Brasil sobre a biodiversidade da Amazônia (Laymert, 1998). A relação do capital globalizado com o Brasil se dá em tempo universal, ou

seja, no tempo dos EUA e não em tempo local. Isso faz com que a questão da sócio-diversidade não seja levada em consideração. Doravante nós entramos no fim do que Virilio denominou de *ser aqui e agora*. “Podemos estar aqui e lá, podemos agir em outro lugar, de uma maneira total, instantânea, e não simplesmente por uma mensagem. A realidade virtual permite isto, ou seja. A teleoperação, o teleoperador.” (p.131).

Virilio, questionado pelos entrevistadores se essa nova dinâmica do tempo e espaço proporcionados pela tecnologia não significaria um complemento dos tempos e espaços reais, o autor respondeu que essa significaria uma perda. A perda seria a desqualificação do real em tempo universal. O que quer dizer que todos os atores seriam afetados. Exemplificou a partir do Oceano Atlântico. Com a possibilidade de encurtar as distâncias e ganhar tempo quem vai perceber e se informar acerca desse? Perde-se a emoção, a sensibilidade. Entretanto, isso não é um problema para os tecnocratas. Os cientistas estão trabalhando no desenvolvimento de uma segunda pele para que sejam recuperadas a emoção e a sensibilidade. Trata-se da cibersexualidade. Dessa forma, a corrida elimina a distância e o que está envolta nela e também o território. Investe-se na *lei do menor esforço*. É a existência dessa lei impossibilita a criação do trem de grande lentidão (TGL). “Não existe liberdade para inventá-lo.” (p.136).

Estamos, segundo Virilio, entrando no processo de endocolinização. A endocolinização é o processo de colonização do próprio povo. A *cibernética social* domestica os nossos comportamentos através da transmissão instantânea por satélite. Já estivemos em outros momentos de totalitarismos, afirma o autor. Para combater o primeiro deles (nazi-fascismo) inventou-se a Bomba Atômica; para o segundo a Bomba Informática. Agora, nós entramos na possibilidade da *droga eletrônica*. Nas palavras do autor,

[...] através da cibernética social, estamos constantemente sob controle, sob uma mensagem – através de um telefone celular, de uma secretária eletrônica, etc. -, estamos o tempo todo condicionados a reflexos: perde-se a reflexão em proveito do reflexo. Tudo vai se dar em termos de reflexão ou de reflexo. A reflexão é a memória e o raciocínio, enquanto que o reflexo é desprovido de reflexão. (p.141).

O homem está só, afirma Virilio. Para uma saída dessa crise enfatiza a necessidade de democratização do saber. Precisamos de elementos para desenvolver a crítica sobre o tempo presente e sobre a arte do quinto motor. O que não sabemos é se os homens são capazes de perceber o que está em jogo. A impressão é que esse autor está pouco otimista com relação aos homens. É possível que a solução virá com as ciberfeministas?

Finalmente, chegamos aos pós-modernos, os arautos da palidez do humano, cujas produções tocam na questão do poder e de suas novas configurações. Dada a característica de descompasso entre as sociedades constituídas e suas novas possibilidades de construção, teremos a manifestação de várias facetas de poder e várias formas de organização. A questão não é a constatação das novas possibilidades e, sim, como percebê-las em meio à tamanha sutileza e fluidez. Algumas novas possibilidades metodológicas se apresentam no novo cenário. Paul Rabinow (2002) em *Antropologia da Razão* aponta uma divisão do biopoder em dois pólos distintos.

Um primeiro polo, que consideramos estar ainda ligado à modernidade, utiliza a noção de bem-estar e a prática da retenção da informação no intuito de controlar os grupos sociais e a população. Dizemos que está mais ligado à modernidade por estar utilizando-se de instituições como o Estado para perpetuar certa “homogeneidade cultural” construída. Forçosamente, sobre a figura dos Estados-nações.

O outro polo regulador e, conseqüentemente controlador, é explicitado nas tecnologias disciplinares que objetivam controlar o indivíduo. Nesse último polo o humano, cuja transfiguração se dá no Além-do-Homem, é um ser finito, ilimitado, multifacetado e, talvez, pudéssemos acrescentar multidentificado. Portanto, fluido e de possibilidades ilimitadas. A epistemologia, desse segundo polo, seria simbolizada pelo Projeto Genoma Humano.

Para Rabinow um novo conjunto de saberes está sendo gestado e todos nós estamos envolvidos nele e por ele. A biotecnologia forjará novas práticas, podemos entre elas citar uma em andamento – o aconselhamento genético. Enfatiza que em breve a nova genética “se tornará uma rede de circulação de termos de identidade e lugares de restrição, em torno do qual e através do qual surgirá um tipo verdadeiramente novo de autoproteção que será chamado de biossociabilidade” (RABINOW, 2002, p.143). A biossociabilidade envolveria os humanos, os demais seres e as coisas.

O autor aponta para um movimento no qual a natureza se tornará artificial. Ou seja, a natureza vem para dentro do social. Afirma que isso ocorrerá quando, em pouco tempo, a genética remodelar a sociedade e a vida com uma força infinitamente maior do que a revolução na física jamais viu, quando será implantada em todo o tecido social por meio de práticas médicas e uma série de outros discursos. Essa possibilidade consiste em implodir a dicotomia entre natureza e cultura e, conseqüentemente, o moderno conceito de natureza. Ressalta ainda que um dos resultados da biossociabilidade será o esgarçamento e a dissolução da categoria do social. Como a sociedade (entendida pelo autor como a totalidade do modo de vida de um povo e aberta à análise

empírica e à mudança planejada) não é uma característica universal, mas uma construção simbólica de alguns agrupamentos que estão em processo de dissolução, ela se dissolverá por meio das novas relações sociais travadas em novos tempos e espaços. Não haverá um tempo e um mesmo espaço para possibilitar a reprodução dessa situação (RABINOW, 2002, p.144). Rabinow, afirma que temos duas possibilidades frente ao novo momento em configuração: ficarmos em uma atitude contemplativa de perplexidade e deslumbramento ou o desbravarmos. A segunda abre possibilidades de interferência nessa era do biopoder.

Aos pesquisadores que pretendam enveredar pela segunda possibilidade no intuito de produzir abordagens teóricas mais adequadas à nova realidade social, Rabinow aponta três momentos metodológicos: 1) focalizar o Projeto Genoma Humano em si mesmo, para averiguar quais são as práticas e ideias fundantes e justificadoras; 2) em seguida focalizar as instituições associadas a ele, sejam as públicas ou privadas; 3) e por último, focalizar as implicações das questões de bioética e ética ambientais relacionadas às pessoas e instituições.

O texto explorado fecha a sua contribuição formulando a seguinte questão: o que devemos fazer disto tudo? (RABINOW, 2002, p.152). Primeiro, nos pede cautela e em seguida nos coloca diante de três novas abordagens: Fredric Jamenson (1984); François Dagonet (1988); e Donna Haraway (1985). Debruçamos-nos sobre uma versão do ano 2000 do texto de Haraway. Esses textos, conjuntamente, apresentam o pós-moderno como sendo o momento no qual o capitalismo “penetra no inconsciente e na natureza”. (RABINOW, 2002, p.152). Nas palavras de Rabinow, Dagonet e Haraway “vêm no desafio ao discurso sobre o inconsciente e sobre a natureza – como o mais embutido dos dados – uma oportunidade potencialmente memorável, para além da triste marcha da instrumentalização e da objetificação (embora seja também isso)”. (RABINOW, 2002, p. 152)

Haraway vai nos conduzir a uma leitura de nossas relações com os animais e com as máquinas bastante diferente das convencionais. Pretende, em seu manifesto a favor do ciborgue, desnaturalizar as concepções de natureza, cultura, pessoa, dignidade humana, sociedade entre outros conceitos e categorias e nos levar a refletir sobre nossa vontade de potência. Ou seja, se nós fomos construídos socialmente podemos ser reconstruídos. E, assim, tudo pode ser escolhido, inclusive se a nossa sociedade será baseada na violência e na dominação de um grupo sobre outro.

