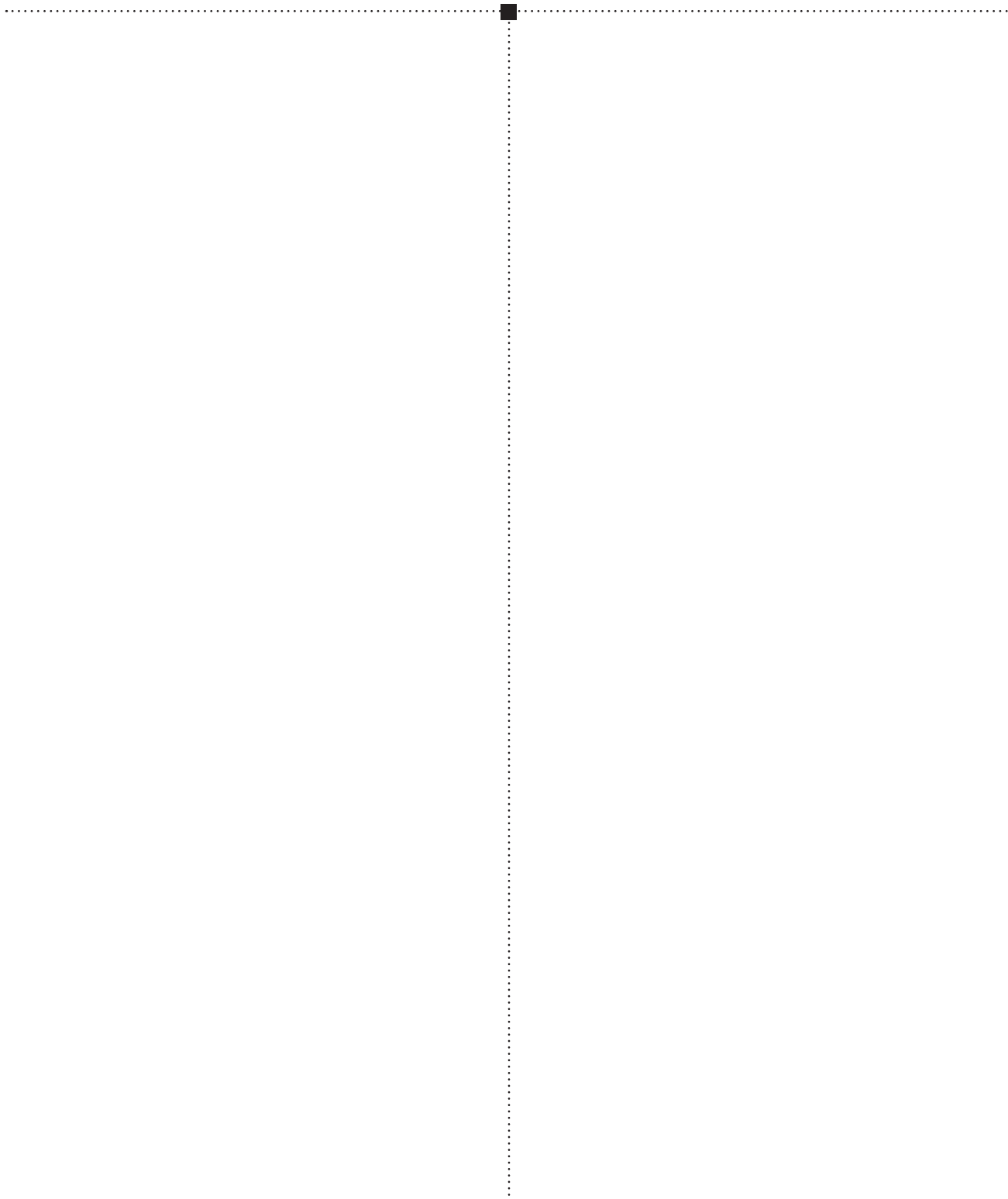


PESQUISA E DEBATE EM EDUCAÇÃO





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

Eduardo Magrone

Editores-executivos

Fernando Perlatto Bom Jardim

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

Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro – CAEd/UFJF

Priscila Campos Cunha - CAEd/UFJF

Priscila Fernandes Sant'Anna – CAEd/UFJF

Revisão

Mariana do Amaral Antunes

Projeto Gráfico

Edna Rezende S. de Alcântara

Diagramação/Capa

Cordenação 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.6 n.1 (jan./jul. 2016) Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016 -

Semestral

ISSN 2237-9436

1.Educação. 2.Gestão Educacional. 3.Educação – Avaliação.

CDU 371.26

SUMÁRIO

1

APRESENTAÇÃO	6
DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS CONTEMPORÂNEAS	9
Orcione Aparecida Vieira Pereira	
USO DO TEMPO E GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO COM GESTORES DA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO NORTE (GERED-N) DE BELO HORIZONTE (MG).....	28
Marcos Paulo de Oliveira	
A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES, EQUIPE GESTORA E ALUNOS SOBRE O SAERJINHO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO	43
Reinaldo de Oliveira Ferreira	
ORGANIZAÇÕES COMPLEXAS: BUROCRACIA, PODER E RACIONALIDADE.....	62
Luiz Flávio Neubert	
ANÁLISE DA EVASÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	73
Fernando Tavares Júnior Joan Rosa dos Santos Maurício de Souza Maciel	
A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO (RE)DEFINIDOR DA SOCIEDADE.....	93
Karina Hernandez Neves	
SEGMENTAÇÃO SOCIOESPACIAL, OPORTUNIDADES ESCOLARES E PATRIMONIALISMO – SOBRE A CONSTRUÇÃO DE HIERARQUIAS INTERNAS AOS SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO	111
Julia Tavares de Carvalho Karina Riehl de Souza Almeida Mariane C. Koslinski Marcio da Costa	
GESTOR ESCOLAR EMPREENDEDOR: UMA BREVE REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE EMPREENDEDORISMO E CAPITAL SOCIAL.....	131
Marcos Tanure Sanábio Carolina Alves Magaldi Carla Silva Machado	
REDES SOCIAIS E AUTORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	150
Keite Silva de Melo Andréa Villela Mafra da Silva	

2

GESTÃO DEMOCRÁTICA OU GERENCIAL: QUAL É O PAPEL DOS GESTORES ESCOLARES?..... 168

Carla da Conceição de Lima

3

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS 177

Camila Gonçalves Silva

APRESENTAÇÃO

Através da parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC) criada em 1951 por Anísio Teixeira para fomentar a formação de quadros especializados e a pós-graduação no Brasil; o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criado em 1937 e que foi também dirigido por Anísio Teixeira de 1952 a 1964; e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI – MEC), todos órgãos do Ministério da Educação, foi criado em 2006 o Programa Observatório da Educação (OBEDUC), com o objetivo central de fomentar pesquisas em educação baseadas em dados produzidos pelo INEP, utilizando a infraestrutura das instituições brasileiras de Educação Superior. Com isso, o OBEDUC, desde sua gênese, proporcionou a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica, estimulando a produção científica dedicada às escolas de Ensino Fundamental e Médio, que tradicionalmente recebiam menos atenção acadêmica, e a formação de pós-graduandos, em nível de mestrado e doutorado, especialistas nos desafios educacionais brasileiros.

O Grupo de Pesquisas em Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública, vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), coordenou, desde 2010, dois projetos ligados ao Programa Observatório da Educação. Neste período, foram também aprovados e implementados projetos financiados por outros órgãos de fomento, com destaque para o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). Ao longo de todo este tempo, foram desenvolvidas dezenas de pesquisas dedicadas à Educação Básica, relacionadas a alguns de seus mais prementes problemas e formas de superação. Tal trabalho foi possível graças ao fomento proporcionado pelo OBEDUC e pelo CNPq, além de todo apoio institucional do CAEd e da UFJF. Alguns dos resultados dessas pesquisas foram publicados em edições anteriores da Revista Pesquisa e Debate em Educação; e outros, mais recentes, são tornados públicos neste dossiê.

Este dossiê é também um trabalho conjunto com o Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Através dele, em sua própria ontologia, a pesquisa acadêmica dialoga com a escola e com os profissionais que fazem a educação brasileira acontecer. O trabalho em seu conjunto, como cada artigo em particular, é uma forma de convidar todos os leitores a continuar esta articulação entre diálogo e mútua reflexão sobre os Sistemas Educacionais no Brasil, seus alunos, profissionais, instituições e, especialmente, sobre seu nevrálgico papel social. De outro lado, este mesmo convite se reverte numa provocação para se repensar a escola brasileira e suas práticas. Espera-se que, além de questionamentos, a leitura seja prazerosa e motivadora, despertando o desejo de continuar a trilhar, junto conosco, um caminho coletivo e articulado em defesa da escola básica no Brasil, pública e de qualidade para todos. Que não falte ousadia para inovar, criticar, reinventar a escola. Nossos alunos e as gerações vindouras esperam e merecem nosso compromisso com um futuro de superações rumo à inclusão na sociedade do conhecimento.

Boas leituras!

A educação brasileira também conta com você... ;-)

SEÇÃO

1

PESQUISA APLICADA

DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS CONTEMPORÂNEAS

Orcione Aparecida Vieira Pereira

Professora da Faculdade de Educação da
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade
Federal de Juiz de Fora (UFJF); Integrante do
Grupo de Pesquisa em Equidade, Políticas e
Financiamento da Educação Pública. E-mail:
orcione@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir os argumentos de diferentes perspectivas teóricas acerca da desigualdade de oportunidades educacionais, em especial inspiradas pelo Liberalismo, pela Teoria da Reprodução e pela Escolha Racional. Contrastam-se tais teses para analisar como se interpretam a produção de oportunidades educacionais na contemporaneidade. Especial atenção se dedica ao Ensino Superior e sua democratização, apresentando como as desigualdades se expressam intra-sistemas, seus limites e potencialidades de realização social, e o decorrente processo de estratificação social que caracteriza as sociedades contemporâneas.

Palavras-chave: Oportunidades educacionais. Desigualdades sociais. Sociologia da Educação.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to discuss the arguments behind the different theoretical perspectives on regard to the inequality of the educational opportunities, especially inspired by liberalism, rational choice, and reproduction theories. Such theses are contrasted to analyze how the production of educational opportunities in the contemporaneity is interpreted. There is a particular focus on higher education and its democratization, presenting how inequalities express intra-systems, their limits and potentialities for social achievements, and the resulting process for social stratification that characterizes contemporary societies.

Keywords: Educational opportunities. Social inequalities. Sociology of Education.

INTRODUÇÃO

As desigualdades sociais constituem objeto primário da atenção sociológica. Em toda a história, observa-se a distribuição desigual de recursos materiais, políticos e simbólicos entre indivíduos e grupos, o que os distingue em função do acesso (ou não) a tais oportunidades, bem como a posse de variadas formas de capital que concorrem para transformação / reprodução do status quo, impulsionando ou limitando a fluidez social, a igualdade e a equidade. A utopia moderna de igualdade de oportunidades encontra na Educação e no Direito dois de seus principais vetores produtivos em potencial. Não à toa, coincide a elevada importância que os dois sistemas (Judiciário-Legal e Educacional) assumiram nas sociedades industrializadas ao longo do século XX e sua magnitude, nunca antes observada.

Em especial, a Educação assumiu gradativamente o papel privilegiado de distribuição de oportunidades sociais, que se convertem em potenciais mecanismos de distribuição de chances profissionais, econômicas e de classe. O nível de escolaridade, além de ser considerado um diferencial importante, também se tornou um dos principais (por vezes, exclusivo) caminhos para mobilidade e ascensão social. Dentre as variadas formas de desigualdade, as educacionais não estão isoladas do processo mais global de produção desigual de oportunidades, afetando principalmente os grupos menos favorecidos. Este processo não é estático, pois avança assumindo novas formas, símbolos e significados, trazendo consigo mudanças na qualidade e natureza dessas desigualdades. A estrutura social de uma sociedade demonstra a forma como as oportunidades e os recursos (entre eles, educacionais) são diferentemente distribuídos entre as classes. O conteúdo, o desempenho escolar, as expectativas e objetivos dos envolvidos mostram como as oportunidades educacionais são aproveitadas diferentemente pelos indivíduos.

A estratificação educacional diz respeito à “relação entre as características de origem socioeconômica dos alunos na entrada do sistema escolar e as características individuais observáveis na sua saída” (VALLE Silva; Souza, 1986, p. 50), bem como os mecanismos envolvidos que são estabelecidos nesta relação. Para Mont’Alvão (2011), a “estratificação educacional refere-se à relação entre as origens sociais e o alcance educacional dos estudantes [...] [e] um sistema escolar é mais aberto ou democrático quanto menor for a correlação entre a origem social do aluno e seu desempenho durante o processo escolar” (MONT’ALVÃO, 2011, p.389). A seletividade educacional pode ser intensificada pelo aumento do número de candidatos qualificados através da ampliação do número de obstáculos e favorecimento dos que têm maior capacidade de suportar uma disputa mais prolongada (ou custosa), beneficiando de forma desigual os indivíduos com uma rede social mais eficiente e maior capital

econômico. O conhecimento, como principal força produtiva incorporada pelo estágio avançado do capitalismo contemporâneo, adquiriu significado e valor social estratégico, ampliando as vantagens e recompensas para aqueles que o acumulam, desenvolvem e o convertem em riqueza, como novos bens, produtos e serviços. Para Hirsch (1979), “[...] quando a expansão educacional congestionada as posições superiores, de forma completa, e não um setor específico, o efeito será levar a competição dos candidatos qualificados a níveis decrescentes na hierarquia de cargos: a seleção se intensificará em todos os níveis” (HIRSCH, 1979, p.80).

Ao revisar a literatura sobre desigualdades sociais e educação, Barbosa (2011) concluiu que as teorias de estratificação social se preocupam principalmente em “como a formação das classes ou dos grupos de status seria a chave para compreender a integração social ou ordem social” (BARBOSA, 2011, p.18). Sendo este processo de formação um processo social que agrega outros processos e dinâmicas, tais como a hierarquização social; as crises políticas e sociais atuais; a distribuição de riquezas e recursos; e as formas de desigualdades intituladas ‘pré-modernas’ que atuam, por exemplo, em relação aos gêneros; também possui diferentes dimensões que operam no interior do sistema educacional. Os sistemas de ensino, além de disseminar a cultura e promover a internalização das regras sociais, também selecionam e classificam seus indivíduos, gerando credenciais que tendem a se reverter em benefícios sociais e privados. A busca dessas credenciais torna o sistema também um “mercado”, onde o acesso e a distribuição de oportunidades assumem funcionamentos muito mais complexos do que os previstos em sua formulação primária ideal. Mont’alvão (2016) classificou tais estudos ou teorias como os da “dimensão vertical”, os quais enfocam a estratificação do alcance educacional por meio dos efeitos das origens sociais sobre “as chances de estudantes completarem as transições educacionais” (MONT’ALVÃO, 2016, p.13).

Outras abordagens teóricas e empíricas, tais como as Hipóteses da Desigualdade Maximamente Mantida (MMI) e da Desigualdade Efetivamente Mantida (EMI)¹, bem como estudos sobre mobilidade social², embora nem sempre indiquem de maneira explícita sua herança ou influência teórica, são marcadamente parte deste longo debate que domina o campo há décadas.

Quando analisadas dentro dos sistemas de ensino, as desigualdades sociais diversas se materializam em dimensões educacionais e passam a ser analisadas pelo o acesso, permanência, desempenho e realização educacionais. Ballantine e Spade (2012) apontaram que na área da Sociologia da Educação há um amplo e diversificado conjunto de pesquisas empíricas e teorias que elegem estes objetos. Estas teorias são divididas em dois níveis de análise: micro e macro. As explicações de foco micro analisam como os indivíduos em

1. A hipótese MMI postula que a saturação de acesso a um nível de ensino ocorre quando todos os indivíduos com mais vantagens e privilégios aproveitam primeiro todas as oportunidades possíveis, o que implica na estabilidade das desigualdades sociais porque, desta forma, os indivíduos e grupos mais favorecidos aproveitarão melhor as ‘novas posições’. Há evidências de que esta hipótese é a que melhor explica a realidade brasileira contemporânea (VALLE SILVA; HASENBALG, 2002). Ribeiro (2009) traduziu o conceito da hipótese MMI no Brasil como o da “desigualdade sustentada ao ponto máximo (DSM)”. Lucas (2001) propôs a *effectively maintained inequality* ou desigualdade efetivamente mantida (EMI) que explica como a estratificação educacional ocorre em países que têm progressão por meio do tracking, isto é, onde há o agrupamento dos estudantes em diferentes percursos escolares. De acordo com esta hipótese, os indivíduos pertencentes a grupos sociais mais favorecidos garantem para eles mesmos e suas famílias vantagens e melhores posições nos sistemas educacionais e a competição por melhores posições acontece no mesmo nível de ensino.

2. Os modelos de regressão linear analisam a estratificação social de forma contínua e unidimensional e os modelos logísticos analisam o mesmo fenômeno de acordo com a diferenciação entre as classes sociais e permitem a inclusão de variáveis adicionais que possibilitam sua compreensão de uma forma mais abrangente. Souza, Ribeiro e Carvalhaes (2010, p. 96) observaram que “em todos os modelos, a educação aparece como principal determinante da mobilidade social, com impacto muito mais forte do que o da classe de origem ou raça [...]”, mesmo apresentando limitações.

3. “propriamente dito, teóricos do nível macro podem estudar por que as estruturas educacionais aparecem nas diferentes sociedades, olhando o papel das escolas na sociedade como um todo” (Ballantine; Spade 2012, p. 14). Tradução própria.

suas interações cotidianas desempenham seus papéis e responsabilidades em relação à educação. As macro-teorias enfatizam a forma como as instituições educacionais estão situadas na estrutura social, isto é, “[...] as such, macrolevel theorists might study why different educational structures emerge in different societies, looking at the role of schools in society as a whole”³ (Ballantine; Spade 2012, p. 14). As principais teorias do nível micro são o interacionismo simbólico que estuda a forma como os indivíduos usam e interpretam os símbolos; a teoria do rótulo; a etnometodologia que analisa como os indivíduos utilizam a interação social em uma determinada situação; a sociologia fenomenológica, ou seja, o estudo da experiência do indivíduo na vida cotidiana; e a teoria da ação racional. As principais macro-teorias seriam a teoria funcionalista; a teoria do conflito; a da reprodução e da resistência. Também salientam que as formas variadas utilizadas para pesquisar o sistema educacional são importantes meios que auxiliam na tomada de decisão. Estas teorias e as pesquisas empíricas também enfocam o objeto de estudo estratificação educacional, entre outros, e como as desigualdades de oportunidades educacionais se comportam.

Os estudos sobre estratificação educacional apontam a existência dos fatores relacionados à oferta e demanda de escolaridade, fatores estes relacionados às dimensões das desigualdades de oportunidades educacionais. Valle Silva e Souza (1986) afirmaram que na discussão sobre este tipo de estratificação há uma predominância dos fatores relacionados à demanda de escolaridade nas pesquisas realizadas nos países mais desenvolvidos e por sociólogos que enfatizam a origem familiar. No entanto, nos países em desenvolvimento, tanto os fatores da demanda quanto os da oferta têm que ser considerados. Estes autores, ao analisar o estudo de Duncan realizado em 1967, e o de Hauser e Featherman no ano de 1976, nos Estados Unidos, apontaram que os efeitos da origem social persistiram sobre o alcance educacional dos indivíduos, mesmo quando a sociedade americana passou por transformações intensas no âmbito socioeconômico.

Desta forma, para compreender e interpretar tais funcionamentos na contemporaneidade, este artigo analisa em contraste os argumentos centrais das principais perspectivas teóricas mobilizadas na investigação sociológica das oportunidades educacionais: a Teoria Liberal, a Teoria da Reprodução e a Teoria da Escolha Racional. Em função dos limites propostos, este trabalho não objetiva apresentar de forma exaustiva as perspectivas teóricas e empíricas utilizadas nos estudos sobre as desigualdades sociais e/ou educacionais, mas uma seleção dos principais trabalhos que, ao nosso entender, fornecem argumentos basilares para a compreensão das desigualdades de oportunidades educacionais.

Propõem-se três seções de discussão, a começar pelo debate da Teoria Liberal e suas perspectivas contemporâneas. As segunda e terceira seções apresentam argumentos das perspectivas teóricas da Teoria da Reprodução, cujo principal expoente foi Pierre Bourdieu, e da Teoria da Escolha Racional, sistematizada por Raymond Boudon. Por fim, serão esboçadas as considerações finais.

A TEORIA LIBERAL E SEUS PRESSUPOSTOS

Embora Fernandes (2004) tenha indicado que o “processo de industrialização e as transformações socioeconômicas que ele engendra não têm um efeito equalizador nos padrões de desigualdade da sociedade, como, por exemplo, na estratificação educacional” (FERNANDES, 2004, p.60), ainda subsiste a crença meritocrática e equalizadora dos sistemas de ensino. Segundo a mesma autora, análises empíricas realizadas nas últimas décadas demonstraram que mesmo em períodos de crescimento econômico, a relação entre a origem social e realização educacional persistiu, ao contrário do que previu a perspectiva meritocrática, ou seja, os fatores relacionados à origem social e as características da expansão dos sistemas de ensino continuam a atuar de formas diferentes nos diversos grupos sociais.

A partir da segunda metade do século XX, grandes mudanças foram observadas nas sociedades contemporâneas, e destacam-se entre estas a expansão das classes médias, o aumento das mulheres no mercado de trabalho e a diversificação da posição de classes. O estudo de Shavit e Blossfeld (1993) observou a expansão dos sistemas educacionais nas sociedades modernas, mas não necessariamente o aumento da meritocracia determinando o acesso à educação. Além do desafio de pesquisar e compreender estas transformações, Goldthorpe (2000) enfatiza outros dois: o estudo da produção dos resultados do sistema educacional e a persistência das desigualdades apesar do aumento das oportunidades. Segundo Tavares Júnior (2007), parte deste dilema pode ser compreendido a partir da distinção entre economia material e posicional, segundo proposto por Hirsch (1979). Na economia posicional, a educação tornou-se um consumo defensivo dos indivíduos ao representar um investimento que visa garantir o poder de distinção de suas credenciais frente às demais no mercado, mesmo que não seja efetivamente necessária na realização de suas atribuições profissionais imediatas. Logo, mesmo supostamente “supérfluo”, tal superqualificação (overskill) possibilitaria elevação de renda quando comparada a outras que não detêm tais credenciais estratégicas. Esse elemento de estratificação é, concomitantemente, produtor de seu valor de escassez. A educação seria tão mais valorizada quanto mais desigual, escassa e demandada pelo mercado de trabalho através de credenciais raras (TAVARES JÚNIOR, 2012).

Contudo, quando há sobreinvestimento, tende-se a se observar inflação das credenciais educacionais. Tal inflação representa desperdício social por consumir recursos efetivos em realizações não geradoras de ganhos na economia material. Esses excedentes são “consumidos” no processo de seleção e, posteriormente, há subutilização do conhecimento pelos indivíduos em empregos que exigem, de fato, menor qualificação. Logo, a “superqualificação” tende a frustrar expectativas, elevar a competição no mercado e reduzir o valor das credenciais (redução salarial), além de representar desperdício social. O aumento do consumo defensivo corresponde ao aumento de necessidades supérfluas intensificadas pela competição posicional (Hirsch, 1979; TAVARES JÚNIOR, 2007, 2012). A competição posicional pode também ocorrer pela obtenção dos bens intermediários ou defensivos que são utilizados como meios para atingir a satisfação de determinadas necessidades. Por exemplo, uma família pode ter diferentes gastos defensivos com o intuito de proteger a posição de seus membros no ambiente social, ou seja, pode investir de forma maciça na educação de um de seus filhos para que ele ocupe o lugar/cargo do pai em uma empresa ou consultório.

O crescimento das economias no centro do capitalismo foi acompanhado por considerável processo de expansão educacional (Shavit; Blossfeld, 1993; Ballantine; Spade, 2012). Entretanto, Goldthorpe (2000) constatou que, de forma abrangente, as conquistas educacionais das diferentes classes atingiram um grau de estabilidade, ou seja, embora apresentassem mobilidade intergeracional no sistema de ensino, continuaram a ocupar as mesmas posições relativas, sem efetiva mobilidade social, nem transformações estruturais ou avanços em seus indicadores. Desta forma, compreende-se que a expansão educacional de acordo com os preceitos da Teoria Liberal promoveu o aumento das oportunidades educacionais, contudo não minimizou as desigualdades neste âmbito.

TEORIA DA REPRODUÇÃO

As Teorias da Reprodução postulam que o processo de expansão educacional reproduz as posições sociais e as relações de dominação, não proporcionando oportunidades efetivas de mudança estrutural ou mobilidade social dos indivíduos, no qual prevalecem os mecanismos envolvidos na luta por obtenção e manutenção de privilégios que são os mesmos que configuram a reprodução social em uma dada sociedade. Seu principal expoente foi Pierre Bourdieu, que sistematizou uma teoria orgânica e formulou interpretações de seus mecanismos, como operam nas classes através das estruturas de capitais e ‘habitus’, e os efeitos sociais das ações dos diferentes grupos sociais. Partindo de uma perspectiva macrossociológica, que Goldthorpe (2000) relaciona a uma herança da teoria marxista, Bourdieu (2008) explicou como as

condições econômicas e sociais determinam as diferentes maneiras do viver social, bem como essas também originam posições diversas no espaço social que, por sua vez, são profundamente demarcadas pelos sistemas de disposições ou habitus característicos.

O habitus gera as “[...] práticas classificáveis produzidas pelos agentes e dos julgamentos classificáveis emitidos por eles sobre as práticas dos outros ou suas próprias práticas” (BOURDIEU, 2008, p. 162), sendo também um sistema de classificação, tornando-se a estrutura estruturante e estrutura estruturada que fornece sentido à identidade social que, por sua vez, na diferença, se define e se afirma. Os esquemas de habitus são orientados pelas práticas cotidianas das pessoas que os transmitem simbolicamente umas às outras por meio de seus gostos e em suas características corporais. O gosto opera como marca de diferenciação social e, junto com o habitus, influencia a construção do mundo social em sua divisão do trabalho de dominação, conferindo ao sujeito a sua identidade e posição no espaço social.

O gosto opera as diferenças nas práticas e é uma das formas de disposição que pode se manifestar nos sotaques, na hexis corporal, nas maneiras de vestir, nas formas de receber, no trabalho e no lazer demarcando, desta forma, a distribuição das pessoas entre as classes sociais. Assim, a apropriação do capital cultural, por exemplo, envolve disposições e competências que não são equitativamente distribuídas entre as classes e se legitimam quando os seus possuidores passam a ter reconhecidamente traços de distinção perante os outros sujeitos manifestos nos gostos. Desta forma, “[...] o gosto é o que emparelha e assemelha coisas e pessoas que se ligam bem e entre as quais existe um mútuo acordo” (BOURDIEU, 2008, p. 225), no qual as escolhas produzidas estão associadas a uma posição distinta e são afetadas por um valor distintivo. A luta pela apropriação de bens e posições torna-se simbólica e a realidade do mundo social é evidente nas lutas que opõem os agentes sociais que se posicionam de acordo com a apresentação e a representação que têm de si. O habitus de classe corresponde à incorporação dos condicionamentos que a condição de classe impõe e faz parte das propriedades incorporadas nos sistemas de esquemas classificatórios, enquanto as posses de bens e poderes constituem as propriedades objetivadas garantidas juridicamente.

A lógica do campo comanda as propriedades por meio das quais se situa a relação entre a classe e as práticas, e as regras desta lógica postulam que a “posição social e o poder específico atribuídos aos agentes” em um determinado campo dependem do capital peculiar que eles conseguem mobilizar, “seja qual for a sua riqueza em outra espécie de capital” (BOURDIEU, 2008, p. 107), seja ele cultural, econômico, entre outros. O capital cultural torna-se uma das condições de acesso a outras formas de capital, na qual “as frações mais

ricas em capital cultural têm propensão a investir, de preferência, na educação dos filhos e, ao mesmo tempo, nas práticas culturais próprias para manter e aumentar sua raridade específica [...]” (BOURDIEU, 2008, p. 112), sendo esta uma estratégia típica de reconversão de capital.

A forma como esta reconversão de capital ocorre acarreta uma reestruturação do sistema de estratégias de reprodução. Na dinâmica social, o sistema de ensino é o campo que institucionaliza as diferenças sociais por meio da reprodução das hierarquias. Esta institucionalização se ‘naturaliza’ quando a cultura adquire um valor social importante, materializado no diploma escolar (credencial), que fornece ao sujeito sua realização através do acesso privilegiado a oportunidades. Os sistemas de ensino tendem a reproduzir a estrutura de distribuição do capital cultural ao eleger normas e padrões corretos / cultos, que são referenciados no habitus dominante de classe, o que favorece grupos ou classes específicas, contribuindo para a reprodução da estrutura social. Neste sentido, o sistema de ensino serve como forma de inculcação do capital cultural existente, não produzido por ele e reproduzido e, ao mesmo tempo, atua na reprodução das relações entre os grupos ou classes sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

A responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais reside no fato de que “a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar” é injusta, uma vez que parte da premissa que todos são iguais no que tange ao domínio dos códigos culturais. Sendo assim, trata a todos os alunos da mesma forma, “por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres”, sancionando assim as desigualdades culturais iniciais que tendem a aumentar à medida que o aluno progride em sua trajetória escolar. O sistema escolar é “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (NOGUEIRA; CATALANI, 2007, p. 41; 53). Ele não está à margem do que ocorre na estrutura social que, por sua vez, é produto das relações entre as classes e o sistema econômico. Assim, entre as suas funções, ele também passa a reproduzir e legitimar de forma dissimulada, oculta, a forma como se estruturam as relações entre as classes. A sua ‘autonomia relativa’ passa a existir em conformidade com as práticas e ideologias dominantes presentes na estrutura social. Uma das implicações deste fato é que, em hipótese, “a verdadeira democratização da universidade consistiria talvez em favorecer o desenvolvimento dos ensinamentos mais adaptados às características e ao desejo dos alunos procedentes dos meios modestos ou pouco civilizados” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 214-5), o que não ocorre na prática, pois a dissimulação nas técnicas pedagógicas de reproduzir perpetua o que ocorre na estratificação social.

Bourdieu e Passeron (1982) analisaram informações entre 1962 e 1966 sobre o ensino superior na França e constataram que houve uma ‘translação da estrutura’ de oportunidades de acesso que configurou a aparente ‘democratização’ deste nível de ensino. Isto é, transferiu-se para os níveis superiores o processo de ampliação do acesso aos estudantes das classes populares, mas não foram ampliadas as oportunidades de escolhas desses estudantes a todos os cursos universitários, ficando, portanto, as oportunidades restritas ao acesso a cursos com menos prestígio, mantendo, desta forma, os mecanismos ocultos de preservação de uma burguesia universitária. O mesmo foi verificado em outros países e no Brasil (TAVARES JÚNIOR, 2007).

“Um dos efeitos mais paradoxais deste processo – a propósito do qual se falou, com um pouco de precipitação e muito preconceito, de ‘democratização’ – foi a descoberta progressiva entre os mais despossuídos, das funções conservadoras da escola libertadora” (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 220). Isto porque se descobriu que ter acesso a determinados níveis escolares e mesmo ter êxito neles, não significa ter acesso a determinadas posições sociais. Bourdieu e Passeron (1982) apontaram a ocorrência da ‘mortalidade das diferentes classes sociais’ à medida que analisaram como os grupos se deslocavam na estrutura dos sistemas de ensino, pois “[...] a esperança subjetiva que conduz um indivíduo a se excluir depende diretamente das condições determinadas pelas oportunidades objetivas de êxito próprias à sua categoria [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p.164), tornando-se um mecanismo objetivo de escolha. A estrutura (o âmbito macrossocial) condiciona as oportunidades aos indivíduos. Este condicionamento atua no processo de interiorização nos indivíduos, no qual essas oportunidades são transformadas em ‘esperanças ou desesperanças subjetivas’ quando analisadas dentro da dimensão do ethos de classe.