Kinzru (2002), corrobora que o Manifesto Ciborgue está perpassado pela matriz teórica filosófica de Nietzsche e nos convoca, enquanto cientista humano e enquanto contemporâneo, a assumir a nossa nova identidade de ciborgue informando que, queiramos ou não, o somos. A autora desloca a imagem do

ciborgue enquanto ícone do poder da Guerra Fria para constituir o ícone da libertação feminista. Portanto, suas considerações estão vinculadas a uma crítica à seleção natural de Darwin (a “grande política”); e pela seleção artificial operada pelo cristianismo ao longo dos últimos dois mil anos (a “grande saúde”). A segunda artificial e cristã é considerada como uma contra-seleção voltada contra a vida porque intervêm na autoregulação, bloqueando o instinto de reparação (p. 30).

De acordo com a visão da autora, estão em curso relevantes transformações nas relações sociais, políticas, econômicas e nas concepções de mundo e de humano. A autora, que se concentra nas redes biológicas, faz uma análise crítica da forma pela qual a Biotecnologia está construindo nossos corpos. (KINZRU, 2002, p.23). Coloca-se a examinar as implicações que esse fenômeno que dessacraliza e desloca o organismo para o lugar social dos objetos de investigação, ou seja, o virtualiza, produzirá. Pergunta-se qual será a mutação vivenciada pelo humano e propõe a metáfora do ciborgue na forma de um mito irônico e ficcional. Dessa forma, a autora fará um mapeamento desse processo de mutação- humano-ciborgue - e discutirá a urgência e a necessidade de se entender o ciborgue e, por meio dele, produzir um novo espaço de relação/interação, com base em intervenções políticas para assegurar a democratização dos espaços sócio-políticos-econômicos. Ou seja, “não tem qualquer dúvida que, para sobrevivermos, precisamos acordar para a velocidade das complexas realidades da tecnocultura” (KINZRU, 2002, p.27). Sua análise questiona o viés masculinista da cultura científica e vê a si própria como uma modesta e confusa testemunha da revolução ética trazida pela Engenharia Genética.

Mas o que seria um ciborgue?

[...] um ciborgue é um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção. Realidade social significa relações sociais vividas, significa uma ficção capaz de mudar o mundo (KINZRU, 2002, p.40).

Ressalta que os ciborgues estão presentes na ficção científica contemporânea e em nós humanos mutantes. Enfatiza que independentemente de nossa vontade, todos somos ou seremos ciborgues. Propõe um repensar da fronteira entre organismo e a máquina a partir de três grandes rupturas: 1) a ruptura da fronteira entre o humano e o animal, cujo resultado é o animal-humano; 2) a ruptura da fronteira entre o animal-humano e a máquina, cujo resultado é o animal-humano-máquina: o ciborgue; 3) a ruptura da fronteira entre o mundo físico e o não-físico, cujo resultado é a ilusão ótica entre a realidade e a virtualidade.

Na primeira ruptura, Haraway demonstra a animalidade adquirindo um novo significado. A biologia que incorpora o corpo (organismo), como mais um de seus arquivos, apresenta o grau de semelhança da composição do tecido genético dos corpos humanos e dos demais animais. Realiza intervenções nos corpos humanos com órgãos e tecidos dos animais (xenotransplante). Dessacraliza o corpo e o assemelha ao das outras espécies. Produz uma reflexão sobre a superioridade da raça humana. Começa com essa cisão a materialização do mito do ciborgue. Ele assinala um misto de perturbação e satisfação nesse novo acoplamento do humano com outras criaturas vivas. Afirma que os movimentos em favor dos direitos animais constituem um lúcido reconhecimento das conexões que contribuem para diminuir a distância entre a natureza e a cultura

No segundo momento, de rompimento fronteiriço, realça o hibridismo entre o animal-humano e as máquinas. Compreendendo que a tecnologia não é inofensiva, a autora enfoca a presença do humano nela e a presença dela no humano. Concebe as máquinas como cada vez mais inteligentes.

As máquinas do final do século XX tornaram completamente ambígua a diferença entre o natural e o artificial, entre a mente e o corpo, entre aquilo que se autocria e aquilo que é externamente criado, podendo-se dizer o mesmo de muitas outras distinções que se costumavam aplicar aos organismos e às máquinas. Nossas máquinas são perturbadoramente vivas e nós mesmos assustadoramente inertes. (HARAWAY, 2000, p. 46)

A terceira ruptura é uma subdivisão da segunda e está inscrita em escalas moleculares (micros) praticamente invisíveis aos olhos humanos. A miniaturização mudou a percepção do humano sobre a tecnologia e sobre o poder. Ficou muito complicada para nós a distinção do físico e o não-físico. Essa desconstrução torna ainda mais ilusória a diferença entre o real e o virtual. Assim, o mito de Haraway esboça múltiplas e potentes fusões e possibilidades perigosas.

Ver-se enquanto ciborgue abre novas possibilidades de interação e intervenção política em um mundo misto de virtualidade e realidade. As possibilidades são de rupturas com visões fechadas, superiores e machistas. No entanto, Haraway enfatiza que não podemos perder de vista que esta condição aponta uma possibilidade perigosa. Um mundo de ciborgues pode significar tanto novas e positivas realidades sociais e corporais vividas, quanto uma grade de controle sobre o planeta. Vai depender das condições que os ciborgues vão construir para unir as pessoas que estão tentando resistir à intensificação mundial da dominação (p. 50). Porém, a autora insiste que devemos nos instrumentalizar com ambas as perspectivas. Cada uma delas revela tanto dominações como possibilidades, que seriam inimagináveis a partir de um único

ponto de vista (p. 51). Quando a autora se manifesta enquanto uma ciborgue ela manifesta-se enquanto produto da ciência e da tecnologia. Um produto construído dessa forma pode se reconstruir. A relação das pessoas com as tecnologias são tão estreitas que dificilmente podemos responder a pergunta sobre onde começa a máquina e onde nós terminamos.

Kinzru (2002), enquanto crítica e entrevistadora de Haraway, diz que o mito nos remete a refletir que “estamos construindo a nós próprios, exatamente da mesma forma que construímos circuitos integrados ou sistemas políticos” (p.27). Formamos, enquanto ciborgues, redes entrelaçadas nas quais navegamos e somos navegados. A crítica também nos chama a atenção afirmando que somos nós que escolhemos. Assim sendo, se ao invés de uma tecnociência a serviço do controle mundial do capital globalizado, quisermos uma tecnocultura humana, temos que compreender com urgência o significado do ciborgue. Retomando Haraway, Kinzru nos chama a atenção para uma dúvida característica da tecnologia: “A tecnologia não é neutra. Estamos dentro daquilo que fazemos e aquilo que fazemos está dentro de nós. Vivemos em um mundo de conexões – e é importante saber quem é que é feito e desfeito (p.36)”

Tanto Donna Haraway, quanto Paul Rabinow, levam-nos a refletir sobre a produção do conhecimento científico e o relacionamento com os outros. Ambos apresentam novos conceitos e novas categorias e são representantes de novas abordagens que levam o prefixo do pós-moderno. Eles fazem algumas indicações para reflexão: 1) os conceitos e categorias próprios para explicar e compreender o homem e a sociedade no âmbito do que foi denominado paradigma iluminista não dão mais conta do que por hora denominamos de um novo espaço antropológico em formação; 2) o estatuto de ciência que está se constituindo parece não abarcar as ciências humanas que, portanto, perdem espaço na produção social do conhecimento podendo, possivelmente, serem reservadas a um lugar do exótico e admirável; 3) que o Outro não é mais aquele no qual eu me espelho para me identificar mais que nunca será um eu; 4) as disciplinas precisam se afetar -se inteirar e interagir- o mais rapidamente possível neste novo momento demarcando seus espaços políticos. Suas palavras-chave foram: tempo múltiplo, desconstrução, reflexividade e desnaturalização.

Nesse novo cenário todas essas correntes filosóficas apresentadas por nós, com a ajuda de Latour, cujos devaneios são de nossa inteira responsabilidade, estão buscando respostas. Uns aventam a possibilidade de preservar o humano moderno bloqueando os avanços da tecnociência. Enquanto outros estão buscando subverter a ordem que pretende se estabelecer. Martins (2003), referendando Rifkin (2000), enfatiza esse desencontro entre os novos atores sociais (dentre eles os próprios cientistas) que vivem *on line* e os que não querem se contaminar.

Nesta área da “aceleração do consumo”, as resistências à celerização e ao modo célere de viver, são fáceis de observar, especialmente as “guerras do tempo” (Rifkin 1994), ou melhor, as dissonâncias entre os que vivem cada vez mais à medida do *on-line*, cuja cronometria subjacente deriva dos nano-segundos das operações computacionais, e os retardatários, incapazes, ou rebeldes que privilegiam, ou pelo menos querem salvar, da contaminação generalizada, da “era do acesso” permanente e ubíquo, da celerização, certos lugares e ocasiões, certos interstícios residuais não eletrônicos (MARTINS, 2003, p.3)

Vamos, então, para encerrar esta seção, solicitar a ajuda de Bruno Latour, para que nos aponte a saída para algumas de nossas inquietações. A saída está em uma reelaboração da Constituição moderna.

Não temos outra escolha. Se não mudarmos o parlamento, não seremos capazes de absorver as outras culturas que não mais podemos dominar, e seremos eternamente incapazes de acolher este meio-ambiente que não podemos mais controlar. Nem a natureza nem os Outros irão tornar-se modernos. Cabe a nós mudar a nossa forma de mudar. Ou então o Muro de Berlim terá caído em vão neste ano miraculoso de Bicentenário, nos oferecendo esta lição ímpar sobre a falência conjunta do socialismo e do naturalismo. (LATOURE, 1994, p. 143)

Não é preciso construir tudo novamente. Basta aproveitar as contribuições de cada corrente filosófica e descartar suas limitações. O autor ressalta que o processo de reestruturação constitucional seja perpassado por reflexões que englobem questões como: redes extensas, experimentação, universais relativos, separação da natureza objetiva e da sociedade livre, não-separabilidade das coisas e dos signos, transcendência sem oposto, multiplicação dos não-humanos, temporalidade por intensidade, tempo múltiplo, desconstrução, reflexividade e desnaturalização. (idem, p.133) Clifford Geertz, em *Nova luz sobre a antropologia* (2001), também indica aos antropólogos uma direção sem heroísmos ou pessimismos.

A escolha não se dá entre lamentar o passado e abraçar o futuro. Tampouco está entre o antropólogo como herói e como o próprio modelo do general-de-brigada pós-moderno. Ela está entre, de um lado, sustentar uma tradição de pesquisa sobre a qual se erigiu uma disciplina “inexata” e parcialmente formada, talvez, mas moralmente essencial, e, de outro, “deslocar”, “reelaborar”, “renegociar”, “reimaginar” ou “reinventar” essa tradição, em favor de uma abordagem mais “multiplamente centrada”, “pluralista” e “dialógica”, que veja como uma espécie de relíquia colonial o bisbilhotar a vida de pessoas que não estão em condição de bisbilhotar a nossa. (p.110)

À GUIA DE CONCLUSÃO

Concluindo, podemos afirmar que o trabalho científico se enquadra, quase na sua totalidade, no interior das lutas sociais, econômicas e políticas da época na qual está sendo construído. Tanto o sujeito observador quanto o sujeito observado são frutos de um processo social. Portanto, como as ações/relações/interações pressupõem intersubjetividades estas são imprevisíveis e, conseqüentemente, indeterminadas e reflexivas.

O parâmetro de objetividade moderno, socialmente construído, será amplamente abalado nesse período de transição. Todos os trabalhos científicos serão cobrados no sentido de abordar tanto o contexto social quanto o conteúdo científico. A guilhotina epistemológica que cortava as redes sociotécnicas apartando a moral, a ciência e a política foi suspensa pela dupla ruptura de 1989. O homem moderno, cuja pretensão era abolir a exploração do homem pelo homem e intensificar o domínio sobre a natureza não conseguiu se realizar. As marcas da sua predação e podaço ficarão inscritas nos *gens* e no tecido social da nova era.

O discurso de autoridade dos cientistas foi questionado. Da mesma forma como os fatos sociais são construídos, os do laboratório também o são. Assim, como os fatos deles são narrados os nossos também o são. Ambos se preocupam com o rigor científico. O elemento novo que se apresenta é a hegemonização do campo científico pelas ciências “duras”: biologia, matemática e a física, sobre as demais. No entanto, as culturas é que decidirão como receber essas mudanças. A percepção pode ser individual, mas as reações serão em rede.

Uma nova postura dos cientistas será cobrada pela opinião pública acessada pela multimídia interativa. O princípio de auto-regulação implantado após 1945 foi amplamente abalado pelas fraudes da década de 80. Caberá às redes e aos territórios decidirem se há a necessidade de submeter a produção científica a uma instância de controle externo.

Continuamos acreditando nas ciências, porém vamos olhá-las sob uma nova ótica. Assim como Latour, ao invés de enxergá-las através de sua objetividade, frieza, sua extraterritorialidade, devido à arbitrariedade epistemológica, iremos vê-las através de sua audácia, sua experimentação, sua incerteza, seu calor, sua estranha mistura de híbridos, sua capacidade louca de recompor os laços sociais (1994, p. 140). Devolvemos, então, ao homem sua outra metade, negada no seu nascimento moderno. Situamos o homem como permutador e recombinador de morfismos.

Precisamos resgatar, ou talvez construir, a alteridade entre as ciências humanas e as da natureza para dar conta dos seus híbridos. Os espaços de “mordedura” das ciências humanas urgem em se recolocar. Nossa capacidade de “morder” precisa vingar em uma nova relação simétrica entre as ciências.

Da mesma forma que percebemos a interdisciplinaridade o fizemos com a possibilidade de desnaturalização das coisas e dos fenômenos. Quando conseguimos enxergar que construímos e somos construídos pelo que construímos, afetamos e somos afetados, nos constituímos em seres de reflexão. Ou seja, podemos intervir no processo do vivido e deixamos de meramente ser reflexivos. Todavia, Paul Virilio não deixa de ter suas razões. A maioria dos atores que agem e interagem não têm acesso ao conhecimento que está sendo produzido em escalas exponenciais. Dessa forma, a socialização e a democratização do saber são pré-condições para que possamos fazer a crítica e a intervenção devidas. Por isso, precisamos compreender o que é o ciborgue. Quando Haraway expõe as rupturas entre o humano e a máquina nos conduz ao ato de desnaturalizar nossa condição de inércia diante da configuração do biopoder.

Ficamos todos perplexos, é fato. Uns mais instrumentalizados, por discussões anteriores, ocuparam um espaço maior nos debates em sala de aula. As provocações dos professores, mesmo para os mais afastados dessa discussão, nos permitiram sair da inércia e formular mil questões das quais a maioria encontra-se sem resposta. Provavelmente, essas dúvidas exponenciais se manifestarão ou não em nossas futuras produções.