A organização e o funcionamento do sistema de ensino reproduzem de forma contínua e segundo “códigos múltiplos, as desigualdades de nível social em desigualdades de nível escolar [...]”, no qual o sucesso (êxito) é mensurado e transformado numa forma de desigualdade que oculta e inaugura a “desigualdade das oportunidades de acesso aos graus mais elevados do ensino” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 168). A dupla função do sistema de ensino nas sociedades modernas produz conhecimento técnico e valida habilidades e capacidades aos indivíduos por um lado e, por outro, conserva e consagra o poder e os privilégios de classes, sendo utilizada pelas classes privilegiadas como um importante mecanismo de conversão de “vantagens sociais em vantagens escolares, elas mesmas reconversíveis em vantagens sociais” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 175).

Desta forma, ao final de suas trajetórias escolares, os alunos provenientes das classes mais desfavorecidas têm grandes chances de obterem diplomas des-

valorizados, o que os impede de ocupar determinados lugares no mercado de trabalho e a serem taxados de ‘fracassados’:

Assim, a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 221).

O rendimento econômico e simbólico que é conferido ao diploma é determinado pela sua raridade nos mercados econômicos e simbólicos, isto é, pelo valor sancionado aos diferentes diplomas e às diferentes categorias de diplomados (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

Por exemplo, com a ampliação do acesso às universidades nas décadas de 1950 e 1960 na França, a universidade deixa de ser burguesa para se tornar uma universidade dominada pelas classes médias e, com isto, surgiu um novo espaço para a luta de classes. Este cenário serviu de palco para a ocorrência da dialética da desclassificação e da reclassificação (dos diplomas/ capital cultural) enquanto mecanismo ideológico sobre o qual o discurso conservador serve para manter a estrutura e a existência de dominantes e dominados. Ao invés de promover condições diferentes, a luta da concorrência oferece continuidade à diferença das condições (BOURDIEU, 2008).

Nogueira e Nogueira (2002) salientaram que os estudos de Bourdieu representam um avanço ímpar para a área da Sociologia da Educação e para elucidar o problema das desigualdades escolares enquanto uma das desigualdades sociais advindas da reprodução social. Com isto, ele instaurou “um novo quadro teórico para a análise da educação” ao identificar a legitimação das desigualdades sociais por meio da reprodução realizada no campo escolar, no qual se pode comprovar a relação entre o desempenho escolar e a origem social, além de mostrar que a escola não é um espaço neutro em relação à ocorrência das desigualdades.

De acordo com Giddens (2012), a Teoria Geral de Pierre Bourdieu relaciona o capital cultural adquirido pelas pessoas no âmbito familiar com outras formas de capital, tais como “o capital simbólico de credenciais e status, para relacionar os sistemas educacionais com o processo mais amplo da exclusão social e produção de desigualdades” (GIDDENS, 2012, p.623).

Bertoncello (2009) assinalou que alguns trabalhos criticam Bourdieu enquanto teórico da reprodução social, quando este afirma que as frações de classe trabalhadora francesa têm pouca ou nenhuma representatividade nas disputas simbólicas entre as classes. Ocorre que “[...] esse retrato subestima a capaci-

dade das frações populares de se organizarem de forma relativamente autônoma em relação aos centros de poder simbólico, desenvolvendo padrões próprios de gosto e julgamento” (BERTONCELO, 2009, p.37). O que de certa forma também pode acontecer em relação ao campo escolar, no qual grupos sociais podem não aceitar prontamente a imposição dos mecanismos de reprodução das desigualdades e criar formas próprias de resistência, reivindicando novas oportunidades educacionais ou aproveitando as já existentes - fato este que pode afetar as desigualdades de oportunidades educacionais em um dado contexto social.

TEORIA DA ESCOLHA RACIONAL

A abordagem da Escolha Racional tem como enfoque o aspecto microsociológico: indivíduos e grupos, suas ações e decisões. Critica teses funcionalistas e analisa as ações de indivíduos e famílias, bem como suas decisões e investimentos, com base em custos, benefícios e riscos envolvidos no alcance das realizações potenciais. O resultado destes cálculos está refletido nas desigualdades de acesso aos níveis de maior prestígio do sistema escolar e na estrutura de ocupações. Goldthorpe (2000) afirma que Raymond Boudon explicitou melhor esta abordagem através da análise sobre o investimento familiar em educação baseado em decisões racionais.

Boudon (1981) apresentou uma perspectiva teórico-empírica que explicou como o aumento da demanda por educação nas sociedades liberais poderia influenciar as desigualdades sociais ou, mais precisamente, de que forma a igualdade das oportunidades educacionais poderia concorrer (ou não) para diminuição das desigualdades sociais. Para elaborar sua teoria, ele fez um levantamento dos principais estudos realizados sobre as desigualdades das oportunidades até a década de 1970 e afirmou que estes eram incipientes porque não consideravam todo o conjunto de fatores que atuam sobre as desigualdades. A sua teoria esclareceu que os indivíduos se diferenciam no sistema de estratificação social de acordo com sua posição social e seu nível escolar (hipótese 01), e como esta posição social e o nível escolar atuam na distribuição dos indivíduos na hierarquia das posições sociais (hipótese 02).

Os indivíduos instruem um processo de decisão racional cujas escolhas são pautadas por um interesse subjetivo dependente da posição familiar de sua família, pela correlação feita entre nível escolar e posição social, bem como pelo significado atribuído pela sua posição social ao benefício, risco e custo de se adquirir um nível de estudo. Ao analisar estas questões, Boudon (1981) sugeriu “um esquema teórico do processo de decisão escolar em função da posição social” (BOUDON, 1981, p.83).

As desigualdades educacionais resultariam da estratificação social em uma dada sociedade e seriam influenciadas pelas expectativas e decisões de indivíduos de posições e origens sociais distintas, bem como de suas heranças culturais que, por sua vez, explicam os diferentes êxitos escolares em função da idade dos estudantes no processo de seleção e distribuição escolar no sistema de ensino. Os indivíduos oriundos de posições sociais diferentes avaliam os riscos e benefícios de acordo com o seu campo decisório que sofre a ação das características específicas do sistema escolar, tais como números de vagas disponíveis, cursos ofertados em um dado momento, duração e custos desse curso, processo de seleção dos indivíduos, distribuição neste sistema, dentre outros (BOUDON, 1981).

O sistema de ensino é influenciado pelo sistema de estratificação que pode assumir a forma meritocrática em sociedades modernas ou ser conduzido pela estrutura de dominância. A distribuição social tem um efeito sobre as expectativas sociais, sobre as quais os indivíduos tomam suas decisões, acarretando uma mudança em seus campos decisórios, implicando, por exemplo, na decisão de investir ou não em mais educação. Mudança essa que também sofre a influência do efeito de teto (saturação) e dos fatores exógenos que são as condições econômicas, sociais e políticas, por exemplo, presentes numa sociedade em um dado momento. O surgimento das desigualdades resulta da combinação da “distribuição segundo as classes sociais das características correspondentes às dimensões do espaço de decisão e da estrutura do espaço de decisão variável segundo a posição social” (BOUDON, 1981, p. 90).

Na parte empírica e de comprovação de seu modelo teórico, Boudon (1981) observou a evolução dos sistemas de ensino por meio de um modelo que permitiu operacionalizar diferentes variáveis e demonstrou como ocorreram as mudanças dos mecanismos geradores das desigualdades. Para tecer explicações generalizáveis e fidedignas, o autor elucidou as tendências peculiares das sociedades industriais em seu conjunto, definindo um tipo ideal de sociedade a ser analisado. Os resultados evidenciaram dois mecanismos fundamentais na criação das desigualdades educacionais: o da herança cultural que distribui os indivíduos de forma distinta no espaço decisório de acordo com as suas origens sociais; e o de decisão em virtude da posição social que “[...] associa um campo decisório diferente a cada tipo de posição” (BOUDON, 1981, p. 143; 157). Entre estes, evidenciou-se que o mecanismo de decisão por causa da posição social origina mais desigualdades perante o ensino do que o da herança cultural, ou seja, “[...] a posição social dos indivíduos determina, em cada etapa do processo escolar, um campo decisório específico” (BOUDON, 1981, p. 143; 157). Ressalta-se que “os efeitos culturais da origem social, mas também e, sobretudo, as diferenças na lógica das motivações induzidas pela origem social têm como consequência gerar um investimento escolar desigual em função da origem social [...]” (BOUDON; BOURRICAUD, 2001, p. 352).

Em relação à escola, Boudon (1981) identificou que a composição social da população mudou ao longo do tempo e com isso a escola passou a receber estudantes com perfis diferentes daquele que habitualmente recebia. Assim, seu papel institucional teve que ser revisto, pois os sentidos e perspectivas atribuídos a ela por estes novos estudantes se alteraram também. Além das categorias origem social e nível escolar dos indivíduos, ele considerou que a estrutura social e a estrutura escolar são importantes para identificar e definir a posição social adquirida pelos indivíduos na estrutura de dominância. Ao aplicar a sua teoria a situações sociais diversas, verificou que quando o efeito de dominância é negligenciável, ou seja, quando há influência da origem social sobre o nível escolar por meio dos parâmetros de privilégio, tende-se à reprodução, pois os indivíduos pertencentes a classes mais favorecidas continuariam a ter mais oportunidades de obter uma posição social nas mesmas condições sob o efeito da herança cultural. Ele ressalta, porém, que também pode haver um efeito bumerangue, uma vez que existe tanto a mobilidade ascendente, quanto a descendente.

Mesmo aumentando a demanda por educação e as taxas de escolarização, e diminuindo as desigualdades educacionais, estes fatos não modificariam a estrutura da mobilidade em uma sociedade. Em complemento, Boudon (1979) observou os efeitos perversos ou efeitos de composição, que acontecem constantemente no cenário social e podem causar desequilíbrios sociais e até mesmo a mudança social. Um efeito perverso ocorre quando “dois indivíduos (ou mais) que buscam um dado objetivo geram um estado de coisas não buscado e que pode ser indesejável do ponto de vista, seja de cada um dos dois, seja de um deles” (BOUDON, 1979, p. 20). Os efeitos perversos podem ser individuais ou coletivos e resultam do conjunto dos comportamentos individuais. Por exemplo, na década de 1960 a “equalização” das oportunidades escolares na França não trouxe a “equalização” das oportunidades sociais, pois mesmo aumentando a escolaridade, as ‘esperanças sociais’ dos indivíduos continuaram inalteradas, isto é, não se modificaram. No campo da educação, “as crises sociais e a mudança social resultam, muitas vezes, não do efeito mecânico de fatores ‘dominantes’ ou de conflitos com a estrutura de jogos de soma nula, mas de efeitos perversos gerados pela interdependência dos agentes sociais” (BOUDON, 1979, p. 17-18). A mudança social advinda do surgimento dos efeitos perversos é caracterizada muito frequentemente como uma mudança inesperada que ocorre na vida social, o que torna estes efeitos ‘onipresentes’ na sociedade.

Goldthorpe (2000) avançou na teoria proposta por Boudon e afirmou que a aquisição da educação passa a possuir dois tipos de efeito: o efeito primário, que cria diferenciais de classe no alcance inicial das crianças e nas habilida-

des demonstradas na escola; e o secundário, que opera por meio das decisões feitas pelos estudantes e seus pais sobre as opções presentes no sistema educacional, ou seja, eles tomam as decisões de continuar, sair ou mudar o curso de suas carreiras estudantis. Os padrões das chances educacionais refletem as ações racionais das crianças e dos seus pais, pois eles pensam sobre os custos e benefícios das alternativas possíveis e as probabilidades de diferentes resultados em relação aos sucessos ou fracassos educacionais. Os diferenciais de classe atuam a partir do efeito primário e do secundário e estes são verificados quando, por exemplo, duas crianças de classes diferentes possuem habilidades distintas.

Ao pressupor que as famílias têm diferentes níveis de recursos que podem ser utilizados para minimizar os custos da educação, as habilidades diferentes e as expectativas de sucesso diferem e são avaliadas de acordo com a posse de recursos diversos (Goldthorpe, 2000). Estas avaliações seriam condicionadas por diferentes restrições e oportunidades que afetam os indivíduos em suas diferentes posições de classe, estando de acordo (ou não) com os recursos que eles dispõem. Ao analisar a relação entre a estrutura de classes e as desigualdades educacionais, Goldthorpe (2000) assinalou que dentro da estrutura de classe há graus hierárquicos ordenados em termos dos recursos associados com a capacidade que a posição adquirida pelos indivíduos lhe permite e o sistema educacional também impõe uma condição específica. Assim, o sistema educacional deveria promover uma estrutura diversificada que forneceria opções por mais educação de diferentes tipos, o que, por sua vez, implicaria no aumento de oportunidades para os indivíduos poderem escolher seus percursos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, reitera-se a percepção do sistema de ensino como parte da estrutura social que lhe contém e produz e que, portanto, realiza desigualdades sociais em várias dimensões, como renda, realizações sociais e outras, tendo a distribuição (desigual) de oportunidades educacionais como um de seus mecanismos primários de estratificação. Os estudantes são suscetíveis à forma como sua origem socioeconômica influencia seu rendimento, desempenho, alcance, escolhas e trajetórias (trackings). Assim, as desigualdades educacionais se traduzem na forma como os indivíduos acessam, permanecem e obtêm ou não sucesso dentro do sistema, o que, no caso do acesso ao ensino superior, manifestam-se nos mecanismos que propiciam e/ou limitam sua democratização.

Para analisar estes mecanismos, destacam-se três perspectivas teóricas sucin-
tamente debatidas: a primeira deriva da Teoria Liberal, a partir da qual se en-
xerga a educação como equalizadora e seletiva, por meio da meritocracia. Os
indivíduos passariam a ter mais chances de obter vantagens e recompensas na
sociedade a partir de seus atributos, como talento, esforço, etc. Porém, verifi-
cou-se que os fatores relacionados à origem social e as características dos pro-
cessos de expansão dos sistemas de ensino continuaram a influenciar a forma
de atuação na obtenção deste recurso entre os diferentes grupos sociais, uma
vez que as transformações socioeconômicas sobrevindas da industrialização
não tiveram o efeito de minimizar as desigualdades sociais e, consequente-
mente, as realizações de diferentes grupos, frustrando a hipótese meritocrática.

A Teoria da Reprodução assinala no processo de expansão educacional a
reiteração das relações de dominação e não efetivação das oportunidades de
mudança da posição social dos indivíduos e grupos. Os sistemas de ensino
seriam campos que institucionalizam as diferenças sociais através da reprodu-
ção e legitimação das formas como se estruturam as relações entre as classes
sociais. A democratização do ensino superior, conforme Bourdieu e Passeron
(1982) concluíram ao estudarem o caso francês, não pode se constituir so-
mente pela ampliação do acesso a grupos tradicionalmente excluídos, uma
vez que na prática as práticas pedagógicas tenderiam a reproduzir, legitimar
e reiterar as desigualdades sociais e culturais. Enquanto as instituições uni-
versitárias continuarem atuando da mesma maneira, mesmo que mais indiví-
duos com perfis sociais e culturais diferentes do que do perfil habitual sejam
incluídos no sistema, o sistema continuaria a reproduzir os códigos restritos a
uma 'elite' universitária, segmentando carreiras, cursos, grupos internos, re-
produzindo desta forma as desigualdades sociais vigentes na sociedade, e
não efetivando sua democratização.

A terceira perspectiva deriva da Teoria da Escolha Racional, que centra seu
foco em como os indivíduos e suas famílias investem na educação com base
em análises de resultados (recompensas), custos, benefícios e riscos, e na for-
ma como o resultado destes cálculos é refletido na desigualdade de acesso
aos níveis mais altos do sistema escolar, ou seja, à educação superior. Boudon
(1979; 1981) apontou que a atenuação das desigualdades sociais pode promo-
ver a redução das desigualdades educacionais, porém assinalou a existência
dos efeitos perversos que resultam do conjunto dos comportamentos indivi-
duais. Estes efeitos também podem se configurar como limites sociais (HIRS-
CH, 1979; TAVARES JÚNIOR, 2007; 2012). Isto é, limites que são impostos para
os efeitos da promoção de oportunidades educacionais que ocorrem através
do aumento do número de vagas e do efetivo acesso/matriculas.

Assim, a promoção de oportunidades educacionais consegue se efetivar somente quando sua conversão em oportunidades e realizações sociais se torna plausível para as classes que potencialmente devem instrumentalizar tais oportunidades. A simples expansão de vagas pode não se traduzir em efetiva democratização, dadas as limitações das classes que constituem o público-alvo privilegiado de políticas e que também enfrentam as maiores assimetrias, desde derivadas do acesso a informações e habitus quanto de recursos. Alguns efeitos perversos já se observam no Brasil, como o subemprego qualificado (ou mesmo desemprego), a inflação de credenciais, a estratificação horizontal de carreiras e instituições, dentre outros. Esses efeitos impedem ou limitam a conversão de credenciais educacionais (diplomas) em melhores oportunidades sociais, como mobilidade social e melhores chances no mercado de trabalho. Assim, no caso do Ensino Superior, o crescimento do número de indivíduos matriculados por si só não caracteriza a sua democratização, pois se deriva a limitação de sua tradução de potencial mecanismo equalizador para efetivo instrumento de transformação social.

REFERÊNCIAS

BALLANTINE, J. H.; SPADE, J. Z. Getting started: understanding education through sociological theory. In: BALLANTINE, J. H.; SPADE, J. Z. (Eds.). **Schools and society: a sociological approach to education**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 2012. p. 13-29.

BARBOSA, M. L. O. **Desigualdade e Desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

BERTONCELO, E. R. E. As classes na teoria sociológica contemporânea. **BIB**, São Paulo, n. 67, jan./jun. 2009, p. 25-49. Disponível em: <http://sociologia.fflch.usp.br/sites/sociologia.fflch.usp.br/files/As%20classes%20na%20teoria%20sociol%C3%B3gica%20contempor%C3%A2nea_0.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

BOUDON, R. **Efeitos perversos e ordem social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

_____. **A desigualdade das oportunidades**. Brasília: Editora UnB, 1981.

BOURDON, R; BOURRICAUD, F. **Dicionário crítico de sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

_____. PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves S. A., 1982.

FERNANDES, D. C. Estratificação educacional, origem socioeconômica e raça no Brasil: as barreiras da cor. In: Instituto de Pesquisas Sociais Aplicadas (Org.). **Prêmio IPEA 40 Anos**. Brasília: IPEA, 2004. p. 23-72.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 587-600.

GOLDTHORPE, J. H. **On sociology**: numbers, narratives, and the integration of research and theory. New York: Oxford Univ. Press, 2000.

HIRSCH, F. **Limites sociais do crescimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

LUCAS, S. R. Effectively Maintained Inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. **The American Journal of Sociology**, Chicago, v. 106, n. 6, p. 1642-1690, maio 2001. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.1086/321300?uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102175926601>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

Mont'Alvão, A. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. **Dados** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v54n2/v54n2a06.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 11, p. 13-20, jan./jun. 2016.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

RIBEIRO, C. A. C. **Desigualdade de oportunidades no Brasil**. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.

SHAVIT, Y. BLOSSFELD, H. P. Persisting barriers: changes in educational opportunities in thirteen countries. In: BLOOSFELD, H. P.; SHAVIT, Y. **Persistent inequality**: changing in educational attainment in thirteen countries. Oxford: Westview Press, 1993.

SOUZA, P. F.; RIBEIRO, C. A. C.; CARVALHAES, F. Desigualdade de oportunidades no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 25, n. 73, p. 77-100, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v25n73/v25n73a05.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

TAVARES JÚNIOR, F. **Limites sociais da educação no Brasil**: estratificação, mobilidade social e ensino superior. 2007. 282 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), Rio de Janeiro, 2007.

_____. Limites Sociais das Políticas de Educação: Equidade, Mobilidade e Estratificação Social. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, p. 539-558, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/16722>>. Acesso em: 8 maio 2015.

VALLE SILVA, N.; SOUZA, A. M. Um modelo para análise da estratificação educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 58, p. 49-57, ago. 1986.

USO DO TEMPO E GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO COM GESTORES DA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO NORTE (GERED-N) DE BELO HORIZONTE (MG)

Marcos Paulo de Oliveira

Gestor educacional na Gerência Regional de
Educação Norte (GERED-N) na Secretaria Municipal
de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH)

RESUMO

O presente trabalho analisa a dimensão do uso do tempo na gestão da escola pública, identificando a duração das diferentes atividades realizadas pelo gestor no cotidiano escolar. Foi constatado que os inúmeros procedimentos administrativos e financeiros comprometem grande parte do tempo do gestor à frente das escolas. Tais procedimentos necessitam ser revistos, a fim de desobstruir a gestão para o viés pedagógico, que se compreende como a atividade primordial de qualquer instituição de ensino.

Palavras-chave: Gestão escolar. Uso do tempo. Educação pública.

ABSTRACT

This study analyses time use in management activities on the everyday life in public educational organizations. We detected that administrative and financial activities spend much time comparing with pedagogical activities. The last is the most important one to be considered in educational organizations.

Keywords: School management. Time use. Public school.

INTRODUÇÃO

Segundo Lück (2003), o gestor escolar tem à sua frente novas demandas, a fim de garantir um processo de ensino e aprendizagem competente a seus alunos, de modo que sejam capazes de enfrentar, criativamente, com empreendedorismo e espírito crítico, os problemas cada vez mais complexos da sociedade. A gestão do tempo é fundamental, também, pois este conjunto complexo de atribuições exige muita destreza, competência e profissionalismo do gestor escolar, para que as “atividades meio” não atinjam relevância maior que as “atividades fim” – as atividades pedagógicas, consideradas como o cerne da gestão de uma instituição de ensino.

Um dos questionamentos levantados neste trabalho é em relação à formação destes profissionais que assumem a função de direção escolar. Muitos assumem a empreitada sem ter a real noção das diversas demandas que permeiam a gestão escolar, inclusive no que se refere à gestão adequada do seu próprio tempo frente aos desafios cotidianos da escola, além dos conhecimentos técnicos administrativos e financeiros presentes na gestão das escolas públicas brasileiras.

É importante ressaltar ainda que, nos últimos anos, sobretudo com a municipalização dos recursos e a descentralização da gestão pública no Brasil, um forte aporte de recursos e projetos pedagógicos tem chegado às escolas públicas brasileiras. Tais projetos vêm se aprimorando e se tornando parte da rotina escolar, impactando o número de profissionais sob a gestão da escola, aumentando a diversidade de programas e projetos em funcionamento na instituição, além de congestionar os trâmites burocráticos que a escola terá que percorrer para se ter acesso aos recursos financeiros necessários à manutenção dos projetos implementados.

Libâneo (2001) defende que o perfil do diretor e da gestão escolar se deve a um conjunto de aspectos que se interagem com outros elementos responsáveis pelos resultados escolares, não deixando de representar variáveis importantes para a compreensão dos resultados estudantis, compreendendo este como desempenho acadêmico, fortemente atrelado a outros condicionantes como, por exemplo, de ordem social, familiar, entre outros.

Ainda segundo Libâneo (2001), a direção da escola, além de representar uma das funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico. Para ele, o significado do termo direção, no contexto escolar, difere de outros processos direcionais, sobretudo os empresariais. A direção escolar ultrapassa a mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois a gestão está ligada a uma definição de viés educativo, uma tomada de posição em face de objetivos escolares, sociais e políticos, em uma so-

cidade. A escola é vista, então, como figura mediadora no contexto social, influenciando na formação da cidadania do educando. Por essa razão, são imprescindíveis os objetivos políticos e pedagógicos.

No entanto, Libâneo (2001) destaca que não se pode dizer, com isso, que o sucesso da escola se limita unicamente na pessoa do diretor ou em uma estrutura administrativa centralizadora, na qual o diretor concentra todas as decisões. Nesse viés, Heloísa Lück (2009), ao discorrer sobre a gestão escolar, ressalta que é importante não esquecer que a gestão pedagógica, afinada com as suas atribuições, é aquela capaz de criar na escola um ambiente estimulante e motivador, orientado por elevadas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento, autoimagem positiva e esforço compatível com a necessária melhoria dos processos educacionais e seus resultados.

Segundo a autora, um dos desafios da gestão escolar é orientar a integração horizontal e vertical de todas as estratégias propostas no projeto pedagógico, além de alinhar, de forma contínua, a contextualização dos conteúdos do currículo escolar com a realidade, envolvendo de forma ativa os diversos atores do contexto escolar. Assim sendo, a gestão administrativa da escola compreende zelar pelos bens da escola, fazer bom uso deles, e contribuir para a sua manutenção. Esses são elementos básicos da formação dos alunos, além de condição para a realidade de processo pedagógico de qualidade.

A função administrativa não deve ser a razão central do trabalho do diretor. Este deve organizar um bom planejamento para que sua equipe o execute de maneira eficiente, cumprindo as tarefas no prazo estipulado. O diretor deve se dedicar prioritariamente às funções pedagógicas da escola, as quais, normalmente, em face da demanda existente, acabam ficando em segundo plano. Destaca-se aqui, como função relevante do gestor escolar, a administração de um forte aporte de recursos financeiros e estruturais com vistas à concretização da política educacional do município. Tal função caracteriza o viés de responsabilização e desconcentração, que emerge com o processo de descentralização.

A gestão financeira da escola - a partir dos esforços pela democratização da educação e da gestão escolar, oriundos da Constituição Federal de 1988 e da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) - favoreceu a resolução de muitos de seus problemas de consumo, manutenção e reparos, haja vista os repasses de recursos feitos pelos governos estadual e federal. Todavia, todo diretor passou a assumir a responsabilidade pela gestão financeira desses recursos variados, advindos de fontes diversas, mas que precisam ser geridos de forma colegiada.

A gestão financeira, mesmo que descentralizada, deve receber todos os cuidados estabelecidos pela legislação e vem se tornando cada dia mais crescente. Assim, um dos pontos a ser investigado neste trabalho é saber como os diretores escolares estão gerenciando o seu tempo de gestão em funções tão complexas.

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E GESTÃO ESCOLAR

A administração do tempo é uma ferramenta gerencial que tanto pode ser utilizada nas instituições quanto na vida do diretor escolar, permitindo a organização de metas e estratégias junto à equipe pedagógica, administrativa e financeira da instituição, ocasionando, assim, maior potencialização e eficácia da gestão frente aos desafios na busca de melhoria no processo de ensino e aprendizagem de seus educandos.

Primeiramente, Mintzberg (2010) se refere à gestão como vocação e não especificamente à liderança como vocação. Isso porque, para este autor, a liderança é apenas um dos papéis de gestão. Para ele, a gestão exige muitas outras competências para além da liderança. O texto “A Dinâmica do Trabalho de Gestão” apresenta as críticas que Mintzberg (2010) faz à valorização excessiva da liderança. Ele defende que o trabalho de gestão exige o desempenho de oito papéis: estruturação, programação, comunicação, controle, liderança, articulação, ação e negociação.

Exatamente por isso, não se pode acreditar que um bom líder será um bom gestor. Ao contrário, pode-se afirmar que um bom gestor deve ser também um bom líder, dentre outras atribuições. Quando Mintzberg (2010) afirma que o trabalho de gestão é uma vocação, ele não está se referindo à ideia clássica de vocação, vista como um conjunto de aptidões e habilidades que orientam a escolha de uma profissão. Para ele, a ideia de vocação refere-se muito mais à disposição, vontade e paixão que os indivíduos têm para realizarem determinados objetivos de vida e, no caso da gestão, de carreira.

Nesse sentido, podemos entender melhor a diferenciação que o autor faz entre profissão e vocação no caso do trabalho de gestão. Não se trata de uma profissão porque não existe um curso superior que ensine alguém a ser um gestor - nem mesmo o curso de Administração que, na verdade, forma/prepara profissionais especialistas em alguma área específica, como administração financeira, administração de recursos humanos, e assim por diante.

Voltando à questão da vocação, Mintzberg (2010) explica que o trabalho de gestão é complexo e altamente dinâmico. Em geral, os gestores têm dificuldade de administrar o tempo, de planejar o trabalho, não conseguem realizar tudo o que gostariam e passam parte desse tempo na busca de solução de conflitos. Desse modo, nem todo mundo tem perfil para enfrentar o ritmo de trabalho exigido pela gestão.

Mintzberg (2010) chama a atenção ainda para o fato de que a prática é parte importante para o aprendizado de todo e qualquer gestor. Isso significa dizer que o verdadeiro aprendizado em gestão só se torna possível a partir do momento que as pessoas passam a ocupar um cargo de gestão, iniciando a atuação como gestores. Só então o conhecimento formal torna-se uma base importante para a prática, pois passa a fazer sentido ao ser aplicado na realidade de cada gestor.

O autor ainda ilumina a questão da gestão ao esclarecer que esta se insere em um triângulo composto por arte, habilidade prática e ciência. Segundo ele, a ciência refere-se ao conhecimento formal e explícito adquirido pelos gestores em sua formação inicial e/ou continuada, portanto, proporciona a análise sistemática do conhecimento, criando a ordem.

Para Mintzberg (2010), o trabalho de gestão acontece em quatro dimensões, sendo a primeira dimensão, centro do modelo, constituída pelo próprio gestor, com seu perfil pessoal e profissional. A segunda dimensão diz respeito à própria unidade na qual este gestor atua, seja ela a escola ou o sistema de educação; A terceira e quarta dimensões referem-se ao que está fora da unidade, ou seja, à rede de ensino e às várias instâncias que a compõem, além do mundo exterior à comunidade onde a escola está inserida, as diretrizes políticas do órgão central que acabam por influenciar a instituição de ensino, e, conseqüentemente, toda a prática de gestão do tempo do diretor escolar.

Para desenvolver este modelo, o autor apresenta três planos distintos ambientados no ambiente empresarial, como estratégia de desenvolvimento deste modelo; porém, este pode ser válido na abordagem da gestão do tempo no ambiente escolar. O primeiro é o plano das informações, seguido pelo plano das pessoas e, na fase final, o plano da ação.

Em relação às informações, os gestores se comunicam em todas as direções e atuam de forma mais enfática dentro da empresa. Já no plano das pessoas, esses gestores lideram no ambiente interior e fazem conexões com o mundo exterior; Finalmente, no plano da ação, os gestores executam no ambiente e negociam fora (MINTZBERG, 2010). Portanto, em cada uma destas diferentes perspectivas citadas, o gestor desempenha diferentes papéis. No plano da informação, o gestor assume o papel de porta voz, monitor e disseminador; no plano das pessoas, assume o papel de líder, de responsável pela instituição e de contato; e, no plano da ação, assume papéis decisórios de empreendedor, solucionador de conflitos, alocador de recursos e negociador (MINTZBERG, 2010).

Uma importante reflexão de Lück (2009), que muito se reflete na prática da gestão escolar, é o seu posicionamento contra a divisão de trabalho nas escolas, como muitas vezes ocorre, delimitando para o diretor a responsabilidade

administrativa e para a equipe técnico-pedagógica, a responsabilidade pedagógica. O entendimento é que esses profissionais são cogestores em uma liderança pedagógica exercida pelo diretor. Ao diretor, compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos.

Tendo em vista que é latente a multiplicidade de competências que envolvem a gestão escolar e, por outro lado, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores o processo de formação continuada em serviço, além de programas específicos e concentrados - como é o caso de cursos de Pedagogia e demais cursos de pós-graduação, e ainda os frequentes cursos de extensão oferecidos e/ou patrocinados pelos sistemas de ensino.

O FOCO NA GESTÃO PEDAGÓGICA

Quando foram abordadas as diversas atividades de uma escola com a contribuição de Libâneo (2001), ressaltou-se a distinção entre as atividades meio (administrativo e financeiro) e as atividades fim (questões pedagógicas) de uma instituição de ensino. Lück (2009) também contribui neste sentido ao afirmar que, no prisma pedagógico, estas questões se realizam na medida em que todos e cada um dos profissionais que atuam na escola entendam e assumam esse papel como seu.

Lück (2000) ainda ressalta que uma escola, como uma organização social, representa processo de extrema complexidade e demanda uma gestão específica que envolve a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como esforços, recursos e ações com foco nos resultados almejados. Tal estratégia de articulação representa a gestão pedagógica. A autora defende que a responsabilidade pela sua efetividade permanece sempre com o diretor escolar, cabendo-lhe a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercidos pelos professores e praticados na escola como um todo.

Aspectos do processo pedagógico, como a contextualização de seus conteúdos em relação à realidade, os métodos de sua efetivação, a utilização de tecnologias, e a sua integração em um currículo coeso são algumas das responsabilidades da gestão pedagógica assumidas pelo gestor escolar. A diversidade dos aspectos a serem observados pelo diretor em relação à promoção da aprendizagem e à formação dos alunos é múltipla, sendo aqui destacados alguns deles.

Quanto ao papel central da demanda pedagógica na gestão escolar, é válido salientar que:

A gestão pedagógica é de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida (LÜCK, 2009, p. 95).

Na perspectiva da autora, o gestor escolar é um articulador da unidade pedagógica na riqueza da diversidade, já que a gestão pedagógica deve estar voltada para alcançar o equilíbrio de construir a unidade do trabalho educacional, contemplando, contudo, a diversidade e peculiaridade de cada escola. O alcance desse objetivo maior está concentrado na capacidade do diretor escolar de articular unidade e diversidade. É essa articulação que possibilita a construção e a existência da unidade escolar e de uma direção coordenada e integrada de partes e elementos tão distintos e complexos que se fazem representar na escola e a constituem.

Silva (2001) traz outra contribuição importante sobre a gestão escolar ao analisar o comportamento deste gestor à frente de sua equipe de trabalho, afirmando que se pode estabelecer diferentes ambientes na sua gestão que irão incidir diretamente na organização do tempo do gestor em questões cotidianas da escola. Outro dado significativo é que o gestor escolar precisa estar atento às peculiaridades que caracterizam a organização escolar, onde trabalham pessoas de diferentes realidades.

O clima de uma escola é o conjunto de efeitos subjetivos percebidos pelas pessoas, quando interagem com a estrutura formal, bem como o estilo dos administradores escolares, influenciando nas atitudes, crenças, valores e motivação dos professores, alunos e funcionários. O clima exerce uma influência muito grande no comportamento e nos sentimentos dos professores em relação à organização escolar, influenciando o seu desempenho. Na verdade, a melhora do clima de ensino depende da melhora do clima organizacional da escola. O atrito interpessoal excessivo entre professores e administradores, a moral baixa, um sentimento de fraqueza por parte dos professores e uma estratégia de submissão coercitiva, não podem ser removidos, apenas fechando a porta. Eles têm efeitos poderosos sobre o que os professores fazem, na maneira como os professores se relacionam entre si, como sobre a realização do estudante e suas aquisições efetivas (SILVA, 2001, p.49).

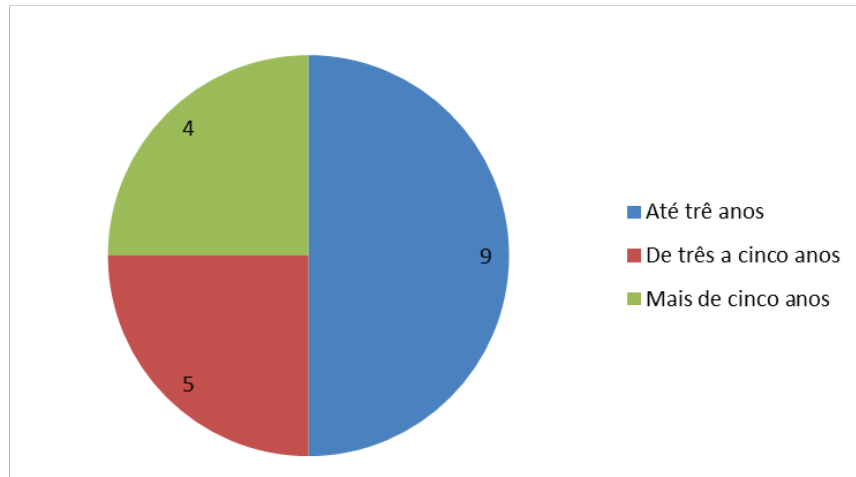
Dessa forma, o clima torna-se um elo entre a estrutura organizacional da escola, a liderança exercida pelos gestores escolares e o comportamento e a atitude dos professores. Silva (2001), ao supor uma escola onde a participação dos professores, funcionários, pais e alunos no processo decisório seja permanente, defende que o nível de participação das pessoas nas decisões que lhes dizem respeito é um dos fatores mais importantes na determinação de um clima favorável à consecução dos objetivos organizacionais e individuais. Em contrapartida, numa outra escola, onde a administração resolve promover uma atividade inovadora, não envolvendo professores e alunos na sua organização, provavelmente poderá atingir os sentimentos do corpo docente, que se sentirá desprestigiado e desconsiderado.

MÉTODO DE COLETA, AMOSTRA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a coleta de informações primárias, foram utilizados dois instrumentos: o primeiro é o questionário do gestor, que levantou dados específicos do mesmo, da instituição de ensino onde atua e a respeito da percepção sobre o uso do tempo na gestão escolar. O segundo instrumento utilizado foi o diário de usos do tempo (AGUIAR, 2010), adaptado para os objetivos deste estudo, no qual os gestores registraram as atividades do próprio trabalho na escola no intervalo sequencial de cinco dias úteis (segunda a sexta-feira), de uma semana de referência (02 a 06 de março) do ano de 2015.

Do grupo inicial de 20 gestores das Escolas Municipais da Regional Norte de Belo Horizonte (BH/MG), participaram, efetivamente, 18 na coleta de dados. Todos possuem mais de dez anos de experiência na atividade docente. Em relação à formação acadêmica, todos concluíram graduação em Pedagogia ou licenciatura. Quanto à formação em pós-graduação, apenas metade dos entrevistados apresentaram este nível acadêmico concluído. O grupo demonstra ser heterogêneo: nove gestores possuem menos que três anos na gestão e o restante apresenta-se dividido entre mais de cinco anos de experiência na gestão, como explicita o Gráfico 1, que relata o tempo de experiência dos profissionais à frente das direções escolares.

GRÁFICO 1. Tempo de experiência dos gestores na gestão escolar



Fonte: Pesquisa realizada com gestores escolares da Gerência Regional de Educação Norte de BH/MG em março/2015.

Todos os gestores entrevistados, além de estarem à frente da gestão de escolas municipais, respondem paralelamente pela gestão das respectivas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) que, em geral, se encontram instaladas na mesma vizinhança. Dos 18 gestores, 16 apontaram que, apesar de responderem pela gestão escolar de uma UMEI, não atuam de forma direta nas questões pedagógicas destas unidades de educação infantil, delegando tal função ao vice-diretor lotado na própria UMEI.

O Quadro 1 apresenta os resultados obtidos através do diário de uso do tempo. Os registros foram feitos no início da jornada de trabalho, independente se esta iniciou na escola, SMED, GERED-N ou em outros espaços. Os gestores foram orientados a respeito das três categorias da gestão escolar compreendidas como as demandas administrativas, financeiras e pedagógicas. Os dados apontam um peso considerável das funções administrativas e financeiras na gestão escolar, o que de certa maneira contribui para um menor tempo do gestor à frente dos desafios cotidianos da função fim da escola que é a gestão pedagógica. Ao agregar as funções administrativas e financeiras, em média o gestor escolar dedica 67% do seu tempo à gestão, envolvido com as questões consideradas como “meio”, e apenas um terço do tempo da gestão é destinado à função considerada “fim” da escola, que lida diretamente com a questão pedagógica.

Aproximadamente metade dos gestores afirmaram sobre a existência de um excesso de reuniões externas na GERED-N, SMED-BH e demais órgãos da PBH, que ocorrem mais de uma vez na semana e até mesmo durante uma mesma data, o que faz com que os gestores se ausentem de forma concentrada das escolas, além do choque de agendas externas por falta de comunicação e planejamento dos órgãos centrais.

QUADRO 1. Distribuição do tempo dos gestores

Escolas	Administrativa	Financeira	Pedagógica	Total por semana
Gestor 01	16:30	14:00	12:30	43:00:00
Gestor 02	13:30	16:30	13:30	43:30:00
Gestor 03	18:00	13:00	18:00	49:00:00
Gestor 04	17:00	11:00	18:30	46:30:00
Gestor 05	16:00	13:00	14:00	43:00:00
Gestor 06	19:00	12:30	12:30	44:00:00
Gestor 07	15:00	9:00	19:30	43:30:00
Gestor 08	16:00	18:00	13:30	47:30:00
Gestor 09	18:30	12:30	15:00	46:00:00
Gestor 10	14:30	11:00	16:30	42:00:00
Gestor 11	15:30	17:30	10:30	43:30:00
Gestor 12	12:00	13:30	15:00	40:30:00
Gestor 13	12:30	15:30	13:30	41:30:00
Gestor 14	15:00	17:30	12:30	45:00:00
Gestor 15	18:30	12:30	15:00	46:00:00
Gestor 16	14:30	11:30	14:30	40:30:00
Gestor 17	16:30	15:30	14:30	46:30:00
Gestor 18	13:30	14:30	15:30	43:30:00

Fonte: Pesquisa realizada com gestores escolares da Gerência Regional de Educação Norte de BH/MG em março/2015.

Em relação à questão do planejamento na gestão escolar, 80% dos gestores apontam que concordam com o impacto positivo da estratégia na gestão, porém afirmam não terem tempo para planejar a sua rotina tendo em vista o acúmulo de trabalho e a complexidade das demandas que, em alguns momentos, surgem de forma simultânea nas diversas funções da gestão escolar. A maioria dos entrevistados (85%) apontou a insuficiência da jornada de quarenta horas semanais para atender a toda carga de trabalho referente às diferentes demandas da gestão.

A demanda citada aponta para a possibilidade de um maior planejamento por parte dos órgãos centrais em relação à agenda dos gestores, permitindo o foco na gestão e na prática de um planejamento que contemple as questões pedagógicas na escola.

Quanto aos programas desenvolvidos nas escolas, merece destaque o Programa Escola Aberta (PEI), que enriquece as estratégias pedagógicas da escola, mas ao mesmo tempo provoca um aumento significativo da carga de trabalho nas demandas administrativa e financeira.

Tal programa oferece uma ampliação de tempo escolar do aluno para nove horas diárias de atendimento, no qual os estudantes se apropriam cada dia

mais dos equipamentos urbanos, como praças, teatros, cinemas, quadras de esporte, entre outros disponíveis, extrapolando os limites das salas de aula. Estas oportunidades são implementadas com o apoio e a contribuição de entidades de ensino superior, empresas, organizações sociais, grupos comunitários e pessoas físicas.

Porém, na prática, percebe-se um alto nível de burocratização dos processos, nos quais os coordenadores regionais ligados à gerência do programa conduzem a gestão das atividades nas regionais do município. As questões de cunho administrativo-financeiro são importantes, porém são altamente carregadas de fluxos burocráticos, com decisões centralizadas no órgão central, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

No decorrer da análise dos resultados desta pesquisa, percebeu-se a necessidade de se definir um sistema de regulação interna que, além de integrador de esforços, não resvale em uma regulamentação excessiva, que venha a inibir a criatividade e a iniciativa e tornar os processos administrativos e operacionais lentos, dispendiosos e inadequados à realidade de sua equipe gestora.

Na análise do problema abordado, identificaram-se algumas disfunções burocráticas, tais como: a inflexibilidade na padronização das normas; a visão fragmentada do contexto escolar (cada funcionário tem acesso a uma gama bastante restrita de informações e desempenha tarefas rigidamente limitadas); a excessiva concentração das decisões, limitando ao órgão central a tomada de decisões que não estejam explicitamente citadas nas normas; a substituição dos objetivos pelas normas com valorização em exagero dos regulamentos, fazendo com que muitos funcionários passem a perseguir o rígido cumprimento das normas ao invés de focar em resultados pedagógicos que podem representar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Não se discute aqui a eficácia dos programas de tempo integral nas escolas, considerados como um grande avanço social e pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. Porém, é plausível que, ao centralizar toda a demanda administrativa e financeira deste programa nos caixas escolares das instituições de ensino, se sobrecarregam os gestores da escola. Os funcionários do PEI são contratados pelo Caixa Escolar de cada escola, sendo que o gestor responde por empregador, por demandas trabalhistas, judiciais, além de toda a infraestrutura de materialidade que o projeto demanda.

Outro ponto abordado pelos gestores foi a ausência de formação específica para dominarem, de forma mais apropriada, os diferentes programas que a escola desenvolve, pois além do Ensino Fundamental, estão à frente de projetos como: Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI); Escola Aberta; Educação de Jovens e Adultos (EJA); e Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP). Ou-

tração que merece destaque são as estratégias voltadas à inclusão da pessoa com deficiência, entre outros projetos da SMED e PBH. Tais programas exigem dos gestores domínio técnico pedagógico específico, que em grande parte é obtido durante o monitoramento dos programas pela GERED-N.

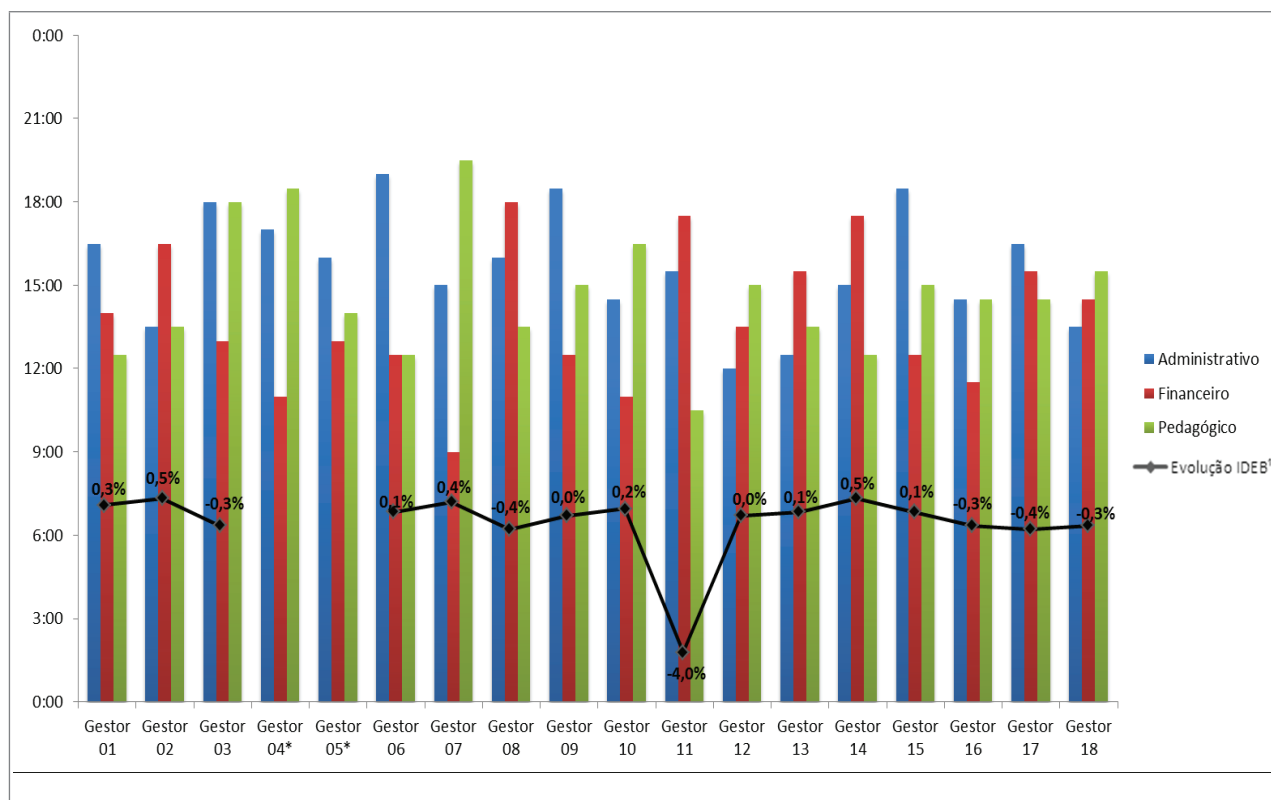
Contudo, esta demanda parece estar atrelada à supressão do tempo da gestão nas questões pedagógicas em detrimento das funções burocráticas, além, é claro, de uma prática de planejamento pedagógico estratégico que possibilite uma atuação de forma mais profissional frente aos desafios diários da gestão, possibilitando assim uma maior potencialização do tempo na gestão escolar.

Abordando de forma mais enfática o uso do tempo na gestão escolar, o Gráfico 04 apresenta a distribuição do tempo na gestão nas diferentes demandas, analisando cada um dos gestores escolares da GERED-N.

Analisando os dados apontados no Gráfico 2, constata-se a forte tendência das escolas apresentarem melhores resultados pedagógicos, associada ao fato que o gestor consegue potencializar um maior tempo de trabalho atuando diretamente na gestão pedagógica da escola. Os dados atrelados ao desempenho pedagógico de cada escola são relativos à evolução do IDEB, referente ao 5º ano do Ensino Fundamental, entre os anos de 2011 e 2013. Ressalta-se aqui uma análise cuidadosa referente ao tempo destinado à gestão pedagógica e ao desempenho escolar. Tal relação não se dá de forma direta, mas ocorre perpassando por outros importantes elementos que compõem os fatores determinantes nos resultados de desempenho no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Observando a disposição dos desempenhos, atrelando-os aos resultados da pesquisa quanto à utilização do tempo nas diversas funções da gestão escolar, é válido destacar uma peculiaridade constatada no gestor da escola 3. Este, apesar de dispendir 18 horas semanais à gestão pedagógica, não conseguiu ainda um bom desempenho no processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes nas avaliações externas. Tal escola passou recentemente por intervenção pedagógica tendo em vista diversos problemas de ingerência que a instituição estava enfrentando, que afetaram de forma direta a qualidade da gestão pedagógica.

GRÁFICO 2. Distribuição do tempo do gestor X evolução IDEB do 5º ano entre 2011-2013 em cada escola



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) estabelece que a gestão deve ser democrática, participativa e com foco nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino. Ou seja, a gestão educacional no Brasil, além de envolver diversos atores, requer que seus gestores, nos mais diversos níveis do sistema, desenvolvam competências e habilidades em várias dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas.

Daí depreende-se que a otimização do tempo à frente da gestão escolar é de primordial relevância para a condução eficaz deste novo modelo de direção escolar que se imprimiu nos últimos anos no Brasil, o qual, além das demandas decorrentes da universalização do acesso, tem sido exigido por parte de vários setores da sociedade, e que se relaciona diretamente à melhoria na qualidade no processo de ensino e aprendizagem ofertado nas escolas públicas brasileiras.

No decorrer do trabalho, foi constatado que diretores mais dedicados à dimensão pedagógica ajudam a produzir resultados positivos no que tange ao desempenho pedagógico dos alunos, tendo em vista que, na medida em que o gestor está mais afinado com a realidade pedagógica de sua instituição de

ensino, este estará mais propício a realizar estratégias de gestão pedagógica que conduzirão a uma melhoria nos quadros de desempenho no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Contudo, é de primordial importância que os gestores escolares estejam munidos de uma equipe de gestão para apoiá-los nas tarefas cotidianas e no planejamento de ações estratégicas de forma participativa, com uma prática constante de avaliação e reavaliação das estratégias e procedimentos adotados.

A partir deste trabalho, foi constatado que os inúmeros procedimentos administrativos e financeiros comprometem grande parte do tempo do gestor à frente das escolas. Tais procedimentos necessitam ser revistos, a fim de desobstruir a gestão para o viés pedagógico, que se compreende como a atividade maior de qualquer instituição de ensino.

Tal constatação pode ser minimizada através de uma política institucional que acompanhe o gestor escolar iniciante na função. Ao analisar o referencial teórico que trata de maneira ampla a respeito da gestão escolar, constatou-se a relevância em se construir uma cultura de se planejar as ações previamente, perpassando por um processo constante de avaliação das estratégias. Apesar de todos os servidores possuírem formação superior com especialização e parte deles mestrado, eles se mostraram, além de sobrecarregados, inseguros em relação à atuação técnica nas áreas financeiras e administrativas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Neuma. Metodologias para o levantamento do uso do tempo na vida cotidiana no Brasil. **Revista Econômica**, Rio de Janeiro, v 12, n 1, junho. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

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

_____. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MINTZBERG, H. **Managing: desvendando o dia a dia da gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. Gestão escolar participada e clima organizacional. **Gestão em Ação**. Salvador v.4 n.2, p.49-59. 2001.

A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES, EQUIPE GESTORA E ALUNOS SOBRE O SAERJINHO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO

Reinaldo de Oliveira Ferreira

Assessor da Superintendência de Avaliação e Acompanhamento da Seeduc - RJ.

RESUMO

Este estudo versa sobre a percepção e as práticas das equipes de gestão escolar, professores e alunos em relação às avaliações externas em larga escala. O estudo realizado foi focado no Sistema de Avaliação Diagnóstica Bimestral da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJINHO). A investigação baseou-se numa amostra de 130 escolas da rede de ensino do Rio de Janeiro, com base em questionários para cada perfil de entrevistado. A pesquisa revelou lacunas que podem interferir na apropriação dessa política como instrumento de gestão pedagógica das unidades escolares.

Palavras-chave: Avaliação externa. Percepção. Gestão pedagógica.

ABSTRACT

This study aims to register the perception and practice of school management, teachers and students in relation to external evaluation in large scale. We has focused on SAERJINHO. Data is about 130 schools in the federal unity of Rio de Janeiro in Brazil. We used questionnaires to each group of respondents. The research detected problems in the use of external evaluation's results in pedagogical approach.

Keywords: External evaluation. Perception. Pedagogical management.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste trabalho consistiu em analisar a percepção das equipes escolares na utilização da avaliação externa bimestral do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJINHO) como ferramenta de gestão pedagógica em unidades escolares da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, enquanto política pública de educação, e seus impactos no processo ensino-aprendizagem. Para atingir tal objetivo, foi necessário encontrar respostas para a seguinte indagação: as equipes escolares – gestores, coordenadores pedagógicos, professores – se apropriam e utilizam os resultados da avaliação externa bimestral?

O SAERJINHO tem sua matriz de referência construída a partir do Currículo Mínimo adotado pela rede estadual de ensino em 2011, documento criado a partir do Planejamento Estratégico no eixo Políticas de Ensino. Com foco no aluno, a avaliação externa bimestral avalia os alunos matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e nas três séries do Ensino Médio. Em 2011, sua primeira edição, avaliou as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; em 2012, além das referidas disciplinas, foram incluídas as disciplinas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza; e em 2013, foi incluída uma avaliação em Redação para os alunos da 3ª série do Ensino Médio.

Como política pública de educação com foco na aprendizagem dos alunos e na prática pedagógica dos professores, o SAERJINHO, conforme estabelecido na Resolução SEEDUC Nº 5.131 de 25 de julho de 2014, tem como objetivos: i) oferecer suporte didático-pedagógico e informações diagnósticas que viabilizem uma gestão pedagógica de acordo com o estágio de desenvolvimento dos alunos e com o Currículo Mínimo; ii) fornecer ao professor informações sobre o desenvolvimento do aluno, permitindo que a prática docente se ajuste às necessidades discentes durante o processo ensino-aprendizagem; iii) produzir resultados sistemáticos por aluno, turma, escola e regional; iv) contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação estadual; v) gerar, com rapidez, informações úteis sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas, estabelecendo uma análise contínua sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Ainda conforme estabelecido pela Resolução SEEDUC 5.131/2014, o SAERJINHO se caracteriza por: i) ser uma avaliação externa em larga escala, diagnóstica, censitária e bimestral; ii) avaliar o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio e modalidades de ensino equivalentes ofertadas nas unidades escolares estaduais; iii) avaliar as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza; iv) avaliar a escrita através de instrumento de produção textual aplicado na 3ª série do Ensino Médio; v) ser baseado

em matriz de referência bimestral elaborada a partir do Currículo Mínimo adotado; vi) ter aplicação obrigatória em todas as escolas que ofertam as séries/anos de escolaridade avaliados; vii) produzir relatórios técnico-pedagógicos com divulgação via plataforma web, o que lhe confere um caráter multidisciplinar.

Devido a esse caráter multidisciplinar, o SAERJINHO, implementado em 2011 como ferramenta pedagógica para gestores escolares e professores, além de produzir o indicador denominado IDERJINHO, utilizado para acompanhamento das metas estabelecidas para as escolas, também passou a ser adotado como instrumento de seleção de alunos em vários outros programas/projetos da SEEDUC/RJ, que objetivam estimular os alunos à participação nos testes de avaliação externa ou a selecioná-los/classificá-los para se beneficiarem de programas socioeducacionais.

O escopo deste estudo previa pesquisar, em 130 unidades escolares – 10% do total de escolas que compõem a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro – a percepção sobre a avaliação externa de 130 gestores escolares, quantitativo plenamente atingido; 130 coordenadores pedagógicos, dos quais 68 tiveram interesse em participar da pesquisa; 910 professores, em que 181 se dispuseram a responder o questionário; e quanto aos alunos, apesar de não ter havido uma predefinição de quantitativo total, 320 deles colaboraram com a participação na coleta de dados.

Como instrumento de pesquisa, foram utilizados quatro tipos de questionários: para gestores escolares, que buscava esclarecer o nível de conhecimento sobre o processo de avaliação e como sua gestão é exercida com foco na apropriação e utilização dos resultados das avaliações – internas e externas; para coordenadores pedagógicos, que objetivava levantar o nível de conhecimento desses profissionais sobre o processo de avaliação e sua prática na utilização/apropriação dos resultados da avaliação externa bimestral junto a professores e alunos; para professores – sete por unidade escolar – que atuam no Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Biologia, História e Geografia, com vistas a apurar o nível de conhecimento desses profissionais sobre o processo das avaliações e como esse conhecimento é utilizado para a efetiva atuação na gestão do trabalho em sala de aula; para alunos das escolas pesquisadas, visando apurar sua percepção do processo de avaliação externa bimestral e se essa avaliação contribui para a sua aprendizagem.

A aplicação dos instrumentos de pesquisa se processou eletronicamente, via Google Drive¹, cujos links de acesso, cada um específico para o grupo de respondente pretendido, foram disponibilizados às unidades escolares, via e-mails, no período de 16 de março a 17 de maio de 2015. A opção por esta ferramenta deve-se à fa-

1. Google Drive é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos da Google. Abriga um leque de aplicações de produtividade e edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações etc. Baseia-se no conceito de computação em nuvem, o que possibilita ao internauta armazenar arquivos e acessá-los a partir de qualquer computador ou outros dispositivos compatíveis, desde que ligados à internet, sem necessidade de instalação de programas específicos. Seu uso é gratuito até o limite de 15 *gigabytes*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Drive>. Acesso em: 18 mar. 2014.

cidade de elaboração do arquivo e seu compartilhamento com os respondentes; otimização de tempo e recursos materiais, tanto para os respondentes, quanto para o pesquisador; e consolidação das respostas e elaboração de gráficos.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS

É válido destacar que os perfis pesquisados e aqui apresentados objetivaram levantar apenas as características de sexo, faixa etária, formação e experiência profissional no magistério, na gestão pedagógica e na gestão escolar dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, uma vez que o presente trabalho não se propôs a analisar as influências de perfis de liderança na gestão pedagógica e administrativa das unidades escolares. No caso do perfil dos alunos, tratou-se apenas em caracterizá-los quanto à questão de sexo e distorção idade-série.

Dessa forma, considerando os 130 gestores escolares respondentes, 76% são do sexo feminino, as idades variam de 26 - o mais novo - a 69 anos - o mais velho -, o que confere uma idade média de 48 anos. Quanto à formação, 2,3% informaram possuir somente o curso normal de nível médio; 20,8% possuem graduação em Pedagogia ou licenciatura; 1,5% com doutorado; 6,9% com mestrado; e 68,5% possuem alguma especialização lato sensu. No quesito formação, é possível perceber uma valorização desse aspecto, uma vez que 77% buscaram formação além da graduação. Em relação à experiência como gestor escolar, 24,6% possuem menos de cinco anos, e 46,9% são gestores na atual escola há menos de cinco. A nomeação desse profissional, a partir de 2011, efetiva-se por meio de processo seletivo interno, que inclui prova objetiva e de títulos e avaliação de perfil. Esse processo, certamente, explica os 25% com menos de cinco anos de experiência na função; e 47%, embora tenha experiência anterior em gestão escolar, assinalou o mesmo tempo de gestão na escola atual, indicando, assim, um contexto de renovação na gestão escolar fluminense.

Em relação aos 68 coordenadores pedagógicos que se dispuseram a colaborar com este estudo, 97% são do sexo feminino, com idade que varia entre 32 e 67 anos, com idade média de 45 anos. No que se refere à formação desses profissionais, 19,5% possuem formação mínima em Pedagogia ou alguma licenciatura, 13% com mestrado e 67,5% com especialização lato sensu, o que indica que em torno de 80% desses profissionais investem na própria formação com cursos de especialização. Quanto à experiência, 47% estão exercendo a função há menos de cinco anos, e 70,5% são coordenadores pedagógicos na escola atual há pelo menos cinco anos. Em relação à atuação anterior como docente, 3% informaram experiência menor que cinco anos, e 23,5% maior que 20 anos.

Quanto aos 181 professores respondentes, 65,7% são do sexo feminino e 34,3% do sexo masculino, com faixa etária de 24 a 65 e média de idade correspondente a 44 anos. Quanto à experiência como docente, 27% têm mais de 20 anos; 8% menos de cinco anos; 65% encontram-se na faixa entre seis e 19 anos de experiência no magistério; 29% encontram-se lotados na atual escola há menos de cinco anos; 6,5% há mais de 20 anos; e em 39% houve coincidência de mesmo tempo de experiência no magistério e de atuação na escola atual. Em relação às disciplinas de graduação dos respondentes, 43,5% são da área de Língua Portuguesa; 20% de Matemática; 14% de Biologia; e os 22,5% restantes distribuídos nas áreas de Física, Química, História e Geografia.

No que se refere ao perfil dos 320 alunos que voluntariamente colaboraram com suas respostas para a realização desta pesquisa, 58,5% são do sexo feminino e 41,5 do sexo masculino, sendo que 2,5% estão matriculados na 1ª série do Ensino Médio; 19,5% na 2ª série; e 78% na 3ª. A faixa etária varia entre 15 e 22 anos, o que confere uma média de idade de 17 anos; e somente um aluno afirmou possuir 40 anos de idade. Considerando as três séries, apenas 2,2% do total de respondentes encontra-se em distorção idade-série.

Uma vez caracterizados os atores no seu contexto de atuação, no subitem que se segue, são analisados os dados da pesquisa de campo na qual se buscou identificar a percepção desses atores em relação à apropriação e utilização dos resultados da avaliação externa bimestral como ferramenta de gestão pedagógica nas unidades escolares.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com base nos dados apurados pela pesquisa de campo, julgou-se pertinente sistematizar a análise de seus resultados em duas dimensões, quais sejam: a) a percepção das equipes escolares sobre a avaliação externa bimestral; e b) as práticas de gestão a partir da apropriação e utilização da avaliação externa bimestral como ferramenta de gestão pedagógica, em que o significado atribuído à política de avaliação externa influencia sobremaneira na sua apropriação e utilização como instrumento orientador de gestão.