Todos os autores referendados neste texto, e utilizados dentro e fora da sala de aula, com certeza, nos apontam caminhos e direções a trilhar. É preciso conhecer o lugar social do qual estamos falando para poder produzir intervenções e produzir teorias. Somos um reflexo do local em que estamos e como nos concebemos. Corremos um grande risco de cair em um “pessimismo cultural” se ficarmos olhando somente para trás. Temos que enfrentar o nosso presente no qual cada dia que passa se esboça mais visivelmente o nosso futuro.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, H. R. de (Org.) (1998); Achim Seiler...[et.al.]. **Tecnociência e Cultura: ensaios sobre o tempo presente**. São Paulo: Estação da Liberdade.
- GEERTZ, C. **Nova Luz sobre a Antropologia**. Trad. Vera Ribeiro; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- GIDDENS, A. **Novas Regras do Método Sociológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1976.
- HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro; 6ª. ed. Rio de Janeiro: DP&a, 2001.
- HARAWAY, D. Manifesto Ciborgue: Ciência, Tecnologia e Feminismo-Socialista no final do século XX. In: SILVA, T. T. da (Org. e Trad.). **Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica. pp. 37-140, 2000.
- KINZRU, H.(2002). “Você é um ciborgue”: um encontro com Donna Haraway. In: SILVA, T. T. da (Org. e Trad.) **Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica. pp. 19-36, 2009.
- LATOUR, B.[et.al.] (1998). *Crises dos meios ambientes: desafios às Ciências Humanas*. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org. e Trad.) (2000). **Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica. pp. 91-126,2009.
- _____. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. RJ: RelumeDumará, 1995.
- _____. **Jamais fomos modernos: ensaios de antropologia simétrica**. RJ: RelumeDumará, (2000 [1994]).
- MARTINS, H. O deus dos artefatos: sua vida, sua morte. In: ARAUJO, H. R. de (Org.); SEILER, A... [et.al.]. **Tecnociência e Cultura: ensaios sobre o tempo presente**. São Paulo: Estação da Liberdade. pp.149-168, 1998.
- _____. Aceleração, Progresso e Experimentum Humanum. In: Hermínio Martins e Garcia, J. L.(Orgs.). **Dilemas da Civilização Tecnológica**. Lisboa: Imprensa das Ciências Sociais. pp. 1- 44, 2003.
- RABINOW, P. Artificialidade e Iluminismo: da Sociobiologia à Biossociabilidade. In: **Antropologia da Razão**. Rio de Janeiro: RelumeDumará. pp. 135-158, 2002.
- SAHLINS, M. **Como pensam os nativos: sobre o Capitão Cook, por exemplo**. São Paulo: EDUSP, 2001.
- SANTOS, L. G. dos. Tecnologia, Natureza e a “redescoberta” do Brasil. In: ARAÚJO, H. R. de (Org.) AchimSeiler... [et.al.]. **Tecnociência e Cultura: ensaios sobre o tempo presente**. São Paulo: Estação da Liberdade. pp. 23-46, 1998.
- _____. **Tecnologia e Seleção**. (não publicado); Apresentado na íntegra na Disciplina de Seminário Teórico-Metodológico

em Ciências Sociais no 1º Semestre de 2003. Programa de Doutorado em Ciências Sociais da UNICAMP. pp. 1-31, 2003.

Tomaz Tadeu da Silva (Org. e Trad.) (2000). **Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica.

VIRILIO, Paul (1998). *Os motores da história*. Hermetes Reis de Araújo (Org.) (1998); AchimSeiler...[et.al.]. **Tecnociência e Cultura: ensaios sobre o tempo presente**. São Paulo: Estação da Liberdade. pp. 127-147

SEÇÃO

2

CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ATUAL SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Stela Maria Meneghel¹

¹ Doutora pela Unicamp.

Texto adaptado a partir da palestra ministrada no III Seminário Nacional em Gestão de Avaliação da Educação, realizado pelo PGP/CAEd, realizado em janeiro de 2017, na Faculdade de Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Boa parte dos desafios resulta de avanços importantes que ocorreram no Ensino Superior brasileiro nas últimas décadas, sobretudo na última década. Prova disso são os verbos usados para anunciá-los: manter, dar continuidade, ampliar, aprimorar. Com base em algum conhecimento da literatura internacional nesse campo de estudos podemos constatar, também, que alguns desses desafios são comuns a vários sistemas educacionais que ampliaram o acesso a esse nível de ensino no caso dos países desenvolvidos, como Estados Unidos e França. A expansão de seus respectivos sistemas de Ensino Superior ocorreu em meados do século passado. Em outros países, como Brasil e alguns outros latino-americanos, China, Índia e Coreia do Sul somente neste século os sistemas de Ensino Superior experimentaram crescimento significativo. Portanto, os desafios de Ensino Superior, por mais específicos e conjunturais que pareçam, ocorrem em boa parte dos sistemas nacionais que realizaram a transição de sistemas de elite, voltados para formação de uma pequena parcela de jovens bem nascidos, para sistemas de massa, que atendem a um contingente maior e mais diversificado de estudantes.

Alguns desses desafios não são exclusivos do Ensino Superior e se estendem a todo sistema educacional; e, talvez, isso constitua uma especificidade nacional. Assim, os desafios do Ensino Superior devem ser compreendidos e enfrentados em um quadro maior de desigualdades e de ineficácia que caracterizam o sistema de educação no país em todos os seus níveis. Como exemplo disso, umas das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), ainda de 2002, era atingir uma taxa de escolarização líquida no Ensino Superior de 30%. Em 2013, havia mais de sete milhões de estudantes matriculados nesse nível de ensino, o que correspondia a uma taxa líquida de cerca de quase 18%. Mas para atingir a meta do PNE seria necessário que a taxa de escolarização líquida no Ensino Médio crescesse também. Contudo, atualmente 50% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados no Ensino Médio. Os demais não estudam ou ainda cursam o Ensino Fundamental.

A lista de desafios enseja também algumas questões, dentre elas uma que considero crucial: a persistência, no imaginário nacional, de um modelo único de Ensino Superior que, como tal, insiste em moldar e regulamentar um sistema real.

A despeito dos movimentos estudantil e docente, além das normas legais que, parcialmente, atenderam às suas demandas, o Ensino Superior no Brasil nos últimos cinquenta anos, não só cresceu, como se tornou extremamente complexo e muito diferenciado. A oposição entre setor público e setor privado, embora útil para caracterizar o sistema em seus grandes contornos, é apenas uma das múltiplas dimensões que o diferenciam hoje. De 2000 a 2014, o número de matrículas cresceu 141%. Esse expressivo crescimento, ocorrido

em menos de duas décadas, decorre de diversos fatores, sobretudo das mudanças que já vinham acontecendo desde as décadas anteriores nos níveis educacionais que antecedem o Ensino Superior. Com a melhoria do fluxo educacional, aumentou tanto o número de ingressantes como o de egressos do Ensino Médio, deflagrando a ampliação paulatina de pessoas formalmente aptas a ingressar no Ensino Superior. Ao lado desse fator estrutural de aumento da demanda, outros fatores convergiram para ampliar a oferta desse nível de ensino e, dessa forma, retroalimentar o mercado educacional.

Destaco aqui a ação de três programas federais: o REUNI, Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais instituído em 2007; o PROUNI, Programa Universidade para Todos, de 2005; e o FIES, Fundo de Financiamento Estudantil, remodelado em 2011. O PROUNI e o FIES são direcionados para estudantes de baixa renda matriculados em instituições de Ensino Superior privadas. Os efeitos desses programas para ampliação do acesso de Ensino Superior no país são já bastante conhecidos, mas eles não se limitaram ao aumento do número de matrículas de Ensino Superior, já que incidiram diretamente sobre a configuração do sistema de Ensino Superior por meio dos processos de mercantilização, contribuindo para consolidação de grandes grupos educacionais que operam com capital aberto em bolsas de valores, que hoje concentram em torno de 30% do total de matrículas em instituições privadas de Ensino Superior no Brasil.

Já por conta do REUNI, entre 2004 e 2005, o segmento público federal dobrou o número de suas matrículas, passando de quase 600 mil para quase um milhão e duzentas mil. Trata-se do que o autor Brown chamou de “delegação de incentivos”. O REUNI oferecia incentivos na forma de sinais de preço vinculando-os aos indicadores de desempenho das universidades. Os principais objetivos do REUNI eram ampliar o número de cursos de graduação, o turno em que são oferecidos e aumentar a proporção de estudantes oriundos de escolas públicas e de grupos de minorias.

Voltemos para o caso do FIES e do PROUNI no setor privado. Em quatro anos, de 2010 a 2014, o número de contratos do FIES passou de 76 mil para 732 mil. Em 2014, mais de 10% do total de matrículas no Ensino Superior Privado do país eram provenientes de contratos FIES. Até muito recentemente, o financiamento público estudantil, notadamente o FIES, foi o principal responsável pela manutenção do ritmo de crescimento das matrículas no Ensino Superior. No entanto, no final de 2014, o programa passou por mudanças e em 2015 o Governo Federal aumentou as restrições, tanto para que as instituições de Ensino Superior possam continuar operando, como para os estudantes pleitearem o benefício.

Atualmente, para ter acesso ao crédito educativo, o estudante, além de atender aos critérios socioeconômicos estipulados pelo programa, deve, também ter um desempenho acadêmico satisfatório, porque o FIES passou a exigir uma pontuação mínima de 450 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Desde então o número de contratos firmados pelo FIES vem diminuindo ano a ano. De 2014 para 2015 caiu para menos da metade e, em 2016, o número de contratos foi muito inferior ao total alcançado em 2013.

Quanto aos dados do PROUNI, em 10 anos de existência ele representou um crescimento contínuo na oferta de bolsas integrais e um pouco mais oscilante em relação às ofertas de bolsas parciais. No ano de 2014, o programa bateu recorde na oferta de bolsas integrais e, em 2016, como aconteceu também com o FIES, o total de bolsas totais ofertadas recuou para o patamar de 2013. Uma vez que o financiamento público para estudantes matriculados em instituições privadas e o crescimento das matrículas de Ensino Superior no Brasil são fenômenos mutuamente implicados no período em análise, a redução do primeiro vai implicar, necessariamente, sobre a diminuição do ritmo do segundo. Como o setor privado responde por 74% do total de matrículas, o resfriamento do financiamento público estudantil impactou diretamente a expansão contínua que o sistema de Ensino Superior vinha apresentando até então.

O terceiro ponto da nossa lista é ampliar e aprimorar as políticas de permanência de estudantes nas instituições de Ensino Superior. Não basta ingressar no Ensino Superior, é preciso que os estudantes tenham condições de cursá-lo e de concluí-lo. Essa reivindicação é uma das bandeiras importantes do movimento estudantil nas universidades públicas nos anos mais recentes. Sem dúvida, é necessário ampliar, diversificar e aprimorar as políticas de permanência dos estudantes nas instituições públicas ou privadas. Com a ampliação do acesso ao Ensino Superior, as instituições passaram a receber um contingente mais diversificado de jovens com tipos e graus variados de dificuldades no dia a dia acadêmico: vão desde dificuldades financeiras, que os impedem de chegar diariamente à instituição onde estudam e de se dedicar aos estudos, até a dificuldade de adaptação ao espaço até então desconhecido, com suas próprias regras e linguagens. Há também dificuldades de ordem propriamente acadêmica, as quais exigem que os alunos decodifiquem vários sistemas justapostos, burocráticos, de métodos de ensino e de avaliação.

Algumas instituições têm procurado responder às necessidades de um novo alunado, representantes muitas das vezes de uma primeira geração de brasileiros que estão chegando ao Ensino Superior. Nas instituições privadas o apoio financeiro muitas vezes se restringe ao não pagamento da mensalidade, por meio de bolsas de estudos próprias ou do PROUNI, além do adiamento desse pagamento por meio de crédito estudantil, como no caso do FIES.

Nas instituições públicas, que são gratuitas, o apoio financeiro aos estudantes que ingressam por meio de programas de cotas socioeconômicas ou raciais se materializa em vale-transporte, ajuda-moradia, alimentação, bolsa-trabalho, bolsa de iniciação científica, etc.

Estudos recentes e, dentre os quais eu cito aqui os realizados pela Rosana Heringer, ressaltam a importância dessas políticas institucionais para a permanência do alunado cotista nas universidades públicas, mas também mostram que, embora fundamentais, apenas o apoio financeiro não é suficiente para garantir a permanência deles. Cientes disso, muitas instituições estão adotando programas próprios de inclusão de alunos bolsistas, no caso das IES privadas, e cotistas, no caso das universidades públicas. As iniciativas são variadas, desde aulas de reforço das disciplinas da grade curricular, aulas de português e de matemática elementares, ciclo básico com currículo interdisciplinar, etc.

O outro ponto que eu acho que se destaca é a diminuição da evasão no sistema e, conseqüentemente, a elevação da taxa de concluintes. A taxa de evasão no Ensino Superior brasileiro é de cerca de 30%, mas ela não se manifesta da mesma forma e de forma homogênea por todo o sistema. É preciso, portanto, que façamos mais estudos sobre evasão para conseguir enfrentar esse desafio. No setor público, por exemplo, a taxa de evasão é um pouco inferior à média nacional, está em torno de 18%. Já no setor privado, ela encontra-se acima da média e chega a 28%. A evasão também é mais alta em cursos de educação a distância (EAD): nas privadas, é da ordem de 32%; e, nas públicas, de 26%.

Outra diferença da evasão refere-se à faixa etária: a taxa de evasão de alunos mais velhos, acima de 24 anos é maior, cerca de 32%, que entre os mais jovens de até 24 anos, que é de 23%. Todavia, nos cursos EAD a faixa etária não faz diferença, sendo que a taxa de evasão, tanto de alunos mais velhos como os mais jovens, são muito próximas. A condição de bolsista ou de beneficiário do FIES tem relação direta com a taxa de evasão do setor privado, e apesar dessa taxa vir aumentando desde 2010, os estudantes com FIES evadem em menor proporção que os demais alunos.

Em 2014, enquanto a taxa evasão total de estudantes com FIES era de 7,4%, a de estudantes sem crédito educativo foi de quase 26%. Esse fato foi usado muito pelos representantes do setor privado para justificar a ampliação ou a permanência do programa no sistema educacional, mostrando a importância do financiamento público para manutenção das taxas de matrículas no Ensino Superior. A taxa de permanência em um curso, para o ingressante de 2010 e que não se evadiu em cinco anos, foi de mais de 50% no setor público e de 40% no privado. Essa taxa é bem menor na modalidade EAD, tanto em um quanto no outro setor.

Quanto ao desafio de aprimorar os mecanismos de acesso ao Ensino Superior, ao finalizar os três anos de Ensino Médio, o estudante brasileiro deve, compulsoriamente, realizar o ENEM, para obter o seu certificado de conclusão. Mas o ENEM, desde que foi reformulado em 2009, funciona também como exame de ingresso no Ensino Superior, transformando-se em um gigantesco porteiro do nosso sistema. São poucas as instituições hoje que não o utilizam como mecanismo de ingresso. A pontuação obtida pelo estudante no ENEM é o que pode ou não lhe facultar o acesso a uma universidade. Se o estudante atingir o mínimo de 450 pontos no exame, e ainda atender os critérios socioeconômicos estipulados pelo FIES ou PROUNI, poderá pleitear crédito educativo ou bolsa de estudos em alguma instituição privada. Todavia, caso não consiga atingir esse número mínimo de pontos requeridos para ingressar no curso na instituição de sua preferência, só lhe resta esperar o próximo exame para tentar novamente.

Em 2014, o ENEM atingiu seu próprio recorde em número de inscrições quando foram registradas mais de 9,5 milhões. No ano seguinte, porém, o número de inscrições caiu para 8,4 milhões. Em 2016, houve uma ligeira recuperação, com 9,3 milhões de estudantes inscritos para realizar o exame.

A partir dos dados de estudantes inscritos no ENEM em 2014, é possível traçar um rápido perfil desse universo. A maioria é do sexo feminino (58%), 70% têm até 24 anos, 85% estudaram em escolas públicas e 76% tem renda familiar de até dois salários mínimos. Quanto àqueles que realizaram o exame em 2014, nota-se uma correlação entre a nota obtida e a renda familiar: quanto menor a renda, menor o percentual de estudantes que consegue atingir o mínimo de 450 pontos requeridos pelos programas de financiamento público estudantil, PROUNI e FIES. Na faixa de renda familiar de até um salário mínimo, menos da metade, 45% dos estudantes, conseguiram fazer 450 pontos. Dentre os alunos que tiraram 450 pontos ou mais e obtiveram nota diferente de zero na redação, cerca de 70% tem renda mensal de até mais de três salários mínimos.

O ENEM gera muitas controvérsias. Enquanto para alguns corresponde a um avanço no sistema educacional, ao funcionar como exame vestibular unificado de abrangência nacional; outros o consideram amplificador de desigualdades de diversas ordens, aquelas mesmas que caracterizam o sistema educacional brasileiro. Longe de ser uma porta de oportunidades, o ENEM teria se transformado em um dispositivo de exclusão de jovens oriundos de famílias de menor renda e de menor capital cultural.