Para Machado (2012), a propósito da compreensão e do uso dos resultados das avaliações externas e sua relação com os resultados da avaliação interna, é importante compreender as possibilidades de fortalecimento da escola pública, uma vez que é comum no escopo da avaliação externa oferecer subsídios para as decisões dos gestores. Desse modo, os dados da avaliação externa podem clarificar o trabalho empreendido pela escola na busca de ofertar uma educação pública de qualidade.

Assim é que, nas palavras dessa autora,

[...] utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos (MACHADO, 2012, p. 79).

1. O termo *stakeholder* foi criado pelo filósofo americano Robert Edward Freeman (1984) e identifica os grupos que são partes interessadas de uma corporação/instituição e que a ela se relacionam por meio de uma ação, projeto ou programa, contribuindo para sua legitimação. No contexto educacional configuram-se como *stakeholder* os gestores públicos, diretores escolares, professores e alunos, principalmente (Adaptado pelo autor).

Transformar a escola depende do modelo de atuação das equipes escolares, sendo os stakeholders¹ elementos fundamentais na implementação de políticas públicas, porque nelas têm interesses ou por elas são afetados. Por essa premissa, cabe às equipes escolares, em especial aos gestores escolares e coordenadores pedagógicos, promoverem essa inter-relação no cotidiano da escola, garantindo ao corpo docente o acesso à informação e à formação, elementos essenciais para a compreensão da política pública e a prática das ações a ela pertinentes.

O universo de atuação das equipes escolares não se restringe somente ao espaço da escola, pois há que se considerar a visibilidade que a divulgação de indicadores confere à qualidade da educação, tornando inevitáveis as comparações entre unidades escolares, sistemas de ensino e, até mesmo, entre países. Essa visibilidade provoca questionamentos diversos e relevantes, como relação investimento/qualidade da educação e responsabilidade das equipes escolares pelos resultados divulgados.

De acordo com Brooke (2006),

[...] essa exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição (BROOKE, 2006, p. 378).

Desse modo, a percepção do gestor escolar e do coordenador pedagógico em relação à política de avaliação externa bimestral foi analisada a partir de cinco proposições: 1) o caráter diagnóstico da avaliação externa; 2) a contribuição da avaliação externa para melhorar a aprendizagem; 3) a avaliação externa como ferramenta de gestão pedagógica; 4) a integração da avaliação externa às atividades curriculares; e 5) a avaliação externa como ferramenta de investigação da qualidade da educação, cujos percentuais de respostas são apresentados no Quadro 1:

QUADRO 1. Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos (percepção)

PERCEPÇÃO DOS GESTORES	DADOS APURADOS	
	Gestor Escolar	Coordenador Pedagógico
A avaliação educacional assume caráter diagnóstico para viabilizar ao Gestor Escolar/ Coordenador Pedagógico identificar as dificuldades e as potencialidades dos alunos.	70% concordam totalmente	66% concordam totalmente
	23% concordam parcialmente	29% concordam parcialmente
	1% discorda totalmente	5% discordam parcialmente
	6% discordam parcialmente	
A apropriação dos resultados da avaliação externa bimestral (SAERJINHO) pode contribuir para melhorar o processo ensino-aprendizagem.	83% concordam totalmente	76,5% concordam totalmente
	8% concordam parcialmente	16% concordam parcialmente
	8% discordam totalmente	6% discordam totalmente
	1% discorda parcialmente	1,5 discordam parcialmente
A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) pode ser uma ferramenta auxiliar da gestão pedagógica da escola.	80% concordam totalmente	81% concordam totalmente
	11% concordam parcialmente	12% concordam parcialmente
	8% discordam totalmente	7% discordam totalmente
	1% discorda parcialmente	
A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) pode ser integrada ao conjunto das atividades curriculares.	82% concordam totalmente	81% concordam totalmente
	8,5% concordam parcialmente	10% concordam parcialmente
	8% discordam totalmente	7,5% discordam totalmente
	1,5 discordam parcialmente	1,5% discordam parcialmente
A avaliação externa bimestral pode ser uma ferramenta de investigação da qualidade do processo ensino-aprendizagem da escola.	74% concordam totalmente	66% concordam totalmente
	16% concordam parcialmente	25% concordam parcialmente
	4,5% discordam totalmente	4,5% discordam totalmente
	5,5 discordam parcialmente	4,5% discordam parcialmente

Fonte: Pesquisa realizada entre março e maio de 2015 com uma amostra de escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

A consolidação dos dados dispostos no Quadro 1 permite concluir que esses dois atores, responsáveis diretos pela gestão da unidade escolar, apresentaram níveis de concordância muito próximos com as questões propostas, inferindo-se, assim, que sua percepção em relação à política de avaliação externa bimestral é bastante positiva, ultrapassando 90% quando somados os níveis de concordância total com aqueles que concordam parcialmente, sem desconsiderar a existência de vozes discordantes, cujo percentual, embora baixo, pode exercer influência no contexto da prática.

Em relação às práticas de gestão, a análise se pautou em oito proposições, a saber: 1) promoção de reuniões para apropriação de resultados; 2) uso dos resultados para acompanhamento das metas da escola; 3) esclarecimentos sobre avaliação; 4) uso dos resultados na prática de gestão; 5) uso dos resultados na prática docente; 6) correlação dos resultados das avaliações interna e externa; 7) cumprimento de dispositivo normativo; e 8) uso do Banco de Itens, conforme dados dispostos no Quadro 2:

QUADRO 2. Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos (Práticas)

PRÁTICAS DE GESTÃO	DADOS APURADOS	
	Gestor Escolar	Coordenador Pedagógico
Promovo reuniões com professores para apropriação dos resultados da avaliação externa bimestral (SAERJINHO).	77% concordam totalmente	76,5% concordam totalmente
	12% concordam parcialmente	14,5% concordam parcialmente
	8,5% discordam totalmente	7,5% discordam totalmente
	2,5% discordam parcialmente	1,5% discordam parcialmente
Utilizo os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações externas bimestrais (SAERJINHO) para acompanhar as metas educacionais da escola.	83% concordam totalmente	85,5% concordam totalmente
	9% concordam parcialmente	13% concordam parcialmente
	4% discordam totalmente	1,5% discordam parcialmente
	4% discordam parcialmente	
Certifico-me de que existe clareza de entendimento dos professores sobre o processo de avaliação externa bimestral (SAERJINHO).	76% concordam totalmente	72% concordam totalmente
	14% concordam parcialmente	19% concordam parcialmente
	4% discordam totalmente	4,5% discordam totalmente
	4% discordam parcialmente	4,5% discordam parcialmente
Levo em consideração os resultados das provas da avaliação externa bimestral (SAERJINHO) na elaboração de estratégias para melhorar a gestão pedagógica da escola.	77,5% concordam totalmente	82% concordam totalmente
	15,5% concordam parcialmente	12% concordam parcialmente
	4,5% discordam totalmente	6% discordam totalmente
	2,5% discordam parcialmente	
Dou sugestões aos professores de como eles podem melhorar sua prática pedagógica a partir da utilização dos resultados das avaliações externa.	71,5% concordam totalmente	76,5% concordam totalmente
	18,5% concordam parcialmente	17,5% concordam parcialmente
	6% discordam totalmente	6% discordam totalmente
	4% discordam parcialmente	
Correlaciono os resultados das provas da avaliação externa bimestral (SAERJINHO) com os resultados da avaliação interna para orientar o planejamento/ replanejamento pedagógico da escola.	65% concordam totalmente	78% concordam totalmente
	23% concordam parcialmente	16% concordam parcialmente
	7% discordam totalmente	6% discordam totalmente
	5% discordam parcialmente	
Oriento os professores quanto à utilização da avaliação externa bimestral (SAERJINHO) como um dos instrumentos de composição da nota bimestral dos alunos, conforme previsto na Portaria SEEDUC/SUGEN N° 419/2013.	91% concordam totalmente	90% concordam totalmente
	2% concordam parcialmente	3% concordam parcialmente
	1% discorda totalmente	7% discordam parcialmente
	6% discordam parcialmente	
Oriento os professores quanto à utilização do Banco de Itens como ferramenta auxiliar na preparação de atividades para seus alunos.	83% concordam totalmente	85% concordam totalmente
	8,5% concordam parcialmente	7,5 % concordam parcialmente
	7,5% discordam totalmente	7,5 discordam totalmente
	1% discorda parcialmente	

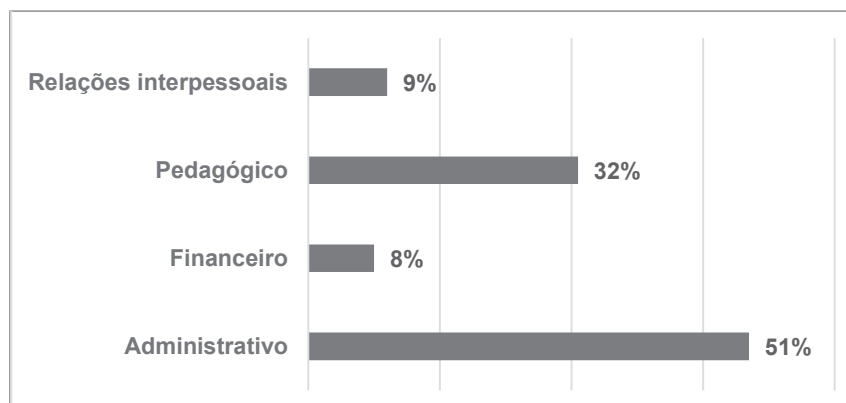
Fonte: Pesquisa realizada entre março e maio de 2015 com uma amostra de escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro

Os dados apurados sobre as práticas do gestor escolar e do coordenador pedagógico se mostraram coerentes com suas percepções sobre a política de avaliação externa bimestral, uma vez que o nível de concordância total em relação a cada uma das proposições, somados ao de concordância parcial, também é superior a 80%. Os percentuais de discordantes são baixos e também guardam coerência com a percepção que esses atores revelaram em relação

ao objeto da pesquisa, mas podem denotar resíduos de incompreensão do processo de avaliação ou resistência ao modelo de avaliação implementado.

Um item relevante pesquisado aborda o tempo dedicado pelos gestores escolares aos diferentes processos de gestão, a fim de harmonizar a efetivação dos trabalhos no cotidiano da escola. O Gráfico 1 traz esse item, traduzido em números percentuais:

GRÁFICO 3. Relação Tempo/Processos de Gestão/Gestor Escolar



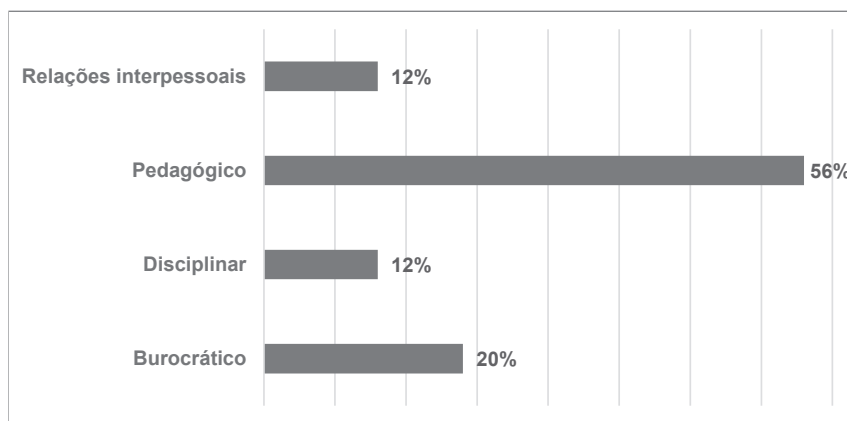
Fonte: Pesquisa realizada entre março e maio de 2015 com uma amostra de escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

Esses dados revelam que os gestores escolares dedicam mais tempo de seu trabalho ao processo administrativo – 51%; e somente 32% afirmaram dedicar-se mais à gestão pedagógica. As relações interpessoais e a gestão financeira foram apontadas como práticas de gestão a que 9% e 8% dos gestores escolares, respectivamente, dedicam mais tempo em sua rotina de trabalho.

Essa realidade já foi objeto de outras pesquisas (POLON, 2009) e os dados aqui contabilizados não constituem novidade, mas comprovam, de certo modo, a fragmentação das atividades da gestão escolar no setor público de educação. Embora o gestor escolar não possa se descuidar de todos os processos concernentes à sua função, ele deve buscar o equilíbrio para não relegar a um segundo plano os aspectos pedagógicos de sua gestão.

Questionamento semelhante também foi feito para o coordenador pedagógico, ator importante na equipe diretiva e sobre o qual recai a responsabilidade de organizar ações que contribuam para o fortalecimento das relações sociais e profissionais, como o planejamento pedagógico, os planos de ensino e de avaliação. Ou seja, compete a esse profissional organizar a rotina pedagógica da escola para criar o ambiente adequado de ensino e aprendizagem. O Gráfico 2 apresenta em percentuais os processos da rotina escolar aos quais esse profissional dedica mais tempo:

GRÁFICO 4. Relação Tempo/Processos de Gestão/Coord. Pedagógico



Fonte: Pesquisa realizada entre março e maio de 2015 com uma amostra de escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

Analisando os percentuais de respostas, percebe-se que o processo pedagógico foi apontado por 56% dos respondentes como aquele a que dedicam mais tempo em sua rotina de trabalho. Considerando, entretanto, a realidade desse profissional no contexto escolar, em que se depara com a necessidade de se dedicar a atividades que não fazem parte, diretamente, de suas atribuições, mas delas não pode se omitir, não surpreende que 20% têm o processo burocrático como aquele a que mais se ocupa; outros 12% afirmaram que cuidam mais das relações interpessoais; e outros 12% revelaram que o processo disciplinar demanda mais de seu tempo, muito provavelmente referente aos alunos.

Os dados apurados revelaram que a atuação desse profissional se efetiva em circunstância semelhante à do gestor escolar, pois é possível perceber o processo pedagógico sendo preterido para atendimento a outras demandas, numa visão equivocada, em que o próprio coordenador pedagógico, muitas vezes, não percebe sua verdadeira função no contexto da escola, que é a de articulador das práticas pedagógicas e de formador de professores em serviço - conforme pesquisa da Fundação Victor Civita¹ - no sentido de harmonizar as relações e organizar a escola como espaço formal de aprendizagem para todos. Não é uma questão de culpabilidade, mas apenas a constatação de deficiências na formação/atribuições desse profissional. Logo, é um descompasso existente na organização do sistema escolar.

Quanto aos professores, a análise de sua percepção em relação à política implementada se processou em torno de seis proposições: 1) o caráter diagnóstico da avaliação externa; 2) a contribuição da avaliação externa para melhorar a aprendizagem; 3) a avaliação externa como ferramenta de gestão pedagógica; 4) a integração da avaliação externa às atividades curriculares; 5) a avaliação externa como ferramenta de investigação da qualidade da educação; e 6) a avaliação externa integrada ao processo ensino-aprendizagem.

1. Pesquisa realizada em 2010/2011, teve como pressuposto de estudo que "o papel central do Coordenador Pedagógico é o de formador de seus professores – formação em serviço –, portanto, de articulador e transformador da realidade educacional", com o objetivo de identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica, de modo a ampliar o conhecimento sobre o Coordenador Pedagógico ou função semelhante quanto às suas potencialidades e limitações e, com isso, subsidiar políticas públicas de formação docente e organização dos sistemas escolares. Disponível em: <www.fvc.org.br/pdf/apresentacao-coordenadores-qualitativo.pdf>. Acesso em: 20 jun 2014.

Os números apurados encontram-se consolidados em percentuais de respostas no Quadro 3:

QUADRO 3. Professores (percepção)

PERCEPÇÃO DOCENTE	DADOS APURADOS Professor
A avaliação educacional deve assumir caráter diagnóstico para viabilizar ao professor identificar as dificuldades e as potencialidades dos alunos.	68% concordam totalmente
	27% concordam parcialmente
	1% discorda totalmente
	4% discordam parcialmente
A apropriação dos resultados da avaliação externa bimestral (SAERJINHO) pode contribuir para melhorar o processo ensino-aprendizagem.	58% concordam totalmente
	30% concordam parcialmente
	5,5% discordam totalmente
	6,5% discordam parcialmente
A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) pode ser uma ferramenta auxiliar da gestão pedagógica da sala de aula.	63% concordam totalmente
	28% concordam parcialmente
	5,5% discordam totalmente
	3,5% discordam parcialmente
A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) é integrada ao conjunto das atividades curriculares.	67% concordam totalmente
	25,5% concordam parcialmente
	3% discordam totalmente
	4,5% discordam parcialmente
A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) pode ser uma ferramenta de investigação da qualidade do processo ensino-aprendizagem da escola.	53% concordam totalmente
	28% concordam parcialmente
	7% discordam totalmente
	12% discordam parcialmente
A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) é entendida como parte integrante do processo ensino-aprendizagem.	63% concordam totalmente
	25,5% concordam parcialmente
	5% discordam totalmente
	6,5% discordam parcialmente

Fonte: Pesquisa realizada entre março e maio de 2015 com uma amostra de escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

Os níveis de concordância dos professores em relação ao objeto da pesquisa revelam uma percepção positiva superior a 80%, considerando a soma entre os que concordam totalmente com aqueles que concordam parcialmente. Refletem, ainda, níveis de percepção semelhante aos dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos. Os números apurados parecem indicar um alinhamento muito próximo entre a percepção dos professores e aquela indicada pelos gestores escolares e coordenadores pedagógicos.

Entretanto, os dados revelam discordâncias em relação às questões apresentadas, podendo-se inferir que persistem incompreensões ou alguma resistência dos professores em aceitar a avaliação externa bimestral como diagnóstico do processo ensino-aprendizagem. Desse modo, não podem ser desconsiderados esses percentuais de percepção, uma vez que a compreensão que os professores têm do processo de avaliação contribui para a formação de conceitos, preconcebidos ou não, sobre essa política pública, influenciando suas práticas e a eficácia da política no contexto das escolas.

1. O banco de itens é um acervo de questões de todas as sete disciplinas avaliadas, organizado por série/ano de escolaridade, conforme os descritores previstos nas matrizes de referência dos dois programas que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio de Janeiro – SAERJ e SAERJINHO – e disponibilizado aos professores como material de apoio na elaboração de atividades didático-pedagógicas.

No quesito práticas docentes, as questões abordaram cinco propostas: 1) uso dos resultados na prática docente; 2) correlação dos resultados das avaliações interna e externa para planejamento; 3) cumprimento de dispositivo normativo; 4) participação em reuniões de apropriação de resultados; e 5) uso do banco de itens¹, conforme dados dispostos no Quadro 4:

QUADRO 4. Professores (Práticas)

PRÁTICA DOCENTE	DADOS APURADOS Professor
Utilizo os resultados de desempenho dos alunos na avaliação externa bimestral (SAERJINHO) para orientar minhas práticas pedagógicas.	58% concordam totalmente
	36% concordam parcialmente
	3% discordam totalmente
	3% discordam parcialmente
Correlaciono os resultados das provas da avaliação externa bimestral (SAERJINHO) com os resultados da avaliação interna para orientar meu planejamento/replanejamento.	60% concordam totalmente
	29% concordam parcialmente
	4% discordam totalmente
	7% discordam parcialmente
Utilizo a avaliação externa bimestral (SAERJINHO) como um dos instrumentos de composição da nota bimestral dos alunos, conforme previsto na Portaria SEEDUC/SUGEN N° 419/2013.	86% concordam totalmente
	9% concordam parcialmente
	4% discordam totalmente
	1% discorda parcialmente
Participo de reuniões promovidas pela direção/coordenação pedagógica para apropriação/discussão dos resultados da avaliação externa bimestral (SAERJINHO).	75% concordam totalmente
	17% concordam parcialmente
	5% discordam totalmente
	3% discordam parcialmente
Utilizo o Banco de Itens como ferramenta auxiliar na preparação de atividades para meus alunos.	66% concordam totalmente
	25% concordam parcialmente
	3% discordam totalmente
	6% discordam parcialmente

Fonte: Pesquisa realizada entre março e maio de 2015 com uma amostra de escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

Os dados apurados sobre as práticas docentes se mostraram alinhados com a percepção revelada pelos professores, com nível de concordância total em relação às questões propostas, quando combinado com a parcial, ultrapassando 80%. Revelam, também, discordâncias, com percentuais, embora baixos, capazes de indicar resistências quanto à utilização de dados da avaliação externa bimestral na elaboração de estratégias pedagógicas.

Embora o foco desta pesquisa tenha sido a percepção das equipes escolares sobre a política de avaliação externa bimestral, buscou-se também conhecer a percepção dos alunos sobre o tema. Afinal, quando se busca estratégias que visem promover a melhora da qualidade do processo ensino-aprendizagem, esse ator, público-alvo das políticas públicas de educação, não participa de sua elaboração e, por vezes, sequer é consultado.

Se no desenho das políticas públicas há que preocupar com os dispositivos legais que preveem que seus objetivos devem se pautar por desenvolver o educando, de modo a assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, na sua implementação é importante considerar a compreensão dos alunos sobre tais objetivos.

O desafio que se coloca aos elaboradores das políticas e às equipes escolares é considerar os alunos não somente como alvo dessas políticas, mas como verdadeiros *stakeholders* no contexto da prática, pois nelas têm interesses e por elas são impactados. Logo, como eles as compreendem e o que pensam delas também contribui para o sucesso das políticas de educação.

Assim, as questões propostas aos alunos abordaram seis aspectos: 1) a avaliação externa como motivação para os estudos; 2) cumprimento de dispositivo normativo para composição de nota bimestral; 3) contribuição da avaliação externa na melhora das notas escolares; 4) contribuição da avaliação externa para melhorar a qualidade da educação; 5) preparação para participar dos testes da avaliação externa; e 6) preparação da escola para a avaliação externa.

Os dados apurados encontram-se consolidados no Quadro 5:

QUADRO 5. Percepção dos alunos

PERCEPÇÃO DISCENTE	DADOS APURADOS
	Aluno
A avaliação externa bimestral (SAERJINHO) desperta meu interesse pelos estudos.	29% concordam totalmente
	45% concordam parcialmente
	10% discordam totalmente
	16% discordam parcialmente
Meus professores utilizam a avaliação externa bimestral (SAERJINHO) como nota bimestral.	71% concordam totalmente
	21% concordam parcialmente
	4% discordam totalmente
	4% discordam parcialmente
Participando da avaliação externa bimestral (SAERJINHO), tenho conseguido melhorar minhas notas.	39% concordam totalmente
	41% concordam parcialmente
	16% discordam totalmente
	11% discordam parcialmente
Entendo que a avaliação externa bimestral (SAERJINHO) contribui para melhorar a qualidade da educação da minha escola.	52% concordam totalmente
	29% concordam parcialmente
	9,5% discordam totalmente
	9,5% discordam parcialmente
Estudo para as provas da avaliação externa bimestral (SAERJINHO).	26% concordam totalmente
	42% concordam parcialmente
	18% discordam totalmente
	14% discordam parcialmente
Minha escola se prepara para a avaliação externa bimestral (SAERJINHO).	58,5% concordam totalmente
	28% concordam parcialmente
	4,5% discordam totalmente
	9% discordam parcialmente

Fonte: Pesquisa realizada entre março e maio de 2015 com uma amostra de escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

Baseando-se nos dados apurados, foi observado que a percepção dos alunos em relação ao objeto da pesquisa não é tão elevada quanto à percepção das equipes escolares. Embora as unidades escolares se preparem para a aplicação da avaliação, total ou parcialmente – 86% ; os alunos não percebem a política como ferramenta capaz de despertá-los totalmente para os estudos – 28%; para melhorar as notas escolares – 39%; e nem se dedicam à preparação para realizar os testes – 26%; a despeito de programas/projetos criados como incentivo discente, tais como bolsas de estudo, acesso a cursos técnicos, estágio remunerado e outros.

Outro aspecto relevante refere-se à percepção das equipes escolares sobre o caráter diagnóstico da avaliação. Embora a pesquisa tenha apurado que mais de

90% dos atores respondentes tenham uma percepção muito favorável a esse quesito, isolados aqueles que afirmaram concordar parcialmente, percebe-se que uma parte significativa dos planejamentos das unidades escolares não contemplam ações fundamentadas no diagnóstico gerado pelas avaliações, uma vez que 70% dos gestores escolares, 66% dos coordenadores pedagógicos e 68% dos professores afirmaram concordar totalmente com a proposição.

Sobre essa questão, Vianna (2003) afirma:

[...] os elementos levantados nos vários tipos de avaliação – seja de sala de aula ou de sistemas – devem ser analisados por professores e técnicos especializados nas várias áreas curriculares, a fim de que sejam incorporados ao planejamento escolar e contribuam para o processo educacional. A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional, necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos (VIANNA, 2003, p. 25-26).

A avaliação educacional, seja a interna ou a externa, gera dados que, em tese, permitem aos gestores dos três níveis da hierarquia – central, regional e escola – constituir indicadores importantes para subsidiar a elaboração de planejamentos e de práticas educacionais comprometidas com a melhoria da qualidade da educação. Para isso, é importante reconhecer que a avaliação tem como principal finalidade produzir um diagnóstico orientador do planejamento no qual se devem pautar as ações escolares. Logo, a despeito de outras características inerentes à avaliação educacional, bem como outros fins que a ela se pode conferir, seu caráter diagnóstico é imprescindível por conduzir um ajuste do processo ensino-aprendizagem, adequando conteúdos a práticas de ensino com as características dos alunos reveladas pela avaliação.

Implementada em 2011, a avaliação externa bimestral chegou à sua 5ª edição em 2015. Segundo os dados analisados neste subitem, é possível inferir que as equipes escolares, de alguma forma, incorporaram essa política às suas práticas, pois têm dela uma percepção positiva.

Neste ponto, cabem algumas reflexões sobre os dados apurados pela pesquisa de campo e considerando as observações empíricas do pesquisador. A consolidação desses dados permitiu constatar que, de um modo geral, as equipes escolares expressam uma visão positiva sobre a política de avaliação externa bimestral no contexto das unidades escolares em que atuam, a despeito da existência de vozes que não a percebem como mecanismo capaz de possibilitar transformações em suas práticas. Principalmente se for levado em consideração que a visão dos alunos sobre as práticas escolares em torno do objeto dessa pesquisa não atinge o mesmo nível de percepção favorável apresentado pela equipe gestora.

Além disso, de forma veemente em seus primeiros dois anos de implementação, mas ainda presente nas relações entre técnicos executores e equipes escolares, a avaliação externa bimestral é entendida como uma interferência na autonomia da escola e dos professores nos aspectos de definição dos instrumentos de avaliação interna. Logo, não seria possível desenvolver este trabalho sem abordar essa temática.

A questão da autonomia no contexto escolar é um grande desafio a ser enfrentado nas escolas brasileiras, mas preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica¹. De um lado estão os gestores escolares e os professores que buscam realizar o seu trabalho voltado para as demandas locais, usando os meios de que dispõem; e de outro lado estão as políticas públicas que responsabilizam legalmente esses gestores para que os resultados alcançados sejam positivos, e para que a qualidade da educação seja cada vez melhor. Frente a essas estruturas, estão as hierarquias que ora facilitam o trabalho e ora dificultam. De acordo com Neubauer e Silveira (2009),

1. Lei nº 9.394/1996 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

autonomia, um dos conceitos básicos das sociedades democráticas, é um meio – não um fim em si mesmo. É um processo a ser articulado no interior da escola e na correlação de forças com os órgãos centrais e com a comunidade, para que a instituição escolar possa assegurar educação de qualidade. Um processo que exige a necessária clareza sobre o que se deseja promover, sobre a identidade – da escola e do sistema educacional – que se pretende construir e os resultados a alcançar (NEUBAUER; SILVEIRA, 2009, p. 7).

Entendendo que a autonomia escolar é relativa e que não é soberana, para uma gestão autônoma, nesse contexto, o gestor escolar tem um papel fundamental. Cabe a ele promover a participação da comunidade, buscar conhecer o perfil dos professores de alunos e de seus familiares, conhecer a história da instituição, a legislação, bem como o envolvimento dos atores locais e seus interesses. Mas não pode olvidar de sua posição na hierarquia e sua condição de representante legal da secretaria de educação no local onde acontece o processo educacional – a escola. Portanto, seu trabalho implica em responsabilidade e deve ter como foco a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Tais resultados levam a questionar a compreensão que tais gestores possuem sobre as variáveis pesquisadas, assim como sua capacidade de identificá-las e defini-las nas diversas dimensões da gestão escolar. Independentemente das motivações que os movem, é importante registrar que os gestores escolares devem procurar conhecer melhor os meandros da escola, bem como tentar perceber na passividade daqueles que comandam resistências veladas que podem dificultar a realização de debates que contribuam para aprimorar

as práticas escolares. Ou então as equipes escolares, mesmo sem compreender a política implementada em toda a sua extensão, a ela se submetem em consequência de seu sentido top/down.

Para além da política de avaliação externa bimestral, mas a ela se remetendo porque nesse contexto foi desenhada, o IDEB, indicador que desencadeou as reformas pelas quais passou a educação do Rio de Janeiro, evoluiu de 2,8 em 2009 para 3,2 em 2011; e 3,6 em 2013; com suas taxas de rendimento apresentando melhoras significativas, o que pode indicar que, no mínimo, esta política contribuiu para inserir a avaliação externa na rotina escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi realizada uma pesquisa de campo cujos dados apurados revelaram uma percepção positiva das equipes escolares em relação ao objeto pesquisado sem, entretanto, ignorar a existência de vozes discordantes. Dessa forma, embora apresente algumas lacunas, oriundas do contexto em que foi elaborada, mas passíveis de solução, a política de avaliação externa bimestral se consolidou como importante instrumento de avaliação de desempenho e acompanhamento de metas, o que pode confirmar a necessidade de sua continuidade, desde que haja uma produção textual profícua e que as informações circulem fidedignamente até os professores e encontre espaços adequados para a discussão dos resultados. É possível, assim, que de posse das informações e compreensão das implicações dos dados revelados pela avaliação, as equipes escolares possam atribuir-lhe significados e inseri-la em sua prática cotidiana, de modo que contribua, de fato, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Ante o exposto, é importante que a SEEDUC/RJ se abra à discussão, promovendo/possibilitando reflexões sobre as lacunas observadas neste estudo, dando voz aos *stakeholders*, implementadores impactados pelas políticas, mas capazes de influenciá-la em seus dois extremos: para o seu sucesso ou para seu fracasso.

REFERÊNCIAS

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. V. 36, n. 128, p. 377-401., 2006.

FREEMAN, R. E. **Strategic management: a stakeholder approach**. Massachusetts: Pitman, 1984.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**. V.5, n.1. p.70-82, jan/jun. 2012.

NEUBAUER, Rose. SILVEIRA, Ghisleine Trigo. **Gestão dos sistemas escolares: quais caminhos perseguir?** Rio de Janeiro: Editora Campus, 2009.

POLON, Thelma L. P. **Identificação de perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres**. Rio de Janeiro, 2009. 314p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

VIANNA, Heraldo. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 28, jul-dez, p. 23-38. 2003.

ORGANIZAÇÕES COMPLEXAS: BUROCRACIA, PODER E RACIONALIDADE



Luiz Flávio Neubert

Professor Adjunto do Departamento de Ciências
Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora.

RESUMO

Este artigo trata de elementos sociológicos, institucionais e históricos a respeito da gênese e expansão do modelo de dominação racional-legal como analisado por Max Weber. Também chamada de *burocracia*, este traço fundamental das sociedades modernas é patente ao reconhecermos a importância dos vários tipos de “organizações complexas” que colonizam o cotidiano dos indivíduos e grupos, organizando vastas populações e disciplinando-as no uso do tempo e do espaço.