Quanto ao desafio já citado, o de reconhecer a diversidade do sistema de Ensino Superior atual e alargar a noção de qualidade nos processos de avaliação das instituições, nos leva a desenvolver modelos de avaliação das

instituições que sejam mais sensíveis para captar essa diversidade e, assim, mais eficazes no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade efetiva do Ensino Superior. O meu argumento é o de que os mecanismos de avaliação dos sistemas de Ensino Superior hoje são ineficazes porque insistem em medir grandezas diferentes fazendo o uso de uma mesma régua. É o nosso modelo único de Ensino Superior, aquele que deve ser seguido por todas as instituições do sistema brasileiro.

Há pelo menos quase um século vivemos no Brasil entre um ideal de universidade e um sistema de Ensino Superior real que se expandiu e se tornou muito complexo, e que hoje corresponde, muito parcialmente, ao modelo que mobilizou, e que hoje ainda mobiliza gerações de intelectuais, os quais lutaram pela institucionalização das universidades de pesquisa no país. A tensão entre o modelo ideal de Ensino Superior e o que temos hoje de fato se manifesta tanto nas demandas dos grupos de interesse, como nas políticas de governo central e estaduais que respondem às diferentes pressões da sociedade.

Entretanto, essa tensão não significa simplesmente tentar adequar o Ensino Superior ao modelo, realizando remendos e ajustes, que é o que nós temos feito há anos. O primeiro passo para se superar é reconhecer a sua existência, a existência dessa tensão. O segundo, é perguntar sobre a quem interessa a persistência do modelo único de Ensino Superior para dar conta de expectativas, demandas e realidades tão diversas.

O viés “academicista”, presente nesse modelo, constitui hoje um grande obstáculo para efetiva democratização do Ensino Superior no país. Sua persistência contribui para reformar a estratificação do sistema e legitimar hierarquias, instituições, cursos, carreiras e diplomas que posicionam desigualmente seus portadores no mercado de trabalho.

Passados os quase 50 anos da reforma universitária de 1968, que ratificou o modelo de universidade de pesquisa, e passado 50 anos da primeira expansão do Ensino Superior, o quadro hoje é muito diferente. Do total de quase oito milhões de estudantes, 74% estudam em instituições privadas, 64% frequentam cursos noturnos, 16% estão em cursos EAD. Desde os anos 70, o setor privado é majoritário no sistema, pois responde por 66% do total de cursos superiores.

No sistema nacional, o que ainda predomina são os cursos de bacharelado e de licenciatura. No total de mais de três mil cursos de graduação presencial, dos quais 56% são de bacharelado e 23 % de licenciatura. Dentre os cursos de bacharelado, os maiores contingentes de ingressantes matriculados e concluintes há décadas continuam os mesmos: administração, direito e pedagogia. Juntos esses cursos respondem por mais de um terço do total de matrículas de Ensino Superior no país.

Embora o setor público tenha uma participação maior e do setor privado nas áreas de ciências, matemáticas, computação, agricultura e veterinária, no total das matrículas públicas essas áreas têm pouco peso. Isso sugere que a predominância das matrículas públicas nessas áreas deve-se antes à quase ausência delas no setor privado. No que diz respeito às áreas de conhecimento dos cursos, mais da metade das matrículas do setor público e do setor privado concentram-se em duas áreas: “educação e ciências sociais”; “negócios e direito”.

Outra constatação refere-se à posição do segmento privado sem fins lucrativos. Em algumas áreas do conhecimento a participação desse grupo é tão significativa como a do setor público, chegando até mesmo a superar áreas como a engenharia, produção e construção, medicina e odontologia. Em outras áreas tais como ciências sociais, negócios e direito, saúde e bem-estar social, as matrículas do segmento privado sem fins lucrativos e daquele com fins lucrativos se equivalem.

Já na área de serviço, as matrículas se concentram quase exclusivamente no segmento privado com fins de lucro, o que por sua vez tem uma participação modesta nas áreas de agricultura e veterinária e na área de medicina e odontologia.

Quanto ao setor público, embora a sua participação seja maior que a da participação do setor privado nas áreas de ciências matemáticas e computação e área de agricultura e veterinária, ele tem pouco peso.

Os exames usados sugerem ainda que as estratégias do setor privado e do setor público, considerando o seu segmento com e sem fins lucrativos, na ampliação do acesso Ensino Superior na última década priorizou fundamentalmente a oferta de cursos de bacharelado em poucas áreas do conhecimento, em geral naquelas de baixo prestígio acadêmico. As iniciativas de diversificação do sistema ocorreram timidamente, sobretudo no setor privado por aumento da oferta de cursos de educação a distância e cursos tecnológicos.

No geral o sistema de Ensino Superior brasileiro caminha a passos bem lentos para uma maior diversificação. As iniciativas nessa direção são tímidas e não raramente sofrem retrocessos, tais como a extinção de cursos sequenciais, a resistência do setor público quanto à oferta de cursos na modalidade EAD, a diminuição das matrículas em cursos tecnológicos (neste caso, em grande parte devido ao FIES financiar apenas os alunos matriculados em cursos de bacharelado). Isso revela o forte viés academicista que perdura nas políticas de educação terciária do país.

Para finalizar, eu acho que deveríamos pensar sobre a revisão desse modelo e pensar sobre como esse sistema está se democratizando. O Ensino Superior se democratiza lentamente, mas ao fazê-lo gera novas hierarquias. Segundo a professora Lígia Maria Barbosa, a principal questão do Ensino Superior hoje no Brasil consiste em entender onde os novos incluídos estão sendo alocados.

Para finalizar, se um modelo de Universidade que conjuga ensino-pesquisa voltado para formação de alto nível, a “universidade clássica”, espelhada ainda no modelo Humboldtiano do Século XIX, pode ainda servir como modelo único a guiar o crescimento do Ensino Superior no Brasil.

As diferenças internas no nosso sistema não são passíveis de serem removidas por leis, decretos, avaliações, reprimendas e tratadas como se fossem meros desvios indesejados de um modelo de Ensino Superior que nos foi imposto, mas nunca chegou a se realizar plenamente. Por outro lado, a moderna sociedade do conhecimento também impõe às universidades de pesquisa grandes demandas.

O que parece não fazer sentido é esperar que sistemas de Ensino Superior de massa e de atendimento quase universal se aproximem de um modelo profundamente transformado da universidade de pesquisa clássica. Reconhecer essa impossibilidade não significa abandonar o objetivo de oferecer uma educação superior de qualidade para o maior número possível de pessoas. A pergunta que devemos fazer é outra: o que significa hoje uma educação superior de qualidade?

Para respondê-la, acredito que deveríamos evitar duas armadilhas. A primeira é tomar a parte pelo todo, como fizeram os reformadores da universidade brasileira dos anos 1920, 1950 e 1960. A segunda armadilha é arquetípica. É preciso que nós enxerguemos o Ensino Superior para além da nossa própria imagem refletida no espelho. Mesmo que, assim como aconteceu com Narciso, ela nos pareça extremamente feia!

SEÇÃO

3

OPINIÃO E DEBATE

ALGUNS PROBLEMAS DE INTERPRETAÇÃO SOBRE A NATUREZA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA¹

Wagner Silveira Rezende

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenador de Análises e Publicações do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF).

¹ Este ensaio é uma parte adaptada de um texto de maior fôlego, nomeado, inicialmente, de "Os fundamentos da avaliação educacional". O ensaio original foi dividido em duas partes, sendo esta a primeira. Agradeço a Juliana Candian e Waldirene Barbosa pela leitura e pelos comentários pertinentes que teceram em relação ao texto, e a todos os participantes dos Seminários de Reforma da Educação presentes quando a eles expus as ideias aqui apresentadas.

A avaliação educacional em larga escala² é um dos temas mais profícuos no cenário brasileiro atualmente³. Ampla gama de estudos tem sido produzida em torno do tema, de forma direta, quando trata especificamente dos instrumentos e dos fundamentos da avaliação, bem como das ações que se ligam aos sistemas de avaliação em larga escala no Brasil; ou de forma indireta, quando, no bojo de um cenário mais amplo de reforma educacional no país, a avaliação aparece como um de seus elementos.

Apesar da intensa produção de literatura sobre a avaliação educacional, chama a atenção, ainda, o grau de desconhecimento que, em regra, caracteriza os atores envolvidos com a educação em relação a essa temática. Isso faz com que os instrumentos avaliativos sejam conhecidos de forma superficial, mas não em seus aspectos mais minuciosos. A consequência de uma leitura pouco adensada sobre o tema é, por sua vez, o desenvolvimento de um conjunto amplo de críticas direcionadas à avaliação.

Nesse ponto, dois grupos de opiniões, que abarcam interpretações com matizes distintos, mas dotados de um pano de fundo comum que permite reuni-los em um único grupo, se desenham, seguindo direções opostas. De um lado, a avaliação é demonizada, sendo tratada como um dos principais problemas da educação pública brasileira contemporânea, ou, pelo menos, como base para os principais problemas da educação no país. A crítica, nesse caso, parte de um processo de *personalização* da avaliação, que passa a ser tratada como uma espécie de pessoa, dotada de caráter duvidoso. Daí a observância de expressões tais como “a avaliação é responsável pela situação crítica das escolas”, “a avaliação faz ranqueamento de alunos”, “a avaliação penaliza os professores e diretores”, e outras do gênero. Associada, por esse tipo de crítica, a uma espécie de economicismo escolar, mal visto nos círculos educacionais, a avaliação será tratada como a encarnação da racionalidade instrumental típica do mercado, que, por sua vez, se valerá do instrumento⁴ avaliativo para adentrar o ambiente educacional e escolar, contaminando-o com sua lógica meritocrática perversa, e transfigurando a escola em um ambiente despido de elementos éticos, que, em última instância, justificaria sua existência a partir de sua utilidade ou não para o mercado.

2 Ao longo do texto, salvo referência explícita em contrário, quando o termo avaliação aparecer, ele será utilizado para se referir à avaliação educacional em larga escala.

3 As dúvidas e contestações de atores educacionais e escolares de todo o Brasil, manifestadas durante palestras e capacitações que conduzi ao longo dos últimos quatro anos, levaram-me à identificação dos problemas que apresento ao longo do ensaio. Foram elas que motivaram a escrita do texto.

4 O termo ‘instrumento’, quando aparecer no texto, será em seu sentido geral, para se referir ao conjunto de procedimentos, processos, metodologias e resultados que envolvem a avaliação educacional em larga escala. Ele não se refere, portanto, a partir de uma noção mais restrita, somente aos testes de proficiência, tomados em si mesmos. O objetivo, com o uso da palavra, é diferenciar a avaliação, esse conjunto de processos que está aqui sendo chamado de instrumento, do uso que se faz dela.

De outro lado, há a consideração da avaliação como o elemento capaz de contornar, ou mesmo superar, todos os problemas da educação. Nesse caso, ainda tratada a partir de um processo de personalização, a avaliação adquire um caráter soteriológico e redentor, com um status antitético ao proposto pelo outro viés interpretativo. Assim, a avaliação deixa de ser uma pessoa de caráter duvidoso e adquire, ao contrário, um caráter de tons heroicos. O processo de personalização aparece em afirmações do tipo “a avaliação resolverá os problemas da educação no Brasil”, “graças à avaliação, foi possível solucionar o problema”, “sem a avaliação, a educação brasileira não poderia avançar em nada”, e semelhantes. A partir dessa interpretação, o economicismo atribuído à avaliação passa de vicissitude à virtude, e toda e qualquer referência a elementos econômicos e estatísticos é alçada à posição de argumento de autoridade.

Embora o valor e a legitimidade concedidos à avaliação sejam diferentes em cada um desses grupos de opinião, ambos compartilham algumas características. Nos dois casos, verifica-se um processo de personalização da avaliação educacional, que termina por obscurecer sua natureza instrumental, identificando, no instrumento, uma natureza humana, capaz de agir e tomar decisões. Além disso, há uma leitura superestimada dos efeitos da avaliação educacional em larga escala, tanto na perspectiva que a encara como vilã quanto naquela que lhe atribui um caráter salvador. No primeiro caso, os grandes problemas educacionais são atribuídos, em menor ou maior grau, à avaliação, ao passo que, no segundo caso, ela é apresentada como a solução de tais problemas.

As duas formas arquetípicas de encarar a avaliação em larga escala, como aqui apresentadas, encontram suas fraquezas justamente naquilo que as aproxima. Ao radicalizarem sua leitura em torno da avaliação educacional, o que fazem é produzir um afastamento do que, de fato, o instrumento avaliativo pode oferecer e de quais são seus limites, criando imagens distanciadas da realidade. Em nenhum caso, seja para observar suas virtudes ou para apontar suas lacunas, faz sentido personalizar o instrumento. As avaliações não tomam decisões, elas mesmas, seja para criar ou reforçar um ambiente meritocrático nas escolas, seja para decidir, a partir de seus diagnósticos, que tipo de política deve ser desenhado e onde investir recursos para contornar os problemas identificados. Além disso, é um evidente exagero acusar a avaliação como a causa primeira de todos os problemas que enfrentamos em nosso contexto educacional, em claro movimento de olvidar o que nosso passado, remoto e recente, nos mostra. Muitos problemas educacionais que ainda nos afetam de forma substancial possuem raízes muito anteriores a qualquer processo de avaliação em larga escala. Do mesmo modo, não encerra sentido a interpretação de que a avaliação resolve, por si, os problemas educacionais. Como instrumento, ela tem sido útil na identificação de muitas lacunas em nos-

sas redes públicas de ensino, mas, especificamente por ser um instrumento, não é capaz de resolver as lacunas que identifica. Esperar da avaliação que ela solucione as falhas do sistema educacional é atribuir a ela, de saída, uma tarefa que ela não é capaz de desempenhar.

O produto dessas interpretações, em um caso e outro, é combustível para críticas mal direcionadas, que levam a um dos principais problemas que a avaliação educacional encontra para se estabelecer como instrumento amplamente aceito pelos atores educacionais e escolares, qual seja, a confusão estabelecida entre o instrumento e o uso que se faz dele. É comum encontrarmos críticas severas à avaliação educacional, que, uma vez esmiuçadas, se revelam como críticas direcionadas ao uso que se faz dos seus resultados. Críticas ao instrumento em si, em como a medida que poderia ser melhorada, acerca do melhor método a ser utilizado, entre outras, são raramente encontradas fora do círculo daqueles que se dedicam a estudar a avaliação como instrumento. O que acontece, diante disso, é uma falta de identificação clara em relação ao objeto da crítica. Assim, quando a avaliação é criticada, tal crítica termina por se apresentar, em regra, como sendo direcionada ao uso que dela tem sido feito.

As críticas ao uso, que, vale dizer, têm, muitas vezes, sentido e pertinência, terminam por ver seu valor diminuído quando, perdendo seu objeto, se direcionam, de modo leviano, ao instrumento como um todo. Mais uma vez, é importante ressaltar, não é o caso de o instrumento não ser objeto de críticas. Ele o é. Contudo, é preciso estabelecer com clareza a que a crítica se destina. Ao criticar todo o instrumento a partir apenas de seu uso, o resultado é a desconsideração daquilo que a avaliação pode, efetivamente, produzir em benefício da educação pública.

A redução do instrumento ao seu uso está relacionada ao processo de personalização da avaliação. O uso envolve decisões, perguntas sobre o que fazer diante daquilo que a avaliação pode oferecer. Como instrumento, a avaliação não age. São agentes, orientados através de suas posições no campo educacional (e também fora dele), que lançam mão da avaliação para estabelecer como ela será usada. Quando a crítica à avaliação é estabelecida, ela tende a ignorar tais agentes, atribuindo a ação, ela mesma, ao próprio instrumento. Quando os agentes aparecem, é na posição de co-atores, atuando ao lado da avaliação, que não é vista, nestes casos, através de sua característica instrumental.

Mesmo quando pensada em seu caráter instrumental, a avaliação não se vê livre dos problemas provocados pela confusão entre instrumento e uso. Nesse registro, a avaliação é vista a partir de um único ponto de vista, utilizada por

agentes educacionais mal intencionados, mais uma vez, em regra, vinculados a uma espécie de economicismo escolar. No discurso da crítica, é como se o instrumento tivesse sido criado com o intuito de importar para a escola o modelo do mercado, cujas características gerais já descrevemos brevemente. Dessa maneira, a falha da avaliação seria um vício de origem, instrumento criado com fins específicos, sendo estes desconexos com os propósitos mais virtuosos da escola.