Palavras-chave: Burocracia. Organizações complexas. Sociedade moderna.

ABSTRACT

This article deals with sociological, institutional and historical elements related to bureaucracy as viewed by Max Weber. This essential characteristic from modern societies, recognized by the importance of many complex organizations in social life, is an institutional force that organizes amounts of people using time and space discipline.

Keywords: Burocracy. Complex organizations. Modern society.

INTRODUÇÃO

Randall Collins, em obra sobre a sociologia de Max Weber, defende que para além da reconhecida fase idealista weberiana, quando o mesmo relacionou a confissão religiosa e o comportamento econômico na cultura capitalista ocidental pós Reforma Protestante na Europa, houve posteriormente uma menor ênfase aos aspectos idealistas em sua abordagem. Tal período coincide com o fim da Primeira Guerra Mundial.

Segundo Collins, a obra *História Econômica Geral* representa esta última fase do pensamento weberiano, considerada mais madura, a qual também sobre as origens do capitalismo moderno, apesar de ser a obra mais negligenciada deste autor (COLLINS, 1986, p.19-20). Mesmo assim, a influência de *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, contendo o argumento de que o calvinismo forneceu a doutrina da predestinação por meio da qual surgiu o espírito empreendedor capitalista, se fez maior. Todavia, como nos lembra Collins, esse é apenas um fragmento da teoria mais completa, na qual ele leva em conta, além dos aspectos idealistas, elementos históricos e institucionais considerados mais importantes. Nesse aspecto, Weber presta muito mais reverência aos temas marxistas relativos ao materialismo histórico, além dos aspectos institucionais do capitalismo ocidental.

Segundo o Weber maduro, a dimensão religiosa está ligada à dimensão econômica em muitos outros aspectos além daqueles que foram analisados em *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Isso demonstra que a interpretação de Weber sobre o capitalismo é claramente multidimensional e não permite que utilizemos uma única ligação causal para explicar um fenômeno de tamanha complexidade. Para satisfazer sua ambição intelectual, Weber re-toma os aspectos institucionais da religião que influenciaram o surgimento do Estado burocrático e, mais tarde, as formas cívicas que compuseram o sistema legal orientado para os negócios (COLLINS, 1986, p. 9). Nessa busca, ele tem como principal objetivo encontrar as formas organizacionais que fez do capitalismo a força transformadora mundial somente no Ocidente e em mais nenhum outro lugar (COLLINS, 1986, p.26).

Segundo Collins, a historiografia moderna produziu uma vasta documentação sobre o que na época de Weber ainda era pouco conhecido: a força do fenômeno econômico ocorrido na Europa da Alta Idade Média (1.050-1.300). O argumento defendido por Collins é de que esse fenômeno se encaixa perfeitamente no esquema weberiano de investigação sobre as bases organizacionais do capitalismo, e mais, que ele tem mais relação com os aspectos institucionais da época do que com os culturais. O capitalismo da Idade Média, acima de tudo, era o capitalismo da Igreja (COLLINS, 1986, p.9). O fim desse ciclo da economia

medieval, como sugere Collins, foi devido ao fracasso da teocracia e o fim do Papado. Nesse processo, a Reforma, tida como o ponto inicial do moderno capitalismo na fase idealista de Weber, representa apenas o ponto final deste ciclo da economia mais ampla e o início de um outro ciclo (COLLINS, 1986, p.10).

A atenção especial de Weber sobre a religião como dimensão fundamental para sua teoria do capitalismo guarda outro segredo: o papel que a religião assume enquanto dimensão política. Segundo ele, o reino da religião, pelas suas próprias características, era mais organizado para a política do que o reino do secularismo. Citando Émile Durkheim, Collins nos lembra que toda organização, em essência, é “religiosa”. Isso porque nesse tipo de agrupamento a política tem um aspecto ritualístico que gera laços de comprometimento emocional. Neste ponto de vista, religião e política são, virtualmente, idênticos (COLLINS, 1986, p.13). Sobre isso, Collins faz um jogo de palavras tipicamente sofisticado: se religião é economia e política é religião, então política é economia.

Com isso, Collins quer enfatizar o que a teoria madura de Weber sobre o capitalismo já havia dito: o papel central da religião, enquanto geradora do elemento organizacional próprio daquele sistema de dominação racional sobre grandes populações que mais tarde se tornaria icônico da cultura ocidental. A religião oferece um tipo de organização política da vida cotidiana, que traz consigo, como consequência, um comportamento e uma ideologia econômica.

Portanto, aqui, atingimos o ponto principal do argumento de Collins: a obra História Econômica Geral comporta a teoria institucional de Weber sobre o surgimento do capitalismo moderno. É neste estudo que Weber apresenta as formas particulares de organização política que, por sua vez, têm sua origem na organização religiosa. Mas como isso se ligaria aos aspectos fundamentais do capitalismo?

Segundo Collins, Weber nos oferece os fundamentos institucionais do mercado como visto pela economia neoclássica. O mercado provém o máximo de previsibilidade e possibilidade de cálculo com base no esforço do empreendedor individual. Por isso mesmo, o preço é a informação mais importante ao se tentar otimizar a alocação de recursos com vistas ao lucro. Essa aproximação de Weber com o pensamento econômico neoclássico é, como afirma Collins, tanto um interesse sobre o mercado como modelo analítico quanto como preferência política (COLLINS, 1986, p.25).

Para o Weber maduro, o mercado aberto corresponde a um “conflito institucionalizado”. Isso o aproxima do pensamento marxista, para o qual o conflito é o ponto chave da dinâmica da história e atinge seu ponto máximo no capitalismo moderno. Porém, Weber também se distancia ao considerar o conflito como um problema crônico da dinâmica do capitalismo, o qual, para existir, depende do equilíbrio contínuo entre as forças econômicas, políticas e culturais em disputa.

Portanto, Weber é ainda mais incisivo do que Marx sobre a importância do conflito no contexto moderno. Ele é a base, a força motriz do processo de racionalização direcionado à satisfação por atacado das necessidades humanas.

A sociologia de Weber tem fundamentalmente um caráter multidimensional, como já foi comentado anteriormente, e esse caráter, incorporado pela epistemologia weberiana, tem como objetivo capturar o aspecto essencialmente plástico do sistema capitalista na história, esta “entidade dialeticamente autotransformadora” (COLLINS, 1986, p. 141). Não é possível, por esse aspecto, que demarquemos o ponto inicial do processo de surgimento, mas é possível incorporar na explicação os múltiplos níveis da dinâmica dos fenômenos históricos. O merece destaque, de fato, é que o capitalismo é um sistema de organização social capaz de incorporar novos elementos *ad infinitum* sem, contudo, perder suas características essenciais e básicas.

COTIDIANO, SOCIEDADE MODERNA E BUROCRACIA¹

Um dos pontos mais importantes do processo de racionalização do mundo ocidental moderno, para Max Weber, é a separação entre o local de moradia e o local de trabalho (GIDDENS, 2003, p.180). A separação entre estas duas dimensões foi necessária para que os objetivos de impessoalidade e disciplina, próprios do sistema administrativo das burocracias, fossem passíveis de realização. Somente desta forma é que as organizações, privadas ou públicas, poderiam garantir o distanciamento de certos aspectos das relações humanas (como os vínculos pessoais, relações de parentesco e questões afetivas e emotivas) considerados nefastos para um arranjo racionalmente planejado para o futuro, como são as burocracias, marcadas pela regularidade em seu funcionamento.

O capitalismo ocidental moderno, segundo Giddens (2003, p.179), se diferencia radicalmente das formas precedentes de organização social dada sua dinâmica estável, regular, coordenada e calculada. A empresa com base no lucro privado depende das relações sociais de longo prazo e de uma orientação ao futuro a partir do presente. A incerteza das ações humanas, seus traços tradicionalistas, habituais, emotivos ou afetivos, em suma, irracionais do ponto de vista da ética do trabalho moderno, são expurgados para garantir um bom funcionamento da organização social.²

Assim, para garantir a disciplina individual nos contextos das organizações complexas e, assim, o máximo de produtividade e uso eficiente dos meios de produção, utiliza-se dos mecanismos de marcação de tempo, compartimentação e restrição nos usos do espaço e de formas de vigilância. Nas organizações se encontra, portanto, a ação racional moderna em sua essência (GIDDENS, 2003, p.174-5).

1. Existem modelos de organização não-burocrática. Na medida em que determinados organizações utilizam tecnologias que engendram certo grau de incerteza, a padronização e burocratização das ações se tornam pouco oportunas (PERROW, 1972). Mas a utilização do modelo burocrático clássico é uma referência indispensável, seja para se identificar as formas alternativas ou detectar os problemas que ocorrem empiricamente (MOORE, 1963, p.88).

2. Isso não quer dizer que as situações de incerteza emanam somente de dentro da organização. Tão importantes quanto, porém, menos controláveis, são as situações de incerteza que surgem a partir do ambiente externo.

Em acordo com estas ideias, alguns autores elaboraram definições sobre o que pode e o que não pode ser considerado uma organização, nos termos aqui descritos. Por exemplo, para P. Selznick (1948, p.25), governos, empresas de negócios, partidos políticos etc. são considerados como estruturas formais, instrumentos racionalmente construídos para a realização de objetivos específicos. Nesse sentido, as organizações são a expressão estrutural da ação racional. O autor diz:

A mobilização de habilidades técnica e gerencial requer um padrão de coordenação, um ordenamento sistemático de posições e deveres que define os elos de comando e torna possível a integração administrativa de funções especializadas¹ (SELZNICK,1948, p.25).

1. Tradução livre do autor do artigo.

No contexto organizacional, pode-se dizer, a delegação é uma característica primordial. Por isso mesmo, ela requer a elaboração contínua de mecanismos formais (racional) de coordenação e controle (SELZNICK, 1948, p.25).

Seguindo uma linha de pensamento próxima à Selznick, W. Moore (1963, p.86) entende que as burocracias são aquelas formas de organização social nas quais os objetivos são ordenados e especificados, as ações dos indivíduos e do grupo são baseadas em procedimentos e critérios racionais, assim como a seleção e alocação de pessoal. Outra característica a ser destacada é o fato da participação como membro da organização ser a base do provento dos indivíduos em termos de sobrevivência.

Tal arranjo não existe sem uma hierarquia de autoridade (MOORE, 1963, p.87). Ela é responsável pela manutenção da disciplina, da estabilidade e adaptabilidade das relações. A coordenação das atividades em uma organização faz jus à necessidade de sincronia e sequência de ações especializadas. Isso se dá através de uma rede de comunicação complexa e indireta, que cumpre a função de atender às expectativas de todos em relação à sequência e velocidade na realização das ações individuais.

Stinchcombe (1965, p.142) também vai de encontro a uma definição de tipo ideal próxima às expostas acima. A respeito das organizações, ele diz que são relações sociais estáveis, deliberadamente criadas, com a intenção explícita de realizar algum objetivo específico de forma continuada. As organizações seriam, portanto, “comunidades de fato” (STINCHCOMBE, 1965, p.181). Com isso se quer dizer que qualquer dano à coletividade ou aos seus membros é considerado ruim e que o sucesso do grupo é considerado bom, do ponto de vista do indivíduo. Como veremos adiante, o nível de dependência individual em relação à organização varia de acordo com a posição que ele ocupa no sistema hierárquico de autoridade.

LIMITES DO COMPORTAMENTO RACIONAL

Como ficou implícito, o modelo burocrático descrito acima corresponde a um tipo ideal que muito dificilmente pode ser observado de forma concreta ou poderia ser colocado em funcionamento com ausência de problemas. Há uma vasta literatura sobre organizações que vem demonstrando como os aspectos formal, ideal e puramente racional da administração sofrem impactos profundos quando se depara com a realidade empírica das coletividades que desenvolvem uma vida social. Esta emerge da regularidade dos encontros cotidianos e das relações de dependência existentes em qualquer organização formal.

Tal crítica se utiliza de elementos teóricos e conceituais diversos. Ela pode se dar em termos das consequências não-antecipadas de ações que tem uma finalidade determinada, como propôs Merton (1936). Ou pode ser baseada na psicologia cognitiva, enfatizando os limites dos mecanismos racionais da mente humana, na medida em que os membros de uma organização possuem necessidades, motivos e impulsos que podem contrariar os pressupostos racionais da ação, além dos mesmos sofrerem das limitações do conhecimento, qual seja, a limitada capacidade de aprender e de resolver problemas (MARCH, SIMON, 1975).

Seguindo essa segunda vertente, Cyert e March (1964) destacam a importância de aspectos do comportamento humano que, com base na escola da psicologia behaviorista, são cruciais para entender os sistemas de tomada de decisão, forma como definem o fenômeno organizacional. Já Meyer e Rowan (1991), a partir de outra matriz teórica, demonstram como certos mitos de racionalidade são atualizados durante a performance das organizações, com o intuito maior de aumentar a própria legitimidade do que objetivar a eficiência das práticas e dos procedimentos.

Os modelos racionais e ideais podem servir como parâmetro para se perceber as imperfeições que ocorrem no mundo real e se tornam, certamente, uma referência e uma medida para a performance. Segundo Moore (1963, p.89), tais imperfeições ocorrem por variados motivos, os quais vão desde a sujeição das variáveis estáveis à mudança; o uso de soluções alternativas e informais; a redefinição e a magnitude da missão organizacional; a influência da tradição, dos mitos e das emoções nos processos decisórios; a falta de conhecimento necessário em diversas situações; a ocorrência de tentativas, erros e acertos acidentais; até a dificuldade de se verificar se certos objetivos foram alcançados.

A questão pode ser vista, também, por outro ângulo, como propõe Selznick (1948). A estrutura formal que compõe o sistema de ação organizacional é apenas um aspecto da estrutura social concreta que emerge em situações em que pessoas interagem de forma contínua (SELZNICK, 1948, p.25). Apesar de existirem formas de controle sobre o comportamento individual, os membros

de uma organização não se limitam apenas aos papéis específicos que executam. Os indivíduos agem como um todo e, por esse mesmo motivo, surge, a partir da interação continuada, um ambiente institucionalizado de relações sociais que ultrapassa a formalidade administrativa. É a produção e reprodução da vida social que se coloca em jogo, e não apenas as formalidades dos estatutos e das funções especializadas.

Tal fato é responsável, principalmente nas organizações de grande porte, pela persistência de regras informais de comportamento e também pela existência de grupos informais. A permanência desses padrões informais vai de encontro à ideia de que o comportamento racional não ocorre de forma isolada, mas, sim, “imerso” em redes sociais concretas (GRANOVETTER, 2007). Por esse motivo, Selznick chama a atenção para o fato de que a estrutura concreta presente nas organizações é resultante das influências recíprocas dos aspectos formais e informais que nelas existem (SELZNICK, 1948, p.28).

Há várias formas de se manter a informalidade durante o expediente de trabalho. Com base em Ervin Goffman sobre as formas de apresentação do *self* em contextos de interação, Giddens (2003, p.150) fala sobre como os indivíduos burlam as regras de segmentação racional do espaço para se verem livre, pelo menos em alguns momentos, do controle e da disciplina impostos pela organização. As “regiões de trás” (cantinas, banheiros, espaços para fumantes, etc.) representam uma possibilidade de fazer frente ao controle formal e de evitar a vigilância dos supervisores (GIDDENS, 2003).

O modelo burocrático, como foi demonstrado aqui, tem uma relação profunda com a dimensão da temporalidade. Quando se fala em sistemas complexos de organização, tais como as organizações formais, o tempo se revela na sua forma mais precisa e exata. Mas se focamos apenas em sua concepção linear implícita, podemos perder de vista que o tempo é uma variável socialmente construída, em parte, e experimentada de forma diversa por indivíduos. Essa visão relativista se baseia em uma concepção na qual o tempo é tratado como uma natureza intersubjetiva e varia de acordo com o grupo, comunidade ou organização (BLUTER, 1995).

Mas em um nível geral podemos entender o tempo como um recurso escasso. Esta é uma condição limitante no que se refere às possibilidades de administrar racionalmente a ação dos vários indivíduos distribuídos pelo espaço da organização. No modelo racional instrumental, o tempo é mensurado de forma rigorosamente precisa, característica que se apresenta claramente em sua distribuição e compartimentação (MOORE, 1963, p.88).

As unidades de tempo (segundos, minutos, horas, dias, meses, anos, etc.), fruto da segmentação calculada da dimensão temporal, variam de acordo com as fun-

ções e a gama de atividades que os indivíduos realizam na organização (MOORE, 1963, p.90). Dependendo do tempo de duração da atividade, utiliza-se determinada unidade de tempo para fins de cálculo. Em relação a um modelo idealizado, um quadro de horários pode ser elaborado, tendo em vista a escala de produção e a coordenação das tarefas. No fim do processo de contabilidade do tempo, seria possível estabelecer a quantidade mínima necessária de tempo para cada posição, corolário da necessidade de calcular os movimentos e comportamentos individuais para garantir a estabilidade do todo organizacional. No que diz respeito aos indivíduos, apesar do aspecto linear e de rotina do tempo para os membros de organizações, variações são informalmente introduzidas por eles (BUTLER, 1995) como um tipo atitude de resistência ao comportamento controlado.

ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL

Stinchcombe (1965, p. 144) fala da necessidade de se estudar a importância e a influência que as organizações têm no sistema de estratificação das sociedades modernas. Como as sociedades, no geral, possuem uma vasta gama de organizações dos mais variados tipos, o impacto das mesmas no sistema de estratificação é variável e depende, dentre outras coisas, da posição que as mesmas ocupam no ranking mais geral das organizações.

Essa influência não recai automaticamente sobre o *status* individual e nem é percebido de forma imediata pelos diferentes indivíduos. Porém, quando a atenção se volta para as elites, o prestígio organizacional é transposto, quase automaticamente, ao prestígio pessoal. Além das classes mais altas ocuparem as posições mais importantes, elas estão mais atreladas aos objetivos da organização do que os subordinados. Isso traz uma questão importante no que diz respeito ao arranjo entre desiguais: qual é o grau de dependência dos subordinados em relação à organização? (STINCHCOMBE, 1965, p.181-2).

Caso os subordinados não sejam tão dependentes da organização (como as elites caracteristicamente o são) para a satisfação de suas necessidades, os superiores permanecem dependentes do consenso dos mesmos. Entretanto, quanto mais dependentes são os subordinados em relação à organização, mais controle os superiores têm sobre a satisfação das necessidades dos primeiros.

Quando a questão recai sobre o conhecimento especializado, tem-se que a possibilidade de substituição ou transferência ocupacional é inversamente proporcional ao nível de perícia (MOORE, 1963, p.90). Os não-peritos, em geral, executam um grande leque de tarefas simples e podem ser substituídos por máquinas em muitas ocasiões. Como tais tarefas não requerem o emprego indivíduos em tempo integral, as organizações recorrem aos trabalhadores temporários ou empresas de terceirização de serviços.

1. Segundo suas palavras, "(...) processos de estratificação operam diferentemente em diferentes tipos de organizações e em diferentes tipos de posição."

Outros achados podem ser encontrados no estudo de J. Pfeiffer (1977)¹. De acordo com as conclusões, o salário inicial e o salário corrente dependem da posição do indivíduo no sistema hierárquico, do tamanho da organização, e se esta é do tipo que presta serviços financeiros ou se é uma fábrica. As origens socioeconômicas afetam mais os salários correntes quando formas objetivos de mensuração da performance são escassos ou quando a ligação a uma rede de trabalho com pessoas de alto *status* são importante para a performance.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o que foi dito, qual é a importância principal das organizações para o estudo dos sistemas de estratificação? Isso não se dá somente pelo fato das organizações monopolizarem a maior parte da produção e oferta de bens e serviços e de, portanto, cumprirem um papel crucial nas trocas econômicas. Nem somente pelo fato de ser um dos fatores determinantes na definição da posição dos indivíduos no sistema de desigualdade mais amplo da sociedade. Importa, também, porque as organizações são o lugar por excelência do encontro (seja para colaboração ou para o conflito) entre as classes altas e as classes baixas (STINCHCOMBE, 1965, p.145).

No contexto da sociedade, as classes estão claramente segregadas (no que diz respeito ao local e tipo de residência, cultura, redes de amizade, matrimônio, etc.). Já as organizações são, em sua essência, uma comunidade entre desiguais, corresponde a indivíduos que não estão psicologicamente ou intimamente ligadas uns aos outros, mas os quais, mesmo assim, se encontram e realizam atividade interdependentes de forma continuada, frequente a longo prazo.

REFERÊNCIAS

BUTLER, R. Time in organizations: Its experience, explanations and effects. **Organization Studies**, 16(6), 1995, p.925–950.

COLLINS, Randall. Weberian sociological theory. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1986.

CYERT, R.M. and MARCH, J.G. The Behavioral Theory of the Firm: A Behavioral Science – Economics Amalgam. *In*: COOPER W.W. et alli (eds). **New Perspective in Organization research.** NY: John Wiley 1964.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

GRANOVETTER, M., Ação Econômica e Estrutura Social: o problema da imersão. **RAE-eletrônica.** V.6, n.1, Art.5, jan/jun.2007.

MARCH, J.G; SIMON, H. Limites cognitivos da racionalidade. *In: Teoria das organizações*. Editora da FGV, 1975.

MEYER, J.W; ROWAN, R. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. *In: The New institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

MOORE, W. Administrative organization. *In: Man, Time and Society*, 1963.

PERROW, C. O Modelo não-burocrático. *In: Análise Organizacional: um enfoque sociológico*. SP: Ed. Atlas, 1972.

SELZNICK, P. Foundations of the theory of organization. *American Sociological Review*. V.13, n.1, fev.1948. p.25-35.

STINCHCOMBE, A. Social structure and organizations. *In: Handbook of organizations*. 1965.

ANÁLISE DA EVASÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Fernando Tavares Júnior

Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Joan Rosa dos Santos

Bolsista de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública, ligado ao Projeto “Determinantes do Sucesso Educacional no Brasil”, do Observatório da Educação (OBEDUC/ CAPES – INEP).

Maurício de Souza Maciel

Bolsista de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública, ligado ao Projeto “Determinantes do Sucesso Educacional no Brasil”, do Observatório da Educação (OBEDUC/ CAPES – INEP).

RESUMO

Este trabalho dedica-se à meta-análise do rendimento educacional no Brasil, em especial à evasão de crianças em idade escolar dos sistemas de ensino. A realização educacional não se limita ao acesso à escola ou o tempo geral de escolarização. Para efeitos deste trabalho, tanto as situações de abandono quanto as de evasão típica serão aqui chamadas simplesmente de *evasão*. Para tanto, foram rastreados os principais trabalhos publicados em revistas, teses e dissertações, apresentações em Congressos, capítulos e livros, através de diversos métodos de busca. A primeira fase de buscas resultou em uma primeira amostra de 5790 artigos. Somaram-se outros trabalhos relevantes dentre teses, dissertações, textos para discussão, trabalhos apresentados em eventos acadêmicos e outras obras. Diferentes perspectivas metodológicas tenderam a convergir para diagnósticos semelhantes do panorama educacional brasileiro, sua seletividade e baixo rendimento sistêmico.

Palavras-chave: Evasão escolar. Educação básica. Rendimento educacional.

ABSTRACT

This paper does a meta-analysis about the Brazilian school performance, especially about the children's school dropout on the school-age of the educational system. The educational achievement is not limited to access to school or the general schooling time. To this paper, both situations of school dropout and quitting school will be called as school dropout. In order to do so, thesis, journals, Congress presentations, books, book's chapters were screened, by several research methods. The first step had shown about 5790 papers. Added to that some others important papers, thesis, discussion texts and other studies. Different methodological perspectives had a similar point of view about the Brazilian educational, its selectivity and low efficiency.

Keywords: School dropout. Basic education. School efficiency.

INTRODUÇÃO

A igualdade de oportunidades está associada, nas sociedades modernas, ao acesso das crianças à escolarização em condições equânimes e adequadas possibilidades de permanência. No Brasil, como em boa parte dos países, a escolarização tornou-se compulsória. No nosso caso, está previsto na Constituição Federal não só o direito como o dever de matricular as crianças em instituições educacionais dos 04 aos 17 anos (CF. artigo 208, inciso I), sendo que a educação primária já é obrigatória desde a Constituição Federal de 1934. A recente ampliação da idade escolar obrigatória, promulgada pela Emenda Constitucional 59 de 11 de novembro de 2009, estabelece o prazo de implantação progressiva até 2016 para sua plena realização.

No entanto, a realização educacional não se limita ao acesso à escola ou o tempo geral de escolarização. Importa converter este período, hoje de 04 a 17 anos, em permanência e aprendizagem. Infelizmente, nossa história social é marcada por funcionamentos ineficientes dos sistemas de ensino, que convertem muitos anos de frequência à escola em poucos anos de estudo concluídos e, ainda assim, com baixa proporção de habilidades desenvolvidas. Uma das razões do baixo rendimento é a desistência de crianças e/ou suas famílias de dar prosseguimentos aos estudos, o que gera a evasão ou abandono. Este trabalho dedica-se à meta-análise do rendimento educacional no Brasil, em especial à evasão de crianças em idade escolar dos sistemas de ensino.

Embora haja múltiplos conceitos relacionados à evasão escolar, duas considerações são mais importantes. A primeira delas refere-se à desistência da escolarização durante o ano letivo. Ou seja, a criança é matriculada na escola e ao longo do ano se afasta e deixa de frequentar, concluindo o ano sem aproveitamento mínimo satisfatório. Em geral, esse fenômeno é classificado como abandono. Para efeitos de mensuração do Censo Escolar, tais matrículas são computadas como alunos afastados por abandono. É conhecida a relação entre a probabilidade de reprovação e a decisão (ou “estímulo”) de abandonar a escola. Klein e Ribeiro (1991) chamaram este fenômeno de “repetência branca”:

a maioria dos alunos afastados por abandono, ou seja, com matrícula cancelada, assim o fizeram no final do ano letivo. É possível que estamos constatando aqui, uma forma de “repetência branca”, onde os alunos são “aconselhados” ou “estimulados” a abandonarem a escola no final do ano letivo, pela certeza do fracasso e preferem a evasão por abandono, ou seja, pelo cancelamento da matrícula que preservará seu histórico escolar. Este comportamento representaria uma possibilidade de melhor aproveitamento de conteúdos da série sem o estigma da repetência. Este procedimento resguarda, também, a imagem do professor e da escola (KLEIN; RIBEIRO, 1991, p.19).

Situação similar, mas diversa, refere-se aos alunos que concluem um determinado ano letivo e, no interstício entre um ano letivo e outro, não realizam sua matrícula e, portanto, deixam de frequentar a escola no ano seguinte, tendo sido promovidos ou não no ano anterior. Esse fenômeno é em geral classificado como a típica evasão do sistema. Para efeitos deste trabalho, tanto as situações de abandono quanto as de evasão típica serão aqui chamadas simplesmente de evasão.

PRECEITOS METODOLÓGICOS

Para analisar os estudos contemporâneos sobre o tema no Brasil, foram rastreados os principais trabalhos publicados em revistas, teses e dissertações, apresentações em congressos, capítulos e livros, através de diversos métodos de busca como busca em indexadores como Periódicos CAPES, Scielo e outros, pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES, busca de projetos e palavras chave nas plataformas do CNPq, entrevistas com especialistas, consultas ao histórico de trabalhos apresentados nos principais eventos brasileiros de Sociologia da Educação, como SBS, ANPOCS, ANPED, ABAVE e outros. As buscas mais diretas foram focadas através nas palavras chave, resumo, título e produções dos principais estudiosos contemporâneos do tema, como Klein¹, Rios-Neto², Soares³ e outros.

Além deste primeiro grande conjunto de estratégias de meta-referência, foi também empreendido outra linha de investigação⁴, a partir de uma estratégia diversa de métodos, baseados em pesquisa reversa. Para tanto, foi estruturado um catálogo a partir da digitação dos meta-dados de todos os artigos publicados numa amostra das principais revistas em Sociologia da Educação no Brasil. O primeiro passo foi a identificação de todas as revistas qualificadas como A1 – B2 de acordo com os critérios das áreas de Educação e Sociologia da CAPES⁵, disponibilizado a partir do Sistema Qualis⁶, e disponibilizado no início do quadriênio vigente (2013-2016).

O interesse que motivou e justifica este estudo volta-se para estruturar uma contribuição à atualização do estado da arte sobre o tema, especificamente a análise da evasão no sistema educacional brasileiro, notadamente de Educação Básica, a partir de análises contemporâneas. Dada a necessidade de estabelecimento de recorte arbitrário, foram priorizados resultados de pesquisas publicados neste início de século, permitida a consideração de trabalhos publicados em 2000, sendo a busca, para fins de catálogo e meta-análise, encerrada em 2015, quando foram disponibilizados os números referidos a 2014.

Foram identificados inicialmente 56 periódicos científicos que, após novo filtro por tipo, disponibilidade de acesso, país de publicação e Qualis atualizado, fo-

1. Disponível em: <<http://cienciaparaeducacao.org/pesquisador/ruben-klein/>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

2. Disponível em: <https://www.ufmg.br/dri/cea/?page_id=207>. Acesso em: 07 abr. 2017.

3. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25496>. Acesso em: 07 abr. 2017.

4. Mais uma vez, este trabalho só foi possível em função do apoio do OBEDUC/CAPES, que proporcionou a realização de tais ações com a colaboração de vários colegas do Grupo de Pesquisa em "Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública" da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

5. O primeiro filtro considerou também critérios da área de Economia.

6. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

ram reclassificados, a partir de um conjunto de 42 periódicos, em cinco tipos: (A) periódicos científicos típicos de Sociologia da Educação, altamente qualificados, que foram criados e publicam prioritariamente trabalhos deste campo. O segundo e terceiros (B e C) tipos referem-se a periódicos de excelência em suas respectivas áreas, Sociologia ou Educação, mas não exclusivamente voltados para a Sociologia da Educação, versando sobre os mais diversos campos de saber que conformam cada Área. Muitas vezes, o mesmo periódico é referido e publica trabalhos das Ciências Humanas e Sociais, como Grande Área, sendo considerado de excelência pelas duas Áreas concomitantemente.

Um quarto tipo (D) refere-se a revistas temáticas, voltadas para campos que afetam e dialogam com a Sociologia da Educação, como raça, gênero, renda, desigualdades e outros. Foram periódicos considerados importantes em função da crescente especialização dos estudos e seu formato de publicação em artigos, que apresenta limites mais estritos de tamanho e reflexão temática. Assim, a seleção foi instruída pela hipótese de que trabalhos específicos sobre fatores associados à evasão, como fenômeno derivado do processo geral de escolarização, seriam eventualmente encontrados em tais periódicos, ainda que em menor número, mas que poderiam apresentar análises mais aprofundadas sobre a importância de tais fatores na compreensão da evasão. Guiado pela mesma hipótese, um quinto tipo (E) dirigiu-se a periódicos identificados com campos específicos, como aqueles consagrados pela publicação de trabalhos que utilizam determinadas metodologia, campos transversais, como Administração Pública e Avaliação de Políticas e outros similares.

As 42 revistas foram então distribuídas entre os tipos e foram selecionadas 14 revistas¹ que apresentariam condições para a realização adequada da pesquisa, como a disponibilização integral e livre do material via internet, apresentação de séries históricas adequadas ao escopo da pesquisa, dentre outros critérios operacionais correspondentes aos princípios apresentados anteriormente. Foram catalogados inicialmente em torno de seis mil artigos, sendo dois terços deles dedicados à Educação e o outro terço dedicado a temas correlatos, especialmente encontrados nas revistas do tipo B, D e E, exatamente tal como previsto.