A maior parte da polêmica em torno da avaliação educacional em larga escala está relacionada com os usos dados a esse instrumento. Isso mostra a importância de se chamar a atenção para o tipo de crítica que a avaliação recebe. A forma como ela é utilizada não pode ser o critério fundamental para se julgar o instrumento em si mesmo, nem suas potencialidades para o contexto educacional.

Partindo do princípio de que toda crítica bem direcionada é bem vinda, e que o instrumento, de fato, pode e deve ser criticado, na medida em que é justamente assim que ele pode experimentar avanços, um primeiro passo fundamental para desmistificar alguns pontos em relação à avaliação é separar o instrumento de seu uso. Em ambos os casos, críticas são importantes para o processo de amadurecimento do instrumento e dos agentes que dele se valem. Contudo, e esse é o ponto crucial até aqui abordado, sem separar com nitidez o que cabe ao instrumento e o que é de responsabilidade dos agentes envolvidos com ele, corre-se o risco de olvidar aquilo que o instrumento pode oferecer. Ao darem foco somente no uso, as críticas perdem a oportunidade de aprimorar o instrumento.

Negando a radicalidade oferecida pelos dois grupos de entendimento em relação à avaliação educacional, aqui expostos, uma maneira de lidar de forma mais temperada, e também mais realista, com o tema é o desenvolvimento de uma interpretação que rechace as principais características que as propostas polarizadoras apresentam, no caso, a personalização do instrumento, a atribuição causal-valorativa em relação ao mesmo e a confusão entre o instrumento e seu uso.

Lidar com o problema da personalização exige a consideração inequívoca do caráter instrumental da avaliação educacional, que, além de não se apresentar como um fim em si mesmo, afinal, não se realiza uma avaliação apenas com o intuito de avaliar, mas, antes, tendo em vista outros objetivos, depende da ação de pessoas para que produza efeitos. É como instrumento que a avaliação pode oferecer sua contribuição para o cenário educacional brasileiro e ser alvo de críticas para o aprimoramento de suas possibilidades.

A atribuição causal-valorativa, através da qual a avaliação recebe qualidades éticas, de vilania e heroísmo, é evitada a partir da resolução do problema anterior, o da personalização, ao qual está ligada, mas também à refutação da causalidade única. Os fenômenos sociais, e não é diferente com a educação, são resultado de um processo de articulação de elementos complexos, que contribuem de maneiras diferentes para que tal resultado seja estabelecido. Com isso, não existem causas únicas no cenário educacional. Atribuir a uma única fonte todos os problemas educacionais é desconsiderar toda a complexidade que caracteriza esse contexto. O mesmo pode ser dito em relação à perspectiva soteriológica em torno da avaliação, evitada de tanta ingenuidade quanto sua antítese, já que, não há dúvidas, a avaliação é um fator importante para a identificação de falhas educacionais, mas não pode, sozinha, contorná-las em absoluto. O ponto fundamental, portanto, é entender a avaliação educacional em larga escala como mais uma ferramenta para promover a melhoria da qualidade da educação. Como instrumento bem utilizado, ela pode ser eficiente nesse sentido.

No que diz respeito à concentração das críticas no uso que se faz da avaliação, obscurecendo o objeto e fazendo parecer que a crítica é destinada ao instrumento como um todo, a saída é divisar com clareza instrumento e uso, permitindo que as críticas, quando tiverem que existir, sejam direcionadas corretamente a seus objetos, sem contaminar o processo de avaliação em todas as suas dimensões. O instrumento, com suas particularidades, não pode ser julgado por aquilo que os agentes fazem dele. É preciso descortinar a diferença entre esses dois elementos, fazendo ver os limites e potencialidades do instrumento. O uso, como afirmado anteriormente, cabe aos agentes, e é precisamente a eles que sua diferença em relação ao instrumento deve ser explicitada.

Contribuí, em grande medida, para que essa perspectiva crítica acerca da avaliação educacional tenha lugar, o fato dos sistemas de avaliação no Brasil, particularmente o nacional, quando de sua origem, em princípios dos anos 1990, terem sido implantados sem uma discussão prévia acerca de suas características e sua forma de aplicação, como de resto, ocorria com políticas em outras searas, que não a educacional. A percepção, por parte de grande parte dos atores escolares e educacionais, era de que o sistema nacional estava sendo imposto, de cima para baixo, sem a participação daqueles envolvidos com a educação e com a escola. Mais precisamente, a ideia era de que o governo, de forma autoritária, impunha a avaliação às escolas, o que se apresentava, aos olhos dos atores educacionais, como uma evidente contradição em relação ao espírito de abertura e autonomia presente na Constituição Federal de 1988.

De fato, tal interpretação do processo pode ser compreendida, visto que os sistemas de avaliação, como de resto quase todas as ações no âmbito macroeducacional no país até então, não passaram pelo crivo da participação dos agentes interessados. A consequência disso foi a percepção de que a avaliação educacional em larga escala não possuía outro fundamento que não a imposição governamental, em clara desconsideração com os interesses dos membros da sociedade civil envolvidos com a educação. Essa perspectiva é correlata da leitura sobre a avaliação que acima foi descrita, a que trata o instrumento como eivado de um vício de origem, criado para, a serviço de atores mal intencionados, hierarquizar e mercantilizar as escolas. Contribui ainda mais para alimentar as críticas direcionadas à avaliação, e a rejeição que recebe de atores educacionais, a utilização de uma linguagem hermética, derivada da metodologia utilizada para dar suporte às avaliações, que se apresenta, para o público dos não-iniciados, como um elemento quase que esotérico, o que reforça a percepção de que a avaliação é usada como um instrumento de poder.⁵

Contudo, mesmo sem uma efetiva participação dos atores na implementação dos sistemas de avaliação em larga escala, e isso inclui os sistemas próprios de avaliação, estaduais e municipais, não é como se a avaliação não possuísse fundamentos que lhe concedessem a legitimidade necessária para excluir a interpretação, que, em último caso, resta carente de suporte para se manter, de que as avaliações são meras imposições governamentais, sem nenhuma outra razão justificativa de sua existência.

Isso quer dizer que a avaliação educacional em larga escala possui fundamentos legitimadores de sua tão ampla inserção e desenvolvimento no cenário educacional brasileiro, para além de uma mera decisão autocrática governamental. O reconhecimento da existência desses fundamentos colabora para afastar interpretações equívocas acerca da avaliação, incluindo seu pretensão vício formal de origem, qual seja, sua implantação através de procedimentos não democráticos e impositivos. Ao entender que ela se ancora em pressupostos legítimos, a forma como a avaliação é entendida pode ser alterada, abrindo espaço para contornar os problemas que anteriormente foram descritos: as interpretações radiais e monocausais, a personalização do instrumento e a confusão entre o instrumento e seu uso.

⁵ Agradeço, quanto a isso, a Luiz Vicente Ribeiro, pelas considerações. Este ponto, quanto ao hermetismo e esoterismo que a avaliação pode assumir, e que diz respeito ao uso que se faz dela, merece um esforço interpretativo próprio, ainda a ser desenvolvido.

O apontamento de quais são os fundamentos da avaliação e de como eles podem ser entendidos se encontra registrado em outro ensaio⁶. Neste breve texto, o objetivo era apontar os principais problemas de interpretação que a avaliação pode sofrer, fazendo com que as críticas que recebe terminem por se dirigir à avaliação como um todo, em seu caráter instrumental, quando, de fato, elas se direcionam ao seu uso. Chamando a atenção para essa incongruência crítica, abre-se espaço para que o instrumento avaliativo possa ser percebido de forma mais precisa, e as críticas ao uso e ao instrumento sejam devidamente posicionadas. Isso permitirá compreender melhor os limites e qualidades da avaliação, aprimoramento o instrumento e permitindo reorientar seu uso.

⁶ "Três fundamentos para a avaliação educacional em larga escala", ainda no prelo.