Já havíamos feito entre 2010 e 2011 uma pesquisa similar a partir de teses e dissertações defendidas em 2009 nos principais programas de pós-graduação em Educação no Brasil, que então apresentavam os conceitos mais altos, entre cinco e sete (máximo), segundo a avaliação da CAPES. Havíamos então descoberto pouquíssimos trabalhos dedicados empiricamente à análise da qualidade e ao rendimento dos sistemas educacionais brasileiros. Nos estudos de especialistas do campo, também encontramos poucas referências sobre o objeto. Esperávamos, pouco otimistamente, encontrar poucos trabalhos publicados neste século entre os milhares de artigos catalogados na base global de artigos catalogados.

1. São elas: Revista de Administração Pública, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Cadernos CEDES, Dados, Ensaio, Educação e Pesquisa, Educação PUCRS, Educação em Revista, Horizontes Antropológicos, Perspectivas, Proposições e Sociedade e Estado.

A primeira fase de buscas¹ realizou um recorte inicial para selecionar trabalhos com dados completos, o que resultou em uma primeira amostra de 5790 artigos. Desses, 156 artigos foram identificados como potencialmente relevantes para a meta-análise do rendimento educacional no Brasil. Após sua análise mais cuidadosa e distinção entre as diferentes dimensões do rendimento, como defasagem, repetência, evasão e outras, foram identificados 18 trabalhos que consideram de maneira mais adequada o tema da evasão. No entanto, oito deles analisam dados do Ensino Superior, não caracterizando o objeto desta pesquisa. Restaram então apenas 10 artigos dedicados mais proximamente ao tema da evasão na educação básica no Brasil. Somam-se a esses trabalhos, outros 30 considerados também relevantes sobre o tema, a partir dos critérios apresentados. São teses, dissertações, textos para discussão, trabalhos apresentados em eventos acadêmicos e outras obras reiteradas vezes citadas nos trabalhos encontrados, que foram assim consideradas referências basilares para estudos sobre o tema. No entanto, mesmo neste conjunto ampliado de 40 trabalhos, ainda foram poucos que elegeram a evasão / abandono como objeto central do estudo e articularam evidências empíricas largas com revisão teórica sistemática sobre o tema, considerando diferentes campos, como Educação, Economia, Sociologia e Políticas Públicas. O resultado aqui apresentado não se pretende exaustivo nem completo. É derivado das opções que se fizeram ao longo do percurso, que produzem óbvias limitações frente ao universo de produções que se expande exponencialmente. Objetivou-se sistematizar a pesquisa bibliográfica realizada como possibilidade de contribuição a investigações dedicadas ao tema e suporte a futuras pesquisas, que continuam em curso.

1. Nesta etapa, contamos com a valiosa contribuição dos colegas Tales Corrêa Simão e Bruna Almeida Lopes no escopo do Projeto “Determinantes do Sucesso Educacional no Brasil”.

A EVASÃO NO PANORAMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Entre os poucos estudos que abordaram o tema a partir de evidências empíricas, análise do campo teórico e consideração do contexto global da educação brasileira, destaca-se o relativo consenso de que, embora as taxas de evasão apresentem-se em patamares pontualmente pequenos, o fenômeno como um todo revela proporções muito significativas. Em primeiro lugar, isso se deve ao fato de ser cumulativo, ou seja, a evasão em um ano/série é apenas uma pequena porção da evasão que caracteriza o sistema como um todo e somente faz sentido considerar o fenômeno em seu conjunto, ou seja, a partir do imenso contingente de crianças e adolescentes em idade escolar que abandonam os sistemas de ensino todos os anos no Brasil. Os índices pontuais, que muitas vezes podem parecer reduzidos, escondem a exclusão de proporções significativas de alunos ao longo da escolarização. Costa-Ribeiro (1993) já havia feito seminal análise de dados dos censos escolares na década

de 1980 e apontado a grave distorção idade-série entre a população de 7 a 14 anos, bem como seus efeitos nefastos. Como reiterou Klein (2006) em um dos mais importantes estudos publicados neste século sobre o tema, “para universalizar o Ensino Médio, e ter tempos médios esperados de conclusão reduzidos, é necessário que as taxas de repetência sejam menores que 5% e as taxas de evasão menores que 1%” (KLEIN, 2006, p.142).

No mesmo estudo, a evasão média foi diagnosticada com índices percentuais significativamente mais altos: 4,45% em média no primeiro ciclo fundamental, 9,83% no segundo ciclo e 7,62% no ensino médio. Tais dados referem-se a 2003, ou seja, já no século XXI, o que agrava o cenário. Isso se deu porque “as taxas de repetência e evasão deixaram de cair nos últimos anos e estão subindo no Ensino Médio” (KLEIN, 2006, p.139). Isso leva à preocupante situação de queda no percentual esperado de conclusão em 2003, em relação a 1998, que, segundo o autor, seria “devido ao aumento das taxas de evasão, o que é extremamente preocupante” (KLEIN, 2006, p. 146). Isso leva a uma recomendação evidente para tornar viável a universalização e a conclusão do Ensino Fundamental, em conjunto com a expansão do Ensino Médio: “é necessária uma nova política de correção de fluxo que faça baixar a repetência e a evasão a níveis bem mais baixos” (KLEIN, 2006, p. 148).

Em segundo lugar, seus efeitos tornam-se mais perversos ao considerar as tendências à reincidência e à limitação do alcance, ou seja, o quanto uma única evasão é capaz de afetar, e por vezes comprometer, todo o processo de escolarização. Estudo recente realizado também no âmbito do Grupo de Pesquisas (CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016) mostrou como as trajetórias que alcançaram o final do ensino médio com sucesso são caracterizadas por raros incidentes de reprovação / evasão, bem como o quanto esses eventuais raros incidentes estão relacionados à clara clivagem entre trajetórias bem sucedidas (com maior proficiência, mais probabilidade de continuidade, realizadas no ensino regular, et al) e trajetórias conturbadas, com frequente câmbio para o turno da noite, proficiência média bem menor, conciliação entre trabalho e estudos, menor expectativa de continuidade dos estudos e vários outros efeitos negativos. Mesmo os alunos que retornam à escola após alguma evasão enfrentam dificuldades crescentes: apresentam defasagem idade/série, tendem a ser enturmadados em classes de pior desempenho, estão mais propícios a rótulos, discriminações e expectativas cada vez menores, tanto por parte dos professores quanto de seus próprios familiares e toda uma série de efeitos que tendem a provocar novas evasões e repetências.

Entre suas potenciais origens, são apontadas causas multifatoriais. GONZAGA e MACHADO (2010) apresentam no início do artigo um levantamento em forma de resenha sobre os principais artigos produzidos da área, focando na separação

dos efeitos renda familiares e nível de escolaridade dos pais. Os autores observam a defasagem idade-série a partir de dados da PNAD 1996, onde relacionam os efeitos que renda e educação dos pais potencialmente exerceriam sobre as crianças a partir de vieses de simultaneidade e hereditariedade. O estudo mostra que há um grande número de crianças com dificuldades de progressão e entre os fatores mais recorrentes estão os diretamente relacionados à defasagem idade / série, ou seja: o ingresso tardio, abandono da escola e repetência. Mostram ainda que ambos os fatores, renda per capita e escolaridade dos pais, atuam negativamente na chance de uma criança ter defasagem idade-série. Os grupos mais expostos à defasagem idade-série são meninos, não brancos, residentes em localidades com menor oferta educacional, com grupo familiar maior, pais menos escolarizados e com menor renda familiar per capita. Isso reitera algo recorrentemente encontrado na literatura, ou seja, a baixa capacidade de o sistema de ensino no Brasil equalizar oportunidades, uma vez que tendem, de fato, mais à reprodução social do que um efetivo efeito mitigador via escola.

Em concordância, Gonçalves, Rios-Neto e César (2008) identificaram e analisaram fatores relacionados às chances de ocorrência da evasão em instituições de ensino nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste do país, no Ensino Fundamental. Foram utilizadas diferentes bases de dados para estimar modelos hierárquicos logísticos longitudinais. Observaram tendência progressiva de solução dos problemas de acesso. Houve aumento nas taxas de crianças com de 07 a 14 anos frequentando escolas: de 95% em 2000 para 98% em 2006. Apesar dos números positivos, o Brasil está entre os países com os maiores índices de evasão. Foram observadas taxas de evasão crescentes a cada ano e ao longo das séries cursadas. Dentre os resultados obtidos, é ressaltada a influência de variáveis relacionadas à trajetória passada (repetência antes da 4ª série e proficiência) e contemporânea (situação de trabalho) do aluno para explicar a ocorrência da evasão. Os autores concluem que a evasão é predominante nos alunos do sexo masculino. O nível socioeconômico apresentou-se negativamente correlacionado à evasão. Quanto à influência da escola, apenas a escolaridade do professor foi diagnosticada como significativa, mas pode haver colinearidade.

Em polo oposto, Fritsch, Vitelli e Rocha (2014) investigaram a defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul, fenômeno que sofre os efeitos das ocorrências de evasão e, principalmente, repetência ao longo da escolarização fundamental. O trabalho é resultado também de um Projeto apoiado pelo Programa Observatório da Educação CAPES – INEP. Os autores identificaram também no Sul do Brasil práticas escolares que tendem a segregar e prejudicar minorias, grupos desfavorecidos socialmente e parcelas discentes heterogêneas. Tais práticas tendem a gerar efeitos nefastos tanto individualmente quanto sistemicamente, além de retroalimentar ciclos negativos de reprodução social, ineficiência, desperdício e frustração:

A literatura tem apontado que a repetência gera consequências muito negativas não somente para o indivíduo, mas para o sistema educacional como um todo. Esse fato ocasiona um estímulo à evasão, prejudicando o andamento do estudante no fluxo do sistema educativo, também resultando em desperdício de recursos financeiros e frustrações de perspectivas pessoais. (FRITSCH;VITELLI; ROCHA, 2014, p. 221).

As desigualdades regionais foram analisadas anteriormente por Rigotti (2001). O trabalho aborda aspectos demográficos interligados à escolarização. O autor mostra que o Brasil possui dois processos de transição paralelos. A transição escolar e a transição demográfica. Como existem disparidades referentes ao fluxo escolar, a evolução do número de matrículas por séries relaciona-se a dinâmicas regionais e dos sistemas de ensino. Alunos das regiões Norte e Nordeste têm ficado mais tempo retidos nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso mostra que em determinado momento o número de matrícula aumenta significativamente nas séries seguintes. Rigotti (2001) tem uma visão otimista a respeito da transição demográfica e seu efeito sobre a diminuição da demanda escolar, que pode favorecer o direcionamento de recursos para a melhoria da qualidade do ensino.

Segundo Spósito (1999) a transição precoce e multifacetada ocorre de formas diversas, “desde aquelas marcadas pela antecipação de algumas práticas (sexualidade e trabalho para alguns grupos de jovens) como a desconexão entre elas” (p.8). Ferreira (2002) analisou um fator importante relacionado à evasão nas regiões mais pobres do Brasil, o trabalho infantil, que se articula com diferenças regionais, desigualdades sociais, pobreza e inserção precoce no mercado de trabalho. Embora em declínio, contextos marcados pela incidência de trabalho infantil e fatores correlatos ainda apresentam índices mais elevados de evasão escolar e baixo rendimento, o que compromete o futuro de parcelas inteiras das gerações mais jovens, reduzindo suas possibilidades de qualificação, o que tende a reproduzir o quadro de pobreza, exclusão social e educação precária. Segundo a autora:

Os resultados desse processo de inserção precoce de crianças e adolescentes no mercado de trabalho são extremamente prejudiciais para o seu desenvolvimento físico e mental, impedindo-as de participar de atividades de acordo com a sua faixa etária, comprometendo irremediavelmente o seu futuro (...) (O que) implica graves prejuízos para a formação escolar de crianças e de adolescentes, configurando um quadro ‘vergonhoso’ com altos índices de analfabetismo, evasão e repetência escolar (FERREIRA, 2002, p.100).

Silva (2002) analisou aspecto semelhante. Ao estudar jovens em zonas rurais do Vale do Jequitinhonha (MG), região também marcada pela pobreza e baixo desenvolvimento econômico, social e humano, a autora encontrou situações semelhantes, mesmo em casos não marcados pelo trabalho infantil. Segundo

dados estatísticos do IBGE utilizados como referência para a pesquisa “demonstravam altos índices de evasão escolar no município investigado” (SILVA, 2002, p.103). A transição para a vida adulta e as pressões sociais para inserção no mercado de trabalho acabam por gerar efeitos perversos, com baixas expectativas em relação ao futuro escolar e profissional. Isso tende a se relacionar também com projetos de vida que tendem a limitar ou excluir a escola. Para Silva (2002):

As iniciativas governamentais, por meio de projetos educacionais que visem a minimizar problemas tão arraigados como o analfabetismo e a evasão escolar, acabam muito mais por corroborar a falta de perspectivas destes jovens. Sobretudo, porque oferecem uma aprendizagem escolar que não lhes possibilita concorrer com igualdade, tanto nos estudos (ensino universitário, por exemplo) como no campo profissional. (Tais projetos) não devolverão aos jovens o sentimento de que pertencem a uma sociedade, com iguais direitos de obterem um ensino ‘inteiro e não pela metade’ (SILVA, 2002, p. 105-106).

Shirasu (2014) investigaram os determinantes da evasão e repetência escolar no ensino médio, segmento diverso dos analisados nos estudos anteriores. Foi utilizada uma base de dados em nível longitudinal no Brasil, direcionada para escolas públicas do Ceará¹. Construiu-se um modelo logístico multinível. Constatou-se que o desinteresse pelos estudos e a constante repetência em anos anteriores como os principais fatores relacionados ao aumento da probabilidade de o aluno abandonar a escola. Observou-se também que o Programa Bolsa Família atuou como redutor das chances para a ocorrência de evasão e repetência, que são fenômenos interligados e tem sido duas das principais falhas do sistema educacional brasileiro. Beltrão, Camarano e Kanso (2002) também trabalharam dados do Ceará em comparação com o Rio de Janeiro. Diagnosticaram que diferenças regionais e de sexo influenciam diretamente nos níveis de escolarização do Brasil. O trabalho mensura e descreve as taxas de acesso com aprovação e matrícula de um recorte de séries selecionadas (1ª, 4ª, 5ª e 8ª) nos dois estados. Reiteram que o sistema educacional brasileiro vem passando por transformações, mas que ainda apresenta altos níveis de reprovação. Ao comparar os dois estados, conclui-se que o Rio de Janeiro apresenta melhor situação na escolaridade, mas ao mesmo tempo menores ganhos entre as coortes analisadas. Esses ganhos reduzidos podem ser justificados pelo fato dos altos índices de cobertura já terem sido alcançados. Mulheres têm melhor desempenho que os homens. No Rio de Janeiro essas diferenças estão aumentando a favor das mulheres. No Ceará, ainda que as mulheres apresentem as melhores taxas, a diferença entre homens e mulheres está diminuindo. O maior problema ainda é a defasagem idade-série.

Este efeito é agravado porque, como dito, a defasagem tende a deslocar as coortes de trajetórias mais regulares, tendendo ao turno da noite e à Educação de Jovens

1. Ver também e Shirasu e Arraes (2016).

e Adultos. No entanto, como aponta Diniz et al (2014), a evasão nesses contextos é ainda maior, o que encarece e agrava o problema. Ao analisar o Programa Brasil Alfabetizado em 15 municípios do Ceará, selecionados mediante critérios de representatividade e divididos em dois grupos. Os municípios com maior evasão foram agrupados no Grupo 01 e totalizaram 13 dos 15 municípios com média de evasão de 74,69%. Somente dois apresentaram evasão mais baixa: 25,22%. Deficiências visuais ou auditivas (40,75%) ou motivos de trabalho (31,58%) as principais causas apontadas pelos alfabetizadores como alegadas para a evasão.

Bahia (2001) estudou comunidades pomeranas no Espírito Santo, também em áreas rurais. O artigo analisa causas da evasão escolar após a conclusão do Ensino Fundamental. A evasão escolar é diagnosticada como bem significativa em toda a região estudada. O apelo ao trabalho permanece forte, mesmo num *ethos* cultural – religioso diverso de outras regiões do Brasil. Segundo a autora, muitos pais afirmam que a “confirmação”, ministrada pela confissão Luterana, “educa para a vida”, ensina os valores fundamentais, e “para aqueles que ficarão na roça isso basta” (BAHIA, 2001, p. 77). Trabalho similar (SANTOS, 2013) investigou o ensino nas escolas alemãs no sul do Brasil, a partir de memórias dos moradores da região, que foram estudantes de tais escolas. A mudança de práticas pedagógicas, como a proibição do alemão e a obrigatoriedade do português, induziu à evasão.

Em relação às práticas pedagógicas, desde a “Pedagogia da Repetência” a escola brasileira tradicional tem sido alvo de sucessivas críticas, que por outro lado tem outorgado às desigualdades sociais e outros fatores externos a culpa pelo fracasso. A própria formação docente, segundo vários autores, tem sido hegemonicamente estruturada em bases excludentes e reprodutoras, embora inspiradas por teorias que criticam tais processos, o que gera um “fatalismo” perante o fracasso escolar que acaba por naturaliza-lo e reiterar as responsabilidades ou culpas a fatores exógenos:

As concepções mais comuns convergem quanto à insuficiência de capacidades individuais das crianças atribuída à presumida desvantagem sociocultural, como se a escola não tivesse por função desenvolver as disposições escolares, fatalismo que impede repensar as condições institucionais e pedagógicas necessárias à apropriação dos saberes por todos os alunos (BONNERY, 2011, p. 433).

De outro lado, este limite encontra na realidade cotidiana das salas de aula outro descompasso, derivado da diferença entre o aluno idealizado e estereotipado ao longo de boa parte das licenciaturas e as classes reais de alunos, que se mostram muito mais plurais e demandantes de suporte docente e escolar:

A distância entre o perfil do aluno esperado pelos professores – decorrente de uma imagem estereotipada e homogênea – e as características reais dos estudantes colocam em questão a aplicação de sistemas de trabalho desenhados para coletividades relativamente homogêneas e disciplinadas (ALMANDOZ; VITAR, 2006, p. 42).

Lück e Parente (2002) analisaram as políticas de correção de fluxo no Paraná e observaram que a adoção de metodologias especiais e organização pedagógica planejada foram positivas, mostrando-se “efetivas na promoção da aprendizagem entre aqueles alunos” (LÜCK; PARENTE, 2002, p.33) diagnosticados com atraso. Tal progresso tende a inibir a evasão. Em média, tais grupos foram capazes de serem promovidos duas ou mais séries em um mesmo ano letivo, apresentando “resultados de aprendizagem bem próxima aos alunos dos cursos regulares” (LÜCK; PARENTE, 2002, p.33). As consequências da repetência sobre o desempenho tem sido objeto de atenção desde o século passado (SOUZA; SILVA,1994; BARROS; MENDONÇA,1998; LUZ, 2008). As evidências que tais quadros são reversíveis e que limitações cognitivas não são as causas principais desta defasagem tem se somado e reforçado a crença na importância de revisão das práticas educacionais tradicionais, em especial de avaliação e reprovação (DAMIANI, 2006; SILVA, 2014; MELO COSTA; OLIVEIRA, 2014; DUQUE, 2016). Silva, Bonamino e Ribeiro (2012), investigaram também contextos desfavoráveis, relacionados à educação e jovens e adultos no Rio de Janeiro. “A gestão participativa e voltada para o pedagógico é comum às três escolas” (SILVA; BONAMINO; RIBEIRO, 2012, p. 387) consideradas eficazes. A mudança de práticas pedagógicas gera efetivos resultados, sendo notada pelos alunos e correspondida com maior adesão ao projeto educacional compartilhado:

A preocupação de entrar em contato com os alunos que começam a se ausentar das aulas, por telefone, correspondência ou por meio de outros alunos conhecidos também é comum às três e evidencia a importância de que haja intencionalidade explícita em evitar a evasão. Além disso, por meio de atitudes como essa, os alunos podem reconhecer o interesse e o valor que a equipe escolar atribui ao processo educativo e a cada aluno, fator que também parece ser bastante relevante para a sua permanência na escola (SILVA et al, 2012, p. 387).

Na mesma linha, também encontramos estudos promissores acerca da superação dos desafios de ineficiência e seletividade dos sistemas educacionais no Brasil. Tavares Júnior e Neubert (2014) identificaram associação entre a adoção de políticas de avaliação e acompanhamento do desempenho dos estudantes e a melhoria da qualidade dos sistemas de ensino, o que tende a elevar consigo a eficiência e a equidade. Delgado (2007) analisou a eficiência das escolas públicas estaduais de Minas Gerais, em dissertação que foi pre-

miada pelo BNDES, e identificou que, mesmo “dentre as regiões pobres, se destaca positivamente o Jequitinhonha e, em algumas análises, o Norte de Minas, por obterem bons resultados mesmo que com poucos recursos” (DELGADO, 2007, p.109). Por fim, outro recente estudo (FARIA; GUIMARÃES, 2015) se dedicou à investigação de fatores escolares para o sucesso educacional em circunstâncias desfavoráveis. Os autores destacam que:

Embora a melhoria sustentada nos indicadores de aprendizado dos alunos seja difícil de alcançar em tais contextos desafiadores, revelou-se, nesta pesquisa, que ela não é impossível. Um conjunto de 215 escolas destacou-se ao apresentar uma rápida melhoria em seus indicadores de aprendizado e oferecer ensino de qualidade aos seus alunos (...). A resiliência e a adesão continuada de gestores e professores, ainda que sob as circunstâncias mais desafiadoras, em proporcionar as melhores oportunidades de aprendizagem para os alunos foram decisivas para a capacidade de a escola melhorar (FARIA; GUIMARÃES, 2015, p.211).

Como observado em dezenas de experiências internacionais (HATTIE, 2009; FLETCHER, 2005), a repetência é nefasta como possibilidade de política pública e alternativa à estruturação da ação pedagógica nas escolas. A indução à evasão e o largo incremento à ineficiência dos sistemas é um de seus efeitos mais conhecidos. Crahay e Baye (2013) realizaram estudo comparado internacional e revelaram os mesmos efeitos nefastos. O Brasil está entre os países em que a prática é mais frequente, o que leva os autores a uma pertinente reflexão / recomendação:

Os países da América do Sul diferenciam-se de forma bastante nítida dos outros países na medida em que todos apresentam taxas de atraso muito elevadas, que vão de 22% para o México e de 23% para o Chile a 40% para o Brasil. Não se encontra nenhum país da América Latina abaixo dos 20%. Com seus 40% de repetentes, o Brasil situa-se no topo dos países onde essa prática é mais difundida. (...) Para tornar um sistema educacional justo e eficaz, a prioridade não seria erradicar as práticas de ensino injustas e ineficazes? (CRAHAY; BAYE, 2013, p.874-880).

Este argumento é o mesmo defendido por Soares (i.e. 2002, 2006, 2007, 2012) que, junto com Rios-Neto, está entre os principais estudiosos brasileiros sobre o tema. Para destacar apenas os principais estudos publicados neste século, destacam-se os Textos para Discussão (TDs - IPEA) 928, 1185, 1300 e 1706. A partir do diagnóstico dos indicadores educacionais a partir de dados demográficos, Soares e Lima (2002) observaram que o quadro educacional retratado pelas PNADs estava ruim, embora indicasse sinais de melhora. Dentre outros relevantes estudos sobre a modelagem do rendimento educacional no Brasil, com estimativas para evasão, merecem referência o seminal artigo

de Klein e Costa Ribeiro (1991), e no mesmo ano o Texto para Discussão nº 242, de Montenegro (1991). Seguiram-se neste século o importante livro organizado por Rios-Neto e Riani (2004), a tese de Gonçalves (2008) e, mais recentemente, outros dois artigos publicados no escopo desta pesquisa: Tavares Júnior et al (2012 e 2015). Diferentes perspectivas metodológicas tenderam a convergir para diagnósticos semelhantes do panorama educacional brasileiro, sua seletividade e baixo rendimento sistêmico.

A partir de uma perspectiva de ciclo de vida, Soares publicou, em 2006, outro estudo reiterando a relação entre repetência e evasão, algo já diagnosticado para o caso brasileiro por Costa Ribeiro (1993), Klein (1995) e Fletcher (1997) e que, neste trabalho, tal interpretação foi também confirmada mediante diagramas de fase. As taxas de progressão no Ensino Fundamental revelaram-se baixas, com tendência de elevação das taxas de evasão no Ensino Médio, o que leva a ser “altamente preocupante o fato de as taxas de repetência terem caído mais ou menos rapidamente até meados da década de 1990, mas depois terem estagnado nos níveis ainda muito altos” estimados pelo estudo (SOARES, 2006, p.25).

Somou-se posteriormente o TD 1706 (SOARES; OLIVEIRA, 2012), que analisou o painel dos Censos Escolares entre 2007 e 2010. Reitera-se a dificuldade de estimar a evasão a partir de dados oficiais, derivados do Censo Escolar, que tende a não permitir a diferenciação entre o “atrito” e a “evasão”, o que demandaria dados longitudinais. Ainda assim, os resultados reiteram descobertas anteriores, a partir de novas metodologias de investigação. Diferentes grupos sociais sofrem efeitos diversos da escolarização tradicional. Escolas municipais, que tendem a ser mais periféricas e a atender clientela mais pobres, apresentam repetência mais elevada, tais como meninos apresentam taxas de progressão menores do que meninas. Efeitos de clivagem social também foram observados por Silva e Hasenbalg (2002) que analisaram a série de transições escolares no Ensino Fundamental. Um dos pontos destacados é o “atrito permanente nesta série de transições” (SILVA E HASENBALG, 2002, p. 72). Um dos principais argumentos é que, embora seja de se esperar que “a influência das variáveis de origem social sobre a realização educacional diminua com o nível de escolaridade devido a seu efeito atenuado através das variáveis intervenientes” (SILVA E HASENBALG, 2002, p.73), para o caso brasileiro isso se mostra inverso. Ou seja, “os efeitos desses determinantes (de origem social) não parecem se atenuar conforme se move para transições superiores (...) configurando um processo de seletividade aparentemente perversa que parece apontar para a existência de traços patológicos no funcionamento do sistema de ensino brasileiro” (SILVA E HASENBALG, 2002, p.75). Tais achados foram confirmados por TAVARES JÚNIOR et al (2016) ao analisar dados deste século (2013), incluindo também as transições do Ensino Médio. Os resultados apontam que houve melhorias no rendimento educacional ao longo dos últimos anos, mas

“algumas desigualdades permanecem consistentes”, com destaque para a renda familiar e a cor dos alunos (TAVARES JÚNIOR et al, 2013, p. 134). Souza (2012) também analisou o Ensino Médio e revelou um diagnóstico negativo:

Entre 100 alunos matriculados na 8ª série do ensino fundamental em idade correta, cerca de 80 estavam matriculados no 1º ano do ensino médio no ano seguinte, 65 estavam matriculados no 2º ano dois anos depois e 55 estavam matriculados no 3º ano três anos depois, sendo que 45 completam o ensino médio ao final do terceiro ano. Ou seja, 55% dos estudantes que cursam a última série do ensino fundamental na idade correta não completam o ensino médio em quatro transições, ou porque repetiram alguma série ou porque evadiram (SOUZA, 2012, p.35).

Tais estudos encontram no exemplar Texto para Discussão 1300, em que Soares (2007) analisa “a repetência no contexto internacional”, a síntese do panorama idiossincrático que a evasão, induzida pela repetência, apresenta no Brasil. Somam-se os efeitos perversos sobre a ineficiência dos sistemas educacionais, incluindo a defesa de outras políticas, como a progressão continuada¹. A conclusão é clara:

1. Políticas de progressão continuada também foram objetos de análise de Menezes-Filho (2008).

É lamentável que uma escola não consiga motivar seus alunos de outro modo que não com a ameaça da repetência, mas cremos que isto deve ser relativamente frequente. Ou seja, a ameaça de não passar de ano serve, em sistemas que não têm outro modo de incentivar o aprendizado, como incentivo para que as crianças estudem com um pouco mais de afinco. Contudo, é de pouca importância em face dos efeitos devastadores da repetência sobre a autoestima dos alunos. Há uma vasta literatura mostrando que expectativas, competência percebida e autoestima são fatores fundamentais no processo educacional. Convença um menino de que ele é incapaz, e ele o será. Convença-o de que a matemática ou a leitura estão além do seu alcance, e estarão. Reprove-o, sinalizando que sua única alternativa é a escolha entre trabalho braçal e diversos tipos de marginalidade, e ele, principalmente se é pobre e vive cercado de pessoas cujas vidas foram definidas dessa forma, acreditará. Obrigar um aluno, após um ano inteiro se esforçando para aprender algo em uma escola com professores desmotivados e mal pagos, a voltar à mesma série na mesma escola, é conferir-lhe um atestado de incompetência. Este atestado é ainda mais dramático porque este mesmo aluno vê a maior parte de seus colegas, em geral menos pobres e mais brancos, progredirem. Quando se pensa assim, os coeficientes apresentados neste trabalho não são um mistério. O mistério é a rejeição continuada no nosso país a uma política tão acertada quanto a progressão continuada (SOARES, 2007, p.15).

REFERÊNCIAS

ALMANDOZ, M. R.; VITAR, A. Caminhos da inovação: a política e as escolas. In: VITAR, A. et al. (Org.). **Gestão de inovações no Ensino Médio**: Argentina – Brasil – Espanha. Brasília: Líber Livro, 2006.

BAHIA, Joana. A “lei da vida”: confirmação, evasão escolar e reinvenção da identidade entre os pomeranos. **Educ. Pesq.** São Paulo, vol.27, n.1, 2001.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane. Consequências da repetência sobre o desempenho educacional. **Série Estudos**, Brasília: MEC (Projeto de Educação Básica para o Nordeste), nº 7, 1998.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; CAMARANO, Ana Amélia; KANSO, Solange. **Ensino Fundamental**: Diferenças Regionais. Brasília: IPEA, 2007 (Texto para Discussão, No. 1426).

BONNÉRY, S. Fracasso escolar. In: ZANTEN, A. V. (Org.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CASTRO, V. ; TAVARES JÚNIOR, F. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no Ensino Médio. **Educação e Realidade**, v.41, n.1, pp. 239-258, 2016.

CERQUEIRA, C.A. Determinação de fatores ligados às taxas de distorção idade/série, taxa de evasão escolar e taxa de repetência. In: RIOS-NETO e RIANI (Org). **Introdução à Demografia da Educação**. Campinas: ABEP, 2004.

COSTA RIBEIRO, Sérgio. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 84, p. 63-82, fev. 1993.

_____. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, São Paulo: USP, v.5, n.12, pp. 07-21, 1991.

CRAHAY, Marcel; BAYE, Ariane. Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no Pisa 2009. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 858-883, 2013.

DAMIANI, Magda Floriana. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** [online]. 2006, vol.14, n.53, pp.457-478.

DELGADO, Victor Maia Senna. **Eficiência das escolas públicas estaduais de Minas Gerais**: considerações acerca da qualidade a partir da análise dos dados do SICA e do SIMAVE. 2007. Dissertação (Mestrado em Economia). Belo Horizonte: Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR/UFMG), 2007.

DINIZ, Gleison Mendonça; MACHADO, Diego de Queiroz; MOURA, Heber José de. Políticas públicas para combater el analfabetismo en Brasil: una inves-

tigación sobre las acciones del Programa Brasil Alfabetizado en municipios de Ceará. **Rev. Adm. Pública** [online]. 2014, vol.48, n.3, pp.641-666.

DUQUE, Bárbara; LOPES, Flávia. Esperança que transforma. **Revista A3**, Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), nº 09, p. 20-23, jan/jun 2016.

FARIA, Ernesto Martins; GUIMARÃES, Raquel Rangel de Meireles. Excelência com equidade: fatores escolares para o sucesso educacional em circunstâncias desfavoráveis. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 26, n. 61, p. 192-215, 2015.

FERREIRA, Rosilda Arruda. Política educacional e poder local: análise das repercussões do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil na educação de municípios pernambucanos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.19, Jan./Abr. 2002.

FLETCHER, Philip. **As dimensões transversal e longitudinal do Modelo Pro-fluxo**. Ministério da Educação e Cultura, 1997, mimeo.

_____. **A Demografia do Desenvolvimento da Educação no Brasil**. Conferencia anual de Comparative and International Education Society. Universidade de Stanford, 2005, p. 01-31.

FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira. Defasagem idade-série em escolas estaduais de Ensino Médio do Rio Grande do Sul. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online]. 2014, vol.95, n.239, pp.218-236.

GONÇALVES, Maria Elizete. **Análise de sobrevivência e modelos hierárquicos logísticos longitudinais**: uma aplicação à análise da trajetória escolar (4ª a 8ª série Ensino Fundamental). 2008. Tese (Doutorado em Demografia). Belo Horizonte: Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR – UFMG), 2008.

GONÇALVES, Maria; RIOS-NETO, Eduardo; CÉSAR, Cibele Comini. Evasão no ensino fundamental brasileiro: identificação e análise dos principais determinantes. **XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. Campinas, 2008.

HATTIE, John A. C. **Visible learning**: a synthesis of meta-analyses relating to achievement. London: Routledge, 2009.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio**: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006.

_____. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 84, n. 206-07-08, 2007.

KLEIN, Ruben; COSTA RIBEIRO, Sérgio. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro: IBGE, v. 52, n. 197/198, p. 5-45, 1991.

LÜCK, Heloísa; PARENTE, Marta. **Correção do fluxo escolar**: o caso do Paraná. Brasília: IPEA, 2002. (Texto para Discussão, No. 1274).

LUZ, Luciana Soares. **O impacto da repetência na proficiência escolar**: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003. Belo Horizonte: Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR/UFMG), 2008.

MACHADO, Danielle Carusi and GONZAGA, Gustavo. O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-série de crianças no Brasil. **Rev. Bras. Econ.** [online]. 2007, vol.61, n.4 [cited 2017-04-07], pp.449-476.

MELO COSTA, Joana Simões de; OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de. Perfil educacional dos jovens: atraso e fluxo escolar. In: CORSEUIL, Carlos Henrique Organizador; BOTELHO, Rosana Ulhôa Organizadora. **Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros**. 2014. cap 2. p. 73-114.

MENEZES-FILHO, Naércio et al. Avaliando o impacto da progressão continuada nas taxas de rendimento e desempenho escolar do Brasil. **Relatório de Avaliação Econômica**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2008.

MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. **Modelos de fluxo escolar**: indicadores de eficiência e produtividade do processo de ensino. Brasília: IPEA, 1991. (Texto para Discussão, No. 0242).

RIGOTTI, J. I. R. . A transição da escolaridade no Brasil e as desigualdades regionais. **Revista Brasileira de Estudos da População**. Campinas, v. 18, n. 1/2, p. 59-74, 2002.

RIOS-NETO, E. L. G.; RIANI, J. L. R. (Orgs.). **Introdução à demografia da educação**. Campinas: Abep, 2004.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Alemanha perdida? Escolarização de crianças em colônias de imigrantes alemães no sul do Brasil. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 31, n. 3, 841-874, set./dez. 2013.

SHIRASU, Maitê Rimekká; ARRAES, Ronaldo de Albuquerque. Determinantes da Evasão e Repetência Escolar. In: **Anais do XLIII Encontro Nacional de Economia**. ANPEC-Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia, 2016.

SHIRASU, Maitê Rimekká. **Determinantes da evasão e repetência escolar no Ceará**. 2014. 47f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós Graduação em Economia, CAEN, Fortaleza, 2014.

SILVA, Jaqueline Luzia da; BONAMINO, Alicia Maria Catalano; RIBEIRO, Vera Masagão. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. **Educ. rev.** [online]. 2012, vol.28, n.2, pp.367-392.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Recursos familiares e transições educacionais. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. v. 18, n. supl, p. 67-76, 2002.

SILVA, Roberto Rafael Dias. Comunidades como espaços de intervenção pedagógica um estudo da docência no ensino médio. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2014, vol.19, n.59, pp.945-966.

SILVA, Vanda. Jovens de um rural brasileiro: socialização, educação e assistência. **Cad. CEDES** [online]. 2002, vol.22, n.57, pp.97-115.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. **A repetência no contexto internacional: o que dizem os dados de avaliações das quais o Brasil não participa?**. Brasília: IPEA, 2007. (Texto para Discussão, nº 1300).

_____. **Aprendizado e seleção: uma análise da evolução educacional brasileira de acordo com uma perspectiva de ciclo de vida**. Brasília: IPEA, 2006 (Texto para Discussão, nº 1185).

SOARES, Sergei S. D.; LIMA, Adriana Fernandes. **A mensuração da educação nas PNADS da década de 1990**. Brasília: IPEA, 2002.(Texto para Discussão, nº 0928).

SOARES, Sergei S. D.; OLIVEIRA, Luís Felipe Batista. **Determinantes da repetência escolar no Brasil: uma análise de painel dos censos escolares entre 2007 e 2010**. 2012. Brasília: IPEA, 2012 (Texto para Discussão nº 1706).

SOUZA, Alberto de Mello; SILVA, Nelson do Valle. Origem familiar, qualidade da educação e escolas públicas e particulares em São Paulo: relações e efeitos nas transições escolares. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro: IPEA. v. 24, n. 1, 1994.

SOUZA, André Portela et al. Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do ensino médio no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro: IPEA. v. 42, n. 1, 2012.

SOUZA, D.T. **Teacher professional development and the argument of incompetence**: the case of in-service elementary teacher education in São Paulo-Brazil. Tese (PhD). Institute of Education – University of London, 2001.

SPÓSITO, M.P. Educação e juventude. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 29, p. 7-13, jun. 1999.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; FARIA, Victor Basílio; LIMA, Marcos Alves de. *Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas*. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.23, n.52, p. 48-67, 2012.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; MONT'ALVÃO, Arnaldo; NEUBERT, Luiz Flávio. Rendimento Escolar e seus determinantes sociais no Brasil. **RBS – Revista Brasileira de Sociologia**, v. 03, n.6, p. 117-137, 2015.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flávio. A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.25, n.59, p. 22-48, 2014.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; VALLE, Clayton; DE SOUZA MACIEL, Maurício. Tendências históricas e perspectivas para o Rendimento Educacional no Brasil. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, 2015.

A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO (RE)DEFINIDOR DA SOCIEDADE

Karina Hernandes Neves

Doutoranda em Ciências Sociais pela
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF),
Professora do Instituto Federal Fluminense.

RESUMO

Muito se discute a respeito da educação e seu papel na sociedade. Há um amplo debate acerca do poder transformador e em que medida a escolarização é fator determinante para a realização social e fluidez de classes. É relevante analisar o assunto à luz da Sociologia da Educação. Partindo das principais teorias que discorrem acerca da influência do sistema educacional na definição e redefinição da estrutura social, é importante pensar a realidade brasileira: suas conquistas, dilemas e desafios. Se a lacuna do acesso já foi superada, persistem em nosso país dois outros relevantes problemas: fluxo e qualidade. Ajustes no fluxo têm implicado em perda de qualidade e vice-versa. Empírias recentes sobre o tema revelam que os fatores extraescolares ainda são os mais explicativos das realizações educacionais; contudo, como estes são difíceis de serem mensurados e a intervenção sobre eles é muito mais complexa, o foco recai sobre os fatores escolares que mais significativamente influenciam a educação, tomando três deles com destaque: a liderança, o *peer effect* e a coesão social.

Palavras-chave: Educação. Sociedade. Transformação.

INTRODUÇÃO

Há inúmeras teorias sobre a influência da educação nas sociedades. Muitas delas analisam a estreita relação entre educação e classe social, ocupando-se de questionar o quanto a classe de origem pode determinar o destino social dos indivíduos. De um lado, há as que argumentam que o fator mais determinante das realizações é a classe social de origem, não podendo a escola atuar no sentido de modificar a estrutura social vigente. Outros defendem que, apesar de a classe social influenciar o desempenho, ela não é um fator determinante dos destinos, podendo o indivíduo, através das escolhas educacionais, realizar mobilidade social. Os sistemas de ensino teriam, portanto, papel relevante na transformação social e na equalização de oportunidades. Cabe aqui analisar os principais argumentos dessas teorias a fim de considerar se (ou o quanto) a escola pode intervir nas trajetórias dos indivíduos.

Durante muito tempo, o número de escolas existentes em nosso país não era capaz de atender a toda a clientela em idade escolar. Na década de 1980, houve uma política de ampliação maciça do acesso, um avanço essencial, mas não suficiente para solucionar nossos problemas educacionais, uma vez que surgiram outros igualmente graves: o fluxo e a qualidade. Superada a questão do acesso, estes passaram a representar os dois maiores desafios educacionais no Brasil. Na década de 1990, foram criadas as primeiras avaliações em larga escala no país, que visavam principalmente desenhar um perfil da educação nacional a fim de servir de instrumento através do qual os formuladores de políticas públicas pudessem se basear para buscar alternativas objetivando vencer as principais dificuldades. O quadro revelado não foi muito positivo. A qualidade era, de fato, um grave problema da educação brasileira, principalmente porque, a exemplo das pesquisas internacionais, aqui também se constatou que os elementos extraescolares eram responsáveis por um percentual explicativo do desempenho muito maior do que os escolares. Sabendo-se que é muito mais difícil atuar sobre o que acontece fora da escola, tornou-se um verdadeiro desafio para o poder público criar mecanismos e políticas eficientes no sentido de superar as lacunas referentes à qualidade do ensino ofertado.

Ainda que tenha ocorrido uma substancial expansão dos sistemas de ensino e que o problema do acesso escolar no Brasil esteja praticamente resolvido, não se pode dizer que isso tenha contribuído para a diminuição das desigualdades nem tampouco para geração de mobilidade social. As assertivas da Teoria do Capital Humano¹ não se confirmaram e, apesar das reformas e conquistas educacionais, a escolarização não se consolidou como principal fator determinante para a realização social, fluidez de classes e equalização de oportunidades. A classe média persiste em situação de vantagem, não apenas pelo seu capital

1. Teoria do Capital Humano de Theodore Schultz previa que o investimento em educação seria fundamental para a economia da sociedade.

econômico, mas também por outros elementos que a diferenciam. Um desses elementos é a posse de outros tipos de capital¹, expressos nas relações sociais e no acesso a bens culturais e imateriais, não disponíveis à classe trabalhadora.

O Relatório Coleman² (1966) foi uma relevante pesquisa realizada nos Estados Unidos, grandiosa não apenas numericamente, mas por considerar fatores de diversas ordens. A ele seguiram-se muitas outras que se debruçam sobre fatores individuais, contextuais, institucionais e políticos buscando compreender quais deles exercem influência no desempenho. A maior responsabilidade pelas realizações escolares vem sendo atribuída ao *background* familiar e ao nível socioeconômico dos alunos. Apesar de os fatores escolares serem bem menos explicativos dos resultados, as pesquisas sociais têm se detido na análise destes fatores, por serem mais facilmente mensuráveis e passíveis de intervenção por parte das políticas públicas.

As desigualdades sociais e educacionais são um tema bastante recorrente na Sociologia da Educação. Há diversas teorias que discorrem acerca da influência do sistema educacional na (re)definição da estrutura social. Entre essas, algumas análises centram-se na capacidade da escolarização viabilizar ou não a mobilidade social. No âmbito dessas discussões, três correntes ideológicas ganham destaque: a primeira, que afirma que a classe de origem determina completamente o destino dos indivíduos; a segunda, que advoga justamente o contrário, ou seja, que a classe social de origem influencia, mas não determina as trajetórias, e por fim as que depositam na instituição escolar grande parte da responsabilidade sobre os destinos individuais.

TEORIAS REPRODUTIVISTAS

Segundo elas, a escola seria uma instituição muito importante para a sociedade, não apenas porque se prestaria a reproduzi-la como também justificaria e legitimaria as desigualdades, agindo no sentido de contribuir para a manutenção da estrutura social (Bourdieu; Passeron, 1982). O sistema educacional atuaria decisivamente no sentido de preservar a hegemonia das classes dominantes, e a escola seria uma instituição legitimadora das desigualdades, sendo organizada de forma a reproduzir a estrutura social vigente. O trabalho pedagógico implicaria em uma inculcação do *habitus*³, conceito bourdieusiano, através do qual se reproduzem os aspectos culturais.

Por ser uma reprodutora da estrutura social, a escola privilegiaria o *habitus* da classe dominante, o que levaria os alunos das classes sociais menos abastadas a uma situação de desvantagem estrutural. Assim, eles seriam, desde o início de suas trajetórias escolares, fadados ao fracasso, uma vez que não possuiriam os *habitus* requeridos pela sociedade, exclusivos da classe dominante.

1. Bourdieu (1997) trabalha com a noção de tipos de capital que, seria, grosso modo, a materialização da acumulação do trabalho apropriada por agentes ou grupos de agentes para lhes conferir força. As formas de capital seriam difíceis de serem incorporadas, por demandarem a necessidade de tempo para acumulação. O capital pode ser produzido ou reproduzido, tornando-se uma capacidade para a geração de lucro.

2. Segundo Bonamino e FRANCO (1999, p. 102), o Relatório Coleman (COLEMAN, 1966) foi, provavelmente, uma das mais influentes pesquisas de levantamento na área de educação. Para estudar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação, o governo americano realizou uma pesquisa a partir de uma amostra de 645 mil alunos, distribuídos por cinco níveis de estudos diferentes, e coletou dados sobre as características das escolas frequentadas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias. Através da aplicação de cinco grupos de testes, que objetivavam medir competências verbais e não verbais, procurou-se conhecer a variabilidade entre as escolas, de modo a subsidiar a implementação de políticas de melhoria escolar.

3. Bourdieu (2002, p. 33) desenvolve o conceito de *habitus*: O todo social não se opõe ao indivíduo. Ele está presente em cada um de nós sob a forma do *habitus*, que se implanta e se impõe a cada um de nós através da educação, da linguagem (...). Tudo o que somos é produto da incorporação da totalidade.

Aparentemente, as pessoas são livres para agirem como quiserem, mas não o fazem na realidade porque estão mentalmente atreladas às regras às quais foram acostumadas. Isso acaba por contribuir para a manutenção da reprodução da estrutura social que se apresenta (BOURDIEU, 2002). O sistema educacional, para Bourdieu e Passeron (1982) se reproduziria por meio das relações de dominação, ou seja, a escola seria um espelho da sociedade e, como tal, reproduziria de maneira contínua a ideologia da classe dominante. Refuta-se, assim, a teoria de que a escola poderia contribuir para a equalização de oportunidades, já que ela não se ocuparia de auxiliar na resolução de problemas sociais, antes os legitimaria através de situações que promoveriam e reforçariam a exclusão.

Na análise entre o sucesso escolar e as relações sociais, Bourdieu e Passeron (1977) reconhecem uma conexão entre o sucesso escolar e as relações sociais privilegiadas, ao mesmo tempo em que relacionam o fracasso à falta dessas relações. As famílias transmitem aos filhos tanto o capital econômico (expresso pelos bens), quanto o capital social (ou seja, as relações que a família estabelece) e o capital cultural (conhecimentos advindos de experiências como viagens, visitas a museus etc.). Essa gama de capitais é muito menor nas famílias de classe social desprivilegiada. Deste modo, o aluno das classes mais abastadas possui formas de capital que são requeridas pela escola, enquanto os mais pobres não desfrutam delas. O resultado disso é que as crianças pertencentes à classe social mais abastada possuem as credenciais que são valorizadas pela escola, enquanto as demais não as possuem. Isso faz com que estas permaneçam em situação de desvantagem.

Os alunos oriundos das classes sociais mais favorecidas, ao chegarem à escola, não sentem a mesma estranheza do que aqueles advindos de classes menos abastadas. Isso ocorre porque a cultura valorizada pela escola é comum ao estudante da classe favorecida, ou seja, ele já possui familiaridade com o que é privilegiado pela instituição, o que o torna mais autônomo do que os demais. Os alunos que não possuem as credenciais exigidas pela escola já começam em situação de desvantagem, uma vez que o estranhamento que sentem ao que é valorizado ali faz com que eles tenham cada vez maior necessidade de serem tutelados pelos professores (BOURDIEU e PASSERON, 1964, p. 43).

A escola seria um importante aparelho ideológico do Estado, uma vez que formaria os alunos advindos das classes socialmente desfavorecidas para aceitarem sua condição de inferioridade na divisão social do trabalho. Ou seja, caberia à escola não apenas a função de qualificar o trabalhador, mas de fazê-lo aceitar e compreender o lugar a ele destinado na sociedade, além de corroborar para a perpetuação da ideologia burguesa, sendo eficaz na formação da força de trabalho e na produção de uma diferenciação no ensino dos alunos,

a fim de produzir mão de obra variável conforme a classe social (ALTHUSSER, 1985). Na visão de Albuquerque, citado por Althusser (1985), a formação do trabalhador não se resume a qualificá-lo para o trabalho, mas a inculcar nele a “submissão às normas de produção, à racionalidade da hierarquia” entre outras, ou seja, a moldá-lo para aceitar sua condição na estrutura social.

A escola estaria a serviço do capitalismo, favorecendo continuamente a classe social mais rica, atuando de forma perversa na manutenção da estrutura vigente e na perpetuação contínua das desigualdades. A ampliação da escolaridade não seria capaz de promover a mobilidade social. Muitas mudanças vêm ocorrendo no sistema educacional nas últimas décadas. Contudo, alguns problemas graves persistem e muitas expectativas em torno dos resultados do aumento exponencial da escolaridade não se efetivaram.

TEORIAS DA RACIONALIDADE LIMITADA

Em oposição a essa ideia estão as teorias da racionalidade limitada. Um de seus principais expoentes é Boudon (1981), que toma como referência a teoria da ação racional weberiana para aprofundar sua tese a partir da análise da racionalidade social das escolhas. Nela, considera que ao longo da trajetória escolar o aluno passa por diversos momentos nos quais precisa realizar opções que definirão o percurso seguinte. A classe social de origem tem influência, mas não é decisiva nas realizações educacionais pois há racionalidade nas decisões familiares. As escolhas são condicionadas a alguns determinantes como a herança social, o interesse individual, os recursos disponíveis, entre outros. Os indivíduos e famílias realizam as escolhas educacionais e profissionais de acordo com suas possibilidades e posição na estrutura social. Há uma relação entre a “posição social de origem e o nível de qualificação” (BOUDON, 1981, p. 160). Isso também determina o tempo de permanência no meio escolar. A um filho das classes menos favorecidas “adiar” a entrada no mercado de trabalho optando por nele ingressar apenas após a conclusão do ensino superior ou arriscar carreiras que embora posteriormente possam trazer mais retorno, mas exigem maior investimento, não são opções racionais (BOUDON, 1981).

A herança cultural é o fator que explica a distribuição dos alunos no sistema de ensino, uma vez que as desigualdades educacionais são fruto da estratificação social, então há desigualdades porque existe estratificação. Isto posto, considera-se que só haveria a redução das desigualdades educacionais caso igualmente se reduzissem as desigualdades econômicas e sociais e, se isso não ocorre, todas as desigualdades persistem (Boudon, 1981). Tentando

1. OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

2. Classe de serviço, classe média, classe mais favorecida ou classe mais abastada são termos utilizados como sinônimos neste trabalho. Da mesma forma em que são utilizados como sinônimos os termos classe mais pobre, classe trabalhadora, classe menos favorecida ou classe menos abastada.

ascender econômica e socialmente, os indivíduos desenvolvem expectativas sociais e são elas que definem um maior ou menor investimento em educação.

Dados da OCDE¹ permitem detectar um efeito perverso da universalização do acesso: mesmo ocorrendo uma substancial expansão dos sistemas de ensino, não há, proporcionalmente, a diminuição das desigualdades sociais. O aumento nas taxas de escolarização não acarretou mobilidade social. Se o ponto de chegada desejado pelos filhos da classe trabalhadora e da classe de serviço² é o mesmo, o que os diferencia é o ponto de partida, estando os filhos da classe de serviço sempre em situação de vantagem. Por isso, crianças de diferentes classes têm oportunidades e constrangimentos diversos. Ainda fossem iguais apesar de sua classe de origem, seus familiares os conduziram a escolhas que são condicionadas às aspirações que consideram possíveis e acessíveis.

Goldthorpe (2010) segue a mesma linha teórica de Boudon (1981) argumentando que toda ação individual é fruto de uma motivação que não é casual, mas proposital. Quando o indivíduo age, ele o faz visando objetivos que o levarão ao alcance daquilo que deseja e não há ações ingênuas. Os atores utilizam recursos e oportunidades que lhes forem disponíveis. Há um esquema de posições ou divisões de classes, forjado pelo mercado e pelo sistema produtivo, impactando a mobilidade social e o sistema educacional. As classes seriam formadas por agrupamentos daqueles que possuem ocupações semelhantes. A classe média seria mais favorecida do que a trabalhadora, não só pela superioridade da renda, como também pelas possibilidades de crescimento na carreira e demais vantagens associadas à sua posição social.

No esquema proposto por Goldthorpe (2010), o sistema educacional operaria por relações de classe, como uma forma de controle social. Assim, a reprodução cultural é mantida para que se preserve a reprodução social estrutural. Os pais da classe de serviço ou classe média tendem a incentivar seus filhos a prolongarem a escolaridade objetivando, além disso, conservar sua posição de classe. Thurow (1972), citado por Goldthorpe (2010), chama os investimentos da classe de serviço na escolarização de seus filhos de “despesa defensiva”, ou seja, aquela feita para que se produza uma diferenciação no diploma, conservando-se, assim, uma posição de vantagem. Goldthorpe (2010) resgata o argumento de Boudon (1981), para quem com a ampliação do acesso ao ensino superior essa “despesa defensiva” ganha corpo, como uma necessidade de se promover o diploma. Além disso, há, entre a classe de serviço, a visão do ensino superior como uma etapa e não como o nível final de escolarização. Os possíveis insucessos educacionais dessa classe são geralmente compensados por outros mecanismos como relações sociais ou vantagens econômicas que a família possui.

Análise empírica realizada na Suécia, citada por Goldthorpe (2010), leva à reflexão sobre dois dilemas. O primeiro é que o aumento da escolaridade não aponta para um elevado crescimento econômico, pois não se percebe estreita relação entre maior escolarização e melhoria das forças produtivas. Por outro lado, há uma diminuição do desemprego. Mas é prematuro dizer que qualquer mudança tenha forte influência do aumento da escolarização, uma vez que não há pesquisas empíricas suficientemente consistentes que comprovem isso (GOLDTHORPE, 2010).

Ainda que a escolarização tenha aumentado, isso não tem se revertido em melhores colocações no mercado de trabalho, tal como previa a Teoria do Capital Humano (TCH), de Theodore Schultz (1970). Essa teoria teve grande impacto na época em que foi desenvolvida e até hoje encontra ecos em muitas partes do mundo, inclusive no Brasil. Segundo a TCH, todos os indivíduos possuem um capital latente que deve ser aprimorado e desenvolvido através da escolarização. O investimento em educação é essencial para o crescimento econômico das nações e seria ele o responsável por explicar as diferenças de desenvolvimento entre elas. A meritocracia seria fundamental para a sociedade e o indivíduo o único responsável por conquistar boas posições no mercado, bastando, para isso, investir na própria educação. Quanto maior fosse o investimento do indivíduo em qualificação, maiores seriam suas possibilidades de ascensão e projeção. A maior escolarização serviria não apenas aos indivíduos, mas às nações, que progrediriam na mesma proporção (SCHULTZ, 1970).

Algumas pesquisas realizadas na década de 1960 em diversas partes do mundo contribuíram para engrossar a crítica à Teoria do Capital Humano. Uma das mais importantes foi a que deu origem ao Relatório Coleman (1966), nos Estados Unidos, pesquisa que buscava elementos que permitissem não apenas mapear o panorama educacional daquele país como também indicar caminhos que pudessem orientar a criação e implementação/manutenção de políticas públicas que promovessem melhorias na educação.

A amostra era muito significativa, bem como os resultados permitiam vislumbrar aspectos que contribuiriam muito decisivamente para que se compreendesse a realidade educacional daquele país. O Relatório Coleman (1966) apontou em uma direção oposta à da Teoria do Capital Humano, indicando que as diferenças econômicas, de raça, origem geográfica, social e outras poderiam influenciar os resultados educacionais. Esses fatores externos à escola tinham um peso muito superior nos resultados dos alunos do que os fatores internos ou escolares (Bonamino e FRANCO, 1999). Embora a metodologia utilizada nesse período tenha sido alvo de muitas críticas, não se pode desconsiderar sua importância para a constituição dos pilares desse campo de estudo. O relatório serviu de base a pesquisas posteriores que minoravam o poder de atuação da escola sobre o

aluno, ou seja, a tese defendida por eles é que independentemente da escola na qual o aluno estuda, se ele é oriundo de uma família socialmente desfavorecida, dificilmente isso irá se modificar com a passagem do indivíduo pela escola.

Logo após a publicação do Coleman, tem-se na Inglaterra o lançamento do Relatório Plowden, que encontrou, naquele país, resultados muito semelhantes aos descritos por Coleman. Pesquisas do mesmo tipo se multiplicaram por diversos outros países. O ponto em comum do resultado destas era a inépcia de a escola modificar a sociedade, ou seja, a capacidade de a escola alterar as disposições de classe era menos significativa do que se supunha, sendo outros fatores extraescolares mais impactantes no desempenho dos alunos.

TEORIAS INSTITUCIONAIS

Outras teorias fundamentam-se no poder transformador da escola sob os indivíduos. Algumas pesquisas apresentam resultados decisivos para se compreender o efeito da escolarização sobre os alunos, apesar de suas diferenças individuais. Há destaque para as interações entre professores e alunos e entre os próprios estudantes, que causam alterações nos comportamento dos discentes nos anos subsequentes.

A interação é um fator relevante no que concerne à capacidade de a escola transformar os indivíduos. Isso indica que ela auxilia na formação e transformação das pessoas (MORTIMORE, 1997). De acordo com as teorias institucionais, escolas eficientes podem compensar pela sociedade na medida em que dão a oportunidade aos alunos de se desenvolverem e ampliarem seus talentos e potencialidades. Elas podem atuar auxiliando os estudantes no desenvolvimento das próprias habilidades ou, por outro lado, ignorando essas habilidades e sendo nulas na vida deles, como se não as frequentassem (MORTIMORE, 1997).

Há muitas variáveis externas à escola que podem influenciar no desenvolvimento do aluno, como família, classe, gênero, raça e outras, que o coloquem em vantagem ou desvantagem na sociedade, mas a escola pode agir para minimizar as desvantagens, tendo uma série de aparatos que a instrumentalizem a auxiliar no enfraquecimento dessas diferenças.

Pais que enviam seus filhos a escolas mais efetivas mostram, já por isso, estarem mais envolvidos com o processo escolar e preocupados com o desenvolvimento deles (MORTIMORE, 1997). Considerando a escola como agência capaz de transformar ou auxiliar nas mudanças sociais, percebe-se que as políticas educacionais devem ser mais amplas e não permanecerem a serviço de uma elite para que os privilégios dela sejam perpetuados. Se tais políticas forem direcionadas apenas aos grupos que por sua origem já forem privilegia-

dos, tornar-se-á ainda mais difícil para os demais superar as dificuldades que o simples nascimento já lhes impôs. As políticas devem se ocupar de instrumentar melhor as escolas, financiá-las e cuidar de prover alimentação para as crianças no período escolar, além do transporte para que elas tenham acesso à escola bem como criar programas que proporcionem aos alunos ajuda individualizada para auxiliá-los.

A educação não é uma cura milagrosa para todos os males, mas quando há um planejamento ela pode contribuir para melhorias sociais. Para isso, é necessária a existência de um projeto de sociedade, o que pode trazer mudanças muito relevantes. A sociedade só cresce se houver um planejamento na administração da escola, se ela tiver uma articulação com as demandas da sociedade e se houver metas pactuadas e compartilhadas. A escola não pode compensar pela sociedade, mas tem potencial para transformá-la (MORTIMORE, 1997).

Os mais pobres já chegam à escola em situação de desvantagem, uma vez que, por não possuírem as habilidades requeridas pela instituição, já se apresentam com um déficit que só vai se acumulando ao longo da escolaridade (ARROYO, 2000). Muitos alunos de classes populares conseguem ser bons ou mesmo brilhantes, contudo, ainda eles sofrem, pois a instituição mostra-se incapaz de saber lidar com esses discentes, uma vez que os professores são formados para atuar com um aluno ideal, ou seja, o de classe média (CHARLOT, 2000). Na visão de Charlot (2000), não existe fracasso escolar e sim “histórias escolares que terminam mal”. O fracasso seria fruto das oportunidades e não uma condição do aluno.

Pesquisa recente da OCDE mostra que o Brasil é um dos países nos quais a correlação entre o nível socioeconômico e os resultados educacionais é muito alta (FRANCO, 2007). Muitas vezes “o problema (da aprendizagem) está na conexão entre a classe social e as condições prévias de desenvolvimento do aluno” (BROOKE, 2012, p. 476). A escola pode colaborar para a aprendizagem, mas não teria como eliminar completamente algumas questões externas como a socioeconômica, por exemplo.

Se as escolas eficazes podem atuar significativamente na vida dos alunos, é importante compreender que elementos as tornam eficazes. Uma seleção de trinta artigos sobre sucesso escolar publicados em revistas brasileiras a partir dos anos 2000 revela que eles têm em comum alguns elementos que, segundo tais publicações, podem contribuir para o sucesso escolar. Destacam-se, pois, fatores como a liderança, as metas e expectativas de crescimento e progresso da escola, as práticas escolares, o crescimento físico da escola, a construção de expectativas comuns, um bom relacionamento entre a escola e os pais e comunidade ao redor.

As relações sociais são tão importantes que LAHIRE (2004) considera que “só podemos compreender os resultados e comportamentos escolares da criança se reconstruirmos uma teia de interdependências familiares” (LAHIRE, 2004, p.19). Existe uma rede de relações familiares que são importantes para a socialização do indivíduo, pois disponibilizam uma “paleta” de possibilidades de ação das quais ele pode se utilizar em cada situação em que julgar necessário. A compreensão dos resultados escolares dos alunos só poderá ser efetiva, na medida em que haja entendimento da rede de relações desses alunos. Não há como analisar a importância da família se não se considerarem as redes de relações no entorno, incluindo aí a vizinhança (LAHIRE, 2004).

Família e escola devem se complementar, pois o sucesso dos alunos está vinculado a cinco configurações muito importantes: as formas familiares da cultura escrita (como a família se relaciona com a leitura e a escrita), as condições e disposições econômicas (que precisam ser controladas cuidadosamente), a ordem moral doméstica (capaz de despertar na criança atitudes necessárias na escola como o bom comportamento e a obediência a ordens), as formas de autoridade familiar (quando a criança em seu lar é acostumada a respeitar autoridade, isso facilita o convívio escolar) e as formas familiares de investimento pedagógico (como a família trata o investimento em educação, se de uma forma adequada ou se isso se torna uma obsessão, o que pode atrapalhar o desempenho da criança) (LAHIRE, 2004).

Tanto a definição de sucesso quanto a de fracasso são muito imprecisas, uma vez que o “sentido e as conseqüências do ‘fracasso’ e do ‘sucesso’ variam historicamente” (LAHIRE, 2004, p. 53). Tais noções são mutáveis e dependem do momento histórico e social. Partindo da definição de MORTIMORE (1991), para quem a escola de sucesso é a que possibilita a seus alunos obterem um desempenho escolar superior ao que se espera, diante da origem e classe social à qual o aluno pertença, define-se aqui sucesso como a realização de trajetórias escolares bem sucedidas em termos de acesso e desempenho que possam contribuir para a equidade de oportunidades. A escolha por essa definição tem a ver com o fato de relacionar sucesso às possibilidades inerentes à classe social do aluno.

EMPIRIAS RECENTES SOBRE O TEMA

Pesquisas realizadas no Brasil e em outros países do mundo têm buscado identificar e relacionar fatores relacionados ao bom desempenho escolar. Esses fatores podem ser de ordem individual ou familiar, contextual ou social, institucional ou política. Importam aqui os fatores institucionais, ou seja, aqueles ligados à escola, por serem estes mais facilmente mensuráveis e por haver a possibilidade de neles atuar através de intervenções e da criação e fomento de políticas públicas.

Ainda que seja muito prematuro enumerar os fatores que concorrem para o sucesso escolar, pesquisas realizadas no Brasil têm buscado fornecer alguns caminhos para o aprofundamento de discussões que permitam conclusões mais robustas sobre o assunto. Na literatura internacional, o tamanho das turmas, o pagamento por mérito aos profissionais da educação e as política de responsabilização/ *accountability*¹ têm sido denotados como relevantes fatores explicativos do desempenho escolar. No Brasil, os resultados não são os mesmos. Aqui, ainda são incipientes as políticas de *accountability*, uma lacuna considerável, pois de acordo com Magrone e Tavares Júnior (2011) a “*accountability* se levada a sério, poderá desestabilizar um dos pilares do atual ‘pacto educacional’ brasileiro, a produção/reprodução da desigualdade” (MAGRONE; TAVARES JÚNIOR, 2011, p.20).

De modo geral, as pesquisas nacionais que analisam sucesso escolar agrupam os fatores em dois grandes blocos: o dos escolares e o dos externos à escola. No âmbito do que é fora dos muros escolares, a literatura apresenta como fatores familiares mais impactantes no desempenho escolar a escolaridade do pai, a escolaridade da mãe, a raça (ser branco ou não) e o nível socioeconômico. Além desses fatores, também exercem influência o tipo de família e o fato de o aluno morar com o pai e a mãe ou não, o fato de o aluno utilizar o computador em casa e o fato de agregar trabalho e estudo ou apenas estudar. Embora haja concordância entre a literatura nacional e a internacional que os fatores externos à escola sejam os responsáveis por um percentual explicativo muito maior do desempenho escolar, fato é que eles são negligenciados em muitas pesquisas atuais, principalmente por serem de difícil atuação e cobertura por parte das políticas públicas, já que, as políticas educacionais não são capazes de atuar diretamente sobre esses fatores e ainda que atuassem indiretamente, o monitoramento e outras fases das políticas seriam dificultados. Assim sendo, tanto as pesquisas internacionais quanto as nacionais dedicam-se com mais afinco a analisar a influência dos fatores escolares nas realizações educacionais dos alunos (FELÍCIO, 2013).

A maioria das pesquisas sobre o tema no Brasil aponta o *background* familiar como influente no desempenho dos alunos. Mas a forma como isso ocorre ainda não é muito evidente. É praticamente unânime que a estrutura familiar é decisiva para a educação. Bourdieu (2002) enfatiza que a família está no cerne das relações de reprodução. Boudon (1981) aponta que na família se centram as decisões sobre o investimento em educação que o indivíduo terá, argumento que Goldthorpe (2010) resgata. Ainda não é muito explícito como esta dinâmica opera, mas há indícios de que a escolaridade dos pais seja um fator explicativo do sucesso escolar na medida em que um pai mais escolarizado provavelmente valorizará mais a escolaridade dos filhos. A partir da análise dos dados da PNAD 1982, Neubert (2014) destaca que “o investimento de recursos econômicos e tempo por parte das famílias eleva o potencial sucesso dos estudantes” (NEU-

1. Segundo Magrone e Tavares Júnior (2011), “a denominação de ‘sistemas de responsabilização’ deriva da tradução para o português do vocábulo de origem anglo-saxônica *accountability*. As políticas de *accountability* foram adotadas principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos a partir da década de oitenta do século ora encerrado” (MAGRONE E TAVARES JÚNIOR, 2011, p.1).

BERT, 2014, p.133). Também a questão da renda familiar se mostra importante porque acredita-se que os pais de famílias mais abastadas tenham mais acesso a bens culturais, viagens etc.

Durante muito tempo, pensou-se que o problema da educação brasileira residia na falta de escolas e conseqüente carência de vagas para os alunos (TEIXEIRA, 1999; SCHWARTZMAN, 2005). Contudo, dados mostram que a maioria dos alunos em idade escolar frequenta a escola e, apesar disso, não consegue aprender. O problema central da educação brasileira não estaria na falta de vagas, mas na má qualidade do ensino, na tradição de repetência, aliada ao vazio da qualidade da educação e a perseguição por parte dos pais à quantidade de aulas expressa pela frequência, em detrimento da qualidade da educação, além do esvaziamento das competências e má-remuneração dos professores (Ribeiro, 1991). A análise dos avanços e retrocessos da educação brasileira nas últimas décadas dá conta de que muitos progressos acabaram por gerar regressos que praticamente os anulam. A conquista do acesso foi seguida de problemas de fluxo e a resolução dos problemas de fluxo acabou por gerar um problema de qualidade (TAVARES JR, 2007; TAVARES JR, FARIA e LIMA, 2012).

Para que a qualidade seja perseguida, é primordial que o aluno perceba que pode ter sua trajetória positivamente modificada pela escola. A forma como ela pode influenciar no destino dos indivíduos é o que se conhece como “efeito escola”, conceito usado para verificar como as políticas internas influenciam “no desenvolvimento cognitivo dos alunos” (ANDRADE, 2008, p. 96). Embora a escola não possa substituir os efeitos da sociedade, ela pode auxiliar nas mudanças que ocorrem nela (MORTIMORE, 1997). O estudo das relações sociais que ali se estabelecem pode fornecer indícios de como isso acontece. Por isso, fatores como a gestão escolar, as interações entre os alunos e as relações entre a escola e a comunidade serão aqui considerados.

No que concerne à gestão escolar, a liderança é considerada um elemento importante para o sucesso, pois ela é capaz de influenciar os demais na tomada de decisão e nas atitudes. Contudo, nem sempre a liderança é exercida pelo diretor. Muitas vezes ela o é por professores ou outros membros do corpo escolar. “Existem professores que atuam como facilitadores de outros, ou que se responsabilizam por projetos particulares” e há “diferentes linhas de ação relevantes lideradas por diferentes professores” (BOLÍVAR, 1997, p. 45).

Há uma metáfora que representa muito bem a importância de um líder. Ele é como um condutor de veículo: não importa se é um modelo antigo e defeituoso ou um esportivo de renomada marca internacional. O fato é que sem um motorista, não se chega a algum destino. O líder deve ser capaz de buscar soluções para superar as principais barreiras. Ele deve ser “criativo, carismá-

tico, comprometido” e “fazer com que as informações fluam, desenvolvendo espírito de equipe e colaboração” (FREITAS et al, 2003, p. 16).

A gestão escolar pode auxiliar em diversos aspectos como melhorias pedagógicas, otimização do trabalho do professor, maior envolvimento com a comunidade escolar, criação de objetivos comuns a toda a comunidade escolar entre outros, considerados na literatura como facilitadores da melhoria da educação. É um trabalho que envolve muitos aspectos: administrativo, curricular, interpessoal, gestão de resultados, entre outros (LÜCK, 2011).

O segundo fator intraescolar que merece destaque é a interação. Esta é valiosa, tanto no que diz respeito à que ocorre entre professores e alunos quanto principalmente à que acontece entre os alunos. O chamado *peer effect* tem ganhado espaço nas discussões sobre sucesso escolar. Na literatura internacional, já há muitos estudos que desenvolvem o tema. No Brasil, no entanto, as pesquisas a esse respeito ainda são muito tímidas, restringindo-se a alguns artigos e dissertações. *Peer effect* é entendido como “a influência dos membros de um grupo no desempenho de seus colegas” (JALES, 2010). O *peer effect* ocorre naturalmente, através de interações simples na sala de aula, como um empréstimo de material ou a realização de trabalhos em grupo. O ponto pacífico entre os estudiosos do assunto é que a forma como os alunos são distribuídos nas turmas pode afetar o desempenho dos estudantes; contudo, há discordância a respeito de a formação de turmas heterogêneas ser ou não positivo para o desempenho. Há os que defendem que a heterogeneidade pode ser benéfica, na medida em que se acredita que o bom aluno pode mais contribuir com o aluno de pior rendimento do que ser atrapalhado por ele. Por outro lado, há a corrente que advoga que a heterogeneidade na alocação dos alunos pode aumentar ainda mais as diferenças de rendimento.

Na percepção de ALVES e SOARES, “a formação de turmas por nível de habilidade impacta não apenas o desempenho dos alunos, mas também as diferenças nas taxas de progresso” (ALVES e SOARES, 2007, p.1). Eles defendem que a alocação de turmas heterogêneas não gera um efeito positivo para os alunos, podendo contribuir inclusive para que “pequenas diferenças entre alunos se transformem em grandes diferenças entre os grupos e acirrem a estratificação escolar de forma mais ampla” (ALVES e SOARES, 2007, p.1).

Oposto a essa visão, estudo realizado com alunos do quinto ano do ensino fundamental de escolas brasileiras concluiu que o efeito de pares é positivo inclusive para os bons alunos, contrariando o que se chama de “efeito *bad apple*”¹ ou seja, um aluno ruim tem mais probabilidade de piorar o resultado dos bons do que o contrário. Jales (2010) defende que, em vez do “efeito *bad apple*”, ele observou em sua pesquisa o “efeito *shining star*”, isto é, alunos com alto desempenho são mais benéficos aos colegas ruins do que são por eles influenciados negativamente.

1. Efeito *bad apple* - “efeito maçã ruim”. Ocorre quando se estima que um aluno ruim consegue influenciar negativamente os demais.

Outro tipo de interação que merece destaque é aquela que ocorre entre a escola e a sociedade. A coesão social é um tema por vezes negligenciado nas pesquisas sobre sucesso escolar, mas será aqui abordado por esta pesquisa levar em consideração que muitas escolas de sucesso assim o são porque há coesão social em torno da educação.

SCHWARTZMAN (2010) discute a relação entre coesão social e educação. Para o sociólogo francês, as pessoas não se integram de forma espontânea, mas através de um processo de socialização que se dá através das escolas. Durkheim (2009) acreditava que a educação e os valores por ela transmitidos eram o suficiente para compensar os efeitos da divisão social do trabalho e garantir a coesão social. Contudo, SCHWARTZMAN (2010) ressalta que nas sociedades modernas, em especial na América Latina, muitos grupos socialmente excluídos são ainda mais segregados pela escola que reafirma e legitima a situação de exclusão. A função da escola deveria ser contribuir para extinguir a situação de isolamento em que vivem as minorias, contudo, não é isso que ocorre, já que muitas vezes a escola não só é incapaz de contribuir para a integração, quanto colabora para acentuá-las (SCHWARTZMAN, 2010).

A coesão não é apenas importante de maneira endógena, mas também de maneira exógena. Ou seja, ela não é fundamental apenas para se criarem laços na instituição escolar, mas a coesão social em torno da educação pode ser capaz de colocá-la na agenda das prioridades, principalmente no que diz respeito à formulação, proposição e reestruturação de políticas públicas. Possivelmente, uma comunidade que percebe na escola a possibilidade de crescimento econômico para seus filhos investirá seu tempo na busca de participar das decisões escolares, será capaz de, em conjunto, apresentar propostas de melhoria e se reunir para reclamar e protestar (SHERIF E SHERIF, 1969). Os vínculos que unem os grupos são diversos e podem ser de várias ordens (econômicos, religiosos, culturais, sociais), mas independente da origem desses vínculos, a coesão torna a sociedade mais unida e, portanto, mais apta a superar positivamente os conflitos, e isso pode ser decisivo no que diz respeito à educação (SORJ e TIRONI, 2007), pois ela impacta na organização da sociedade. A escola deve ser a protagonista no desenvolvimento da cidadania, que é a base da criação da coesão social e da democracia estável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as diversas teorias que explicam a relação entre a educação e as transformações sociais, percebe-se que há muito o que discutir e diversas lacunas a sanar. Pesquisas internacionais podem nortear, mas não são capazes de explicar exatamente a realidade brasileira. Para isso, é necessário que

aqui se aprofundem pesquisas realizadas com seriedade a fim de dar conta de explicar em que bases estamos fundamentados e quais os passos a seguir. Compreender os fatores escolares que podem contribuir para melhorias educacionais é uma tarefa desafiadora e instigante. Se a escola, como destaca MORTIMORE (1997), não pode compensar pela sociedade, ela pode ainda assim ser instrumento que auxilie nas transformações sociais. Apurar como isso acontece é uma tarefa fundamental e urgente.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Maria Tereza Gonçalves; SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago. 2007.

ANDRADE, Renato Júdice. **Qualidade e equidade na educação básica brasileira**: as evidências do SAEB 1995 – 2003. Tese de Doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. 2000. In.: ABRAMOWICS, A. E. Moll, J. (Org). **Para além do Fracasso Escolar**. Campinas, Ed. Papyrus, 2004, 3ª edição, p. 11-26.

BOLÍVAR, A. **Liderazgo, mejora y centros educativos**. Trabalho apresentado na VIII Reunión do Grupo ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela), em julho de 1995, em Madrid. Publicado em A. Medina (coord.): El liderazgo en educación. Madrid, UNED, 1997.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999.

BOUDON, R. **A desigualdade das oportunidades**. Brasília, DF, Brasil: Editora UnB, 1981.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura (Gouveia, A. J., Trad.). In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.). **Escritos e Educação** (pp. 39-64). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Reproduction in Education, Society and Culture**. Beverly Hills: Sage, 1977.

_____. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.
- BROOKE, Nigel. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COLEMAN, James S. et al. **Report on Equality of Educational Opportunity**. U.S. Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare, 1966.
- DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. [tradução Eduardo Brandão]. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Educação e Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- FELÍCIO, Fabiana de. **Fatores Associados ao Sucesso Escolar: Levantamento, Classificação e Análise dos Estudos Realizados no Brasil**. Fundação Itaú Social. (2013). Disponível em: <<http://www.fundacaoitausocial.org.br/>>. Acesso em: 19 jul. 2014.
- FREITAS, Kátia Siqueira de et al. Liderança educacional. **Gerir**. Salvador: UFBA, v. 9 n. 33, p. 13-43, set./out. 2003.
- FRANCO, Creso et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, June 2007.
- GOLDTHORPE, John H. Class analysis and the reorientation of class theory. **The British Journal of Sociology**, Volume 61, Supplement 1, January 2010, pp. 311-335.
- JALES, Hugo B. **Peer Effect na Educação no Brasil**. Evidência a partir dos dados do SAEB / Hugo Borges Jales. 68 páginas. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas. Escola de Economia de São Paulo - EESP-FGV. 2010.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: a razão do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.
- LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MAGRONE, E; TAVARES JÚNIOR, F. **A accountability como fator de instabilidade do pacto educacional brasileiro**. In: XV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2011. Curitiba – PR. Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em Curitiba - PR, de 26 a 29 de julho de 2011. 2011.

MORTIMORE, P. Can effective schools compensate for society? (1997). In.: HALSEY, A. H.; BROWN, Phillip; LAUDER, Hugh. **Education: culture, economy, and society**. Oxford University Press, 1997.

NEUBERT, L. F. Expansão educacional e desigualdade de raça no Brasil. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 18, p. 49, 2014.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estud. av.**, São Paulo, v. 5, n. 12, Aug. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 out. 2014.

SCHULTZ, Theodore. The Reckoning of Education as Human Capital. In: **Education, Income and Human Capital**. (Org.) HANSEN, L. W. 1970.

SCHWARTZMAN, Simon. **Brazil: globalization, poverty, and social inequity**. Pp. 125-155 in Getting Globalization Right - the dilemmas of inequality, edited by Joseph S Tulchin and Gary Bland. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers, Inc., 2005.

_____. **Educación y cohesión social em la América Latina**. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade. 2010. Disponível em: <http://www.SCHWARTZMAN.org.br/simon/2010_cohesion.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2014.

SHERIF, M.; SHERIF, C. **Social Psychology**. New York/Tokio: Harper & Row, 2010.

SORJ, B.; TIRONI, E. In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (Eds.). **Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana**. Tradução de Micheline Christophe e Roberta Caldas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

TAVARES JR, Fernando. **Limites Sociais da Educação no Brasil: Estratificação, Mobilidade Social e Ensino Superior**. Tese de Doutorado em Sociologia, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2007.

TAVARES JR, Fernando; FARIA, Victor Basílio de; LIMA, Marcos Alves de. Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. **Estudos de Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 23, n. 52, p. 48-67, mai-ago 2012.

TEIXEIRA, Anísio. 1999. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. 3ª ed. Brasília: UNB, 1994.

_____. A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel. (Org.). WEBER, Max. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 2004. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

SEGMENTAÇÃO SOCIOESPACIAL, OPORTUNIDADES ESCOLARES E PATRIMONIALISMO – SOBRE A CONSTRUÇÃO DE HIERARQUIAS INTERNAS AOS SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO

Julia Tavares de Carvalho

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em
Educação/ UFRJ e professora do CAp/UERJ.

Karina Riehl de Souza Almeida

Mestre em Educação pela UFRJ.

Mariane C. Koslinski

Professora do Programa de Pós-Graduação em
Educação/ UFRJ.

Marcio da Costa

Professor do Programa de Pós-Graduação em
Educação/ UFRJ.

RESUMO

O trabalho a seguir se dedica a apresentar resultados de uma pesquisa que se desenrola em várias áreas do Rio de Janeiro, buscando conhecer a estrutura de oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes usuários do sistema municipal de ensino. O título sugere uma abrangência maior que o alcance do estudo aqui exposto. Há, contudo, convicção de que o caso sob nosso foco pode fornecer elementos de compreensão para a forte diferenciação entre escolas que compõem os sistemas públicos de ensino no Brasil.

Palavras-chave: Oportunidades educacionais. Segmentação socioespacial. Sistemas públicos de ensino.

INTRODUÇÃO

Alguns estudos (COSTA & KOSLINSKI, 2008, 2011; BRUEL & BARTHOLO, 2011; KOSLINSKI et al., 2014; KOSLINSKI & CARVALHO, 2015; ROSISTOLATO et al., 2016) expõem evidências de que há forte desigualdade nas chances de acesso às poucas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental que gozam de reputação destacadamente favorável em meio à população e, consonantemente, desempenho relativo satisfatório nas aferições através de testes de avaliação externa. Há boas razões para acreditar que o conceito de “ecologia do mercado escolar” é adequado para expressar o contexto em foco, caracterizado pela existência de algumas escolas destacadas por sua proficiência média, em meio a pequenos agrupamentos de outras de desempenho marcadamente inferior, formando como que um “ecossistema” com equilíbrio próprio. A analogia com o campo da biologia – sem flertar com a vocação por tomar esquemas sociais como semelhantes a sistemas orgânicos – busca exprimir a tendência a que certo equilíbrio se estabeleça ente demanda e oferta, em contextos de cobertura plena no Ensino Fundamental, considerando hierarquias sociais e escolares dadas (YAIR, 1996; VAN ZANTEN, 2005). No formato descrito por Yair (1996), de quem tomamos a acepção específica do termo “ecologia” por empréstimo, é plausível pensar que, diante de uma estrutura de oferta de um conjunto de escolas hierarquizado quanto à qualidade/reputação, com pleno atendimento da demanda potencial, se estabeleça tal equilíbrio, no qual algumas escolas podem aplicar filtros seletivos a seus candidatos a alunos, dado que tais terão seu atendimento assegurado por outras escolas que não podem se dar ao “luxo” de escolher alunos mais “ensináveis”. Tem sido registrado que o Rio de Janeiro apresenta condições peculiares para o estudo desse fenômeno, dada a incomum distribuição espacial de sua população, permitindo conviver em espaços próximos pessoas de meios sociais muito diferentes (RIBEIRO et al., 2010; RIBEIRO & LAGO, 2001).

Com uma rede escolar municipal bastante abrangente (mais de mil escolas, sendo mais de setecentas do Ensino Fundamental) e quase exclusividade no atendimento público aos dois segmentos do Ensino Fundamental, a cidade do Rio de Janeiro oferece oportunidades escolares muito amplas e diversas, somadas à possibilidade de que haja convivência de alunos provenientes de estratos sociais bem diversos. Há, porém, uma ressalva quanto a essa diversidade potencial. Estratos mais abastados e médios da sociedade são, quase que exclusivamente, atendidos por escolas particulares ou pelas pouquíssimas escolas federais. Resta, contudo, grande diversidade socioeconômica entre a imensa maioria da população que é atendida pela rede municipal de ensino, que atende a aproximadamente 67 % da demanda escolar no Ensino Fundamental do município.

A diversidade na população atendida na rede municipal, conforme se verá adiante também na pequena amostra aqui utilizada, se dá com referência a aspectos socioeconômicos, culturais, de escolaridade familiar, mas também com relação a locais de residência, além das imensas variações propriamente individuais quanto às capacidades cognitivas – que não serão abordadas aqui. Destacamos, porém, um elemento da desigualdade presente no processo estudado que remete à polêmica e instigante ideia de “desigualdades duráveis”, desenvolvida por Tilly (1998). Em seu ensaio sobre desigualdades que seriam mais bem tratadas categoricamente/dicotomicamente, em oposição a um gradiente, Tilly alerta para uma possibilidade analítica que aparece em nosso tratamento empírico da questão, a saber: a dicotomia entre moradores de favela e “do asfalto”, no Rio de Janeiro e, provavelmente, no Brasil. De alguma forma, tanto o trabalho de Elias e Scotson (2000) quanto o de Tilly podem ser tomados como complementares – não quanto aos modelos sociológicos gerais construídos pelos autores – no desafio de compreender situações em que distinções com linhas demarcatórias nítidas podem ser úteis na explicação sociológica.

Esse artigo trabalha sobre duas explorações iniciais feitas em um banco de dados fornecido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Trata-se de um conjunto de informações tão rico quanto complexo em seu tratamento, haja vista que são dados armazenados com finalidades primeiramente administrativas. Assim, sua conversão em formatos adequados à análise estatística com fins de pesquisa sociológica é tarefa árdua e de longa duração. As bases de dados contemplam informações sobre a vida escolar de alunos e alguns de seus aspectos familiares, em uma série histórica iniciada em 2003. Tais bases são a fonte do Censo Escolar, operado pelo INEP/MEC. Optamos, assim, por começar focando em algumas áreas geográficas da cidade, testando nossas hipóteses e aprimorando nossa capacidade de manusear o conjunto de informações.

Os estudos exploratórios se concentraram em duas áreas próximas entre si, que contemplam boa diversidade socioeconômica entre escolas. A dimensão territorial ganhou, assim, desde o início, destaque em nosso recorte do problema. O problema em si é a desigualdade de oportunidades escolares, também já explorada na forma dos fatores condicionantes das probabilidades de transferência de alunos entre escolas dessa rede pública (BRUEL & BARTHOLLO, 2011). Como hipótese geral de conjunto da pesquisa, foi concebida a perspectiva de que a burocracia escolar joga papel decisivo na estrutura da desigualdade de oportunidades educacionais, acrescentando capacidade explicativa aos clássicos modelos centrados na família em suas mais distintas vertentes (FORQUIN, 1995; BERENDS, 2009). Já como hipótese particular, a ideia de que a condição de residência, com forte estigmatização de parcela de seus habitantes residentes em áreas de urbanização precária, pode influir nas oportunidades educacionais.

Apresentamos, primeiramente, um retrato da distribuição espacial de alunos de um conjunto hierarquizado de escolas, em uma área específica. Seguimos com um mergulho mais detido na movimentação de alunos entre escolas, quando da transição entre o primeiro e o segundo segmento do Ensino Fundamental, igualmente retratando seu fluxo, e trazendo a percepção dos atores centrais da burocracia escolar quanto ao perfil do seu alunado.

MECANISMOS DE DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS EM UMA REDE ESCOLAR: ALGUMAS EVIDÊNCIAS

A Secretaria Municipal de Educação em questão não adota políticas que incentivem a escolha de estabelecimentos escolares, tampouco limita a matrícula às escolas próximas ao local de moradia dos alunos¹. Apesar de haver uma série de regras a serem seguidas nos procedimentos de matrícula, existe certo grau de autonomia da gestão nas escolas no que se refere aos procedimentos de distribuição de vagas.

Até 2010, o ato de matrícula dos estudantes na rede municipal de ensino podia ser feito, quando da troca compulsória de escola, em geral ao final do primeiro segmento, mediante o preenchimento da chamada “lista tríplice”, em que os pais listavam três escolas de preferência para matricular seus filhos; nos polos de matrícula – composto de um conjunto de escolas localizadas próximas geograficamente; ou na própria escola, no período de matrícula ou durante o ano letivo. Se o aluno já fosse estudante da rede, a própria escola era responsável pelo remanejamento do mesmo. Mas no caso de maior demanda do que oferta de vagas, não havia uma regra clara sobre como a direção das escolas deveria proceder, o que possibilita que sejam evitados alunos “indesejados”².

1. * Famílias são livres para escolher um estabelecimento escolar em qualquer localidade da cidade, visto que os estudantes da rede municipal recebem da Prefeitura da cidade o RioCard, cartão que lhes permite utilizar meio de transporte público sem nenhum custo para percorrer o trajeto casa-escola.

2. Desde 2011, um sistema informatizado cumpre o papel de encaminhar os estudantes para uma das escolas de sua preferência, indicada em uma lista com três a cinco opções.

Os dois estudos aqui conjugados tentaram compreender a segmentação escolar a partir de investigações sobre os processos que condicionam o acesso a escolas de alta qualidade relativa, de primeiro e de segundo segmento do Ensino Fundamental. Para tanto, contaram com as bases de dados da Prova Brasil (2009), bem como um banco de dados da Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro, com informações sobre perfil escolar e profissional dos pais de alunos, trajetória escolar e fluxo entre as escolas da rede municipal de educação.

O primeiro estudo investigou padrões de distribuição de alunos de acordo com o local de moradia, principalmente em termos da dicotomia alunos “da favela” e “do asfalto”. Já o segundo estudo procurou desvendar os padrões do fluxo de alunos entre escolas de primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental e a percepção dos atores centrais da burocracia escolar sobre o perfil do seu alunado¹.

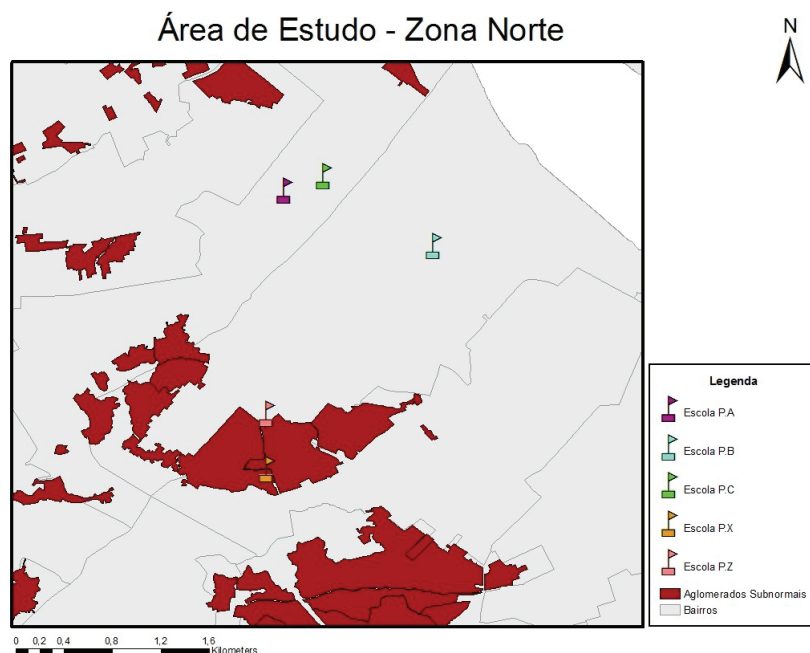
1. Outros estudos expõem as justificativas e motivações apresentadas pela gestão escolar para selecionar um corpo discente com determinado perfil. Tais evidências visam contribuir para esclarecer o processo de movimentação dos alunos entre as escolas aqui estudadas.

O ponto de partida foi a escolha de escolas localizadas na Zona Norte do Rio de Janeiro que se destacaram entre as demais da região por apresentarem alta performance na Prova Brasil. As demais escolas, próximas geograficamente e/ou pertencendo ao mesmo polo de matrícula, apresentaram grande variação em relação à escola central em termos dos resultados alcançados na Prova Brasil e do perfil do alunado que recebem.

O primeiro estudo focaliza processos territoriais e se concentrou em escolas “P. C” da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. A região foi escolhida por abarcar a escola denominada de “P.A”, que em 2009 obteve um dos mais elevados IDEB do Estado do Rio de Janeiro e tornou-se destaque nos principais meios de comunicação. Os alunos contemplados na amostra estavam, em 2010, no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Se observarmos, na Tabela I, o desempenho médio da escola “P. A” na Prova Brasil, dos anos 2005, 2007 e 2009, podemos perceber que esta tem um desempenho de destaque entre as demais escolas da região. As escolas “P. B” e “P. C” são bastante próximas à escola “P.A”, e poderíamos esperar que apresentassem um alunado e performances similares à escola “P. A”. As escolas “P. X” e “P. Z” também são próximas à escola central, mas estão localizadas dentro e/ou próximas de um complexo de favelas das redondezas dos bairros estudados. A distância entre as cinco escolas não ultrapassa dois quilômetros e meio, como é possível observar no Mapa 1.

MAPA 1. Localização das escolas



A Tabela 1 mostra diferenças entre as escolas:

TABELA 1. Descrição das escolas de acordo com o número de alunos, alunos geocodificados, Prova Brasil Padronizada, Cor, Escolaridade da mãe e moradia na favela

Escola	Alunos no banco de dados	Alunos Geo codificados	Prova Brasil Padronizada (média 2005, 2007 e 2009)	Cor Branca (%)	Escolaridade da mãe (%)	Mora na favela? (%)
P. A	21	21	7,23	57,1	66,6	14,3
P. B	63	63	6,07	51,6	53,3	3,2
P. C	71	70	5,04	53,5	28,5	13,0
P. X	56	53	3,96	31,5	1,9	98,2
P. Z	134	130	4,87	29,1	26,9	88,5
Total	345	337				

Fonte: Banco de dados SME e Prova Brasil (MEC/INEP).

Nota: A variável escolaridade da mãe se refere a % alunos cujas mães tinham segundo grau ou ensino superior completo.

No que diz respeito aos resultados na Prova Brasil, observamos clara hierarquia entre as escolas: “P. A”, seguida pelas escolas “P. B” e “P. C”. As escolas localizadas perto/dentro da favela apresentaram os piores resultados: “P. Z” com resultado próximo a “P. C”, e a escola “P. X” com resultado bem inferior às demais.

No que diz respeito à variável cor, pode-se observar que as três escolas com melhor desempenho têm mais da metade de seu corpo discente composto por alunos declarados de cor branca. Já nas duas escolas localizadas nas favelas, menos de um terço dos alunos são brancos.

Em relação à variável escolaridade materna, podemos observar que na escola “P. A”, dois terços das mães dos alunos possuem Ensino Superior ou segundo grau completo. Esta é seguida pela escola “P. B”, que apresenta um pouco mais da metade das mães com este nível de escolaridade. Já as escolas “P. C” e “P. Z” apresentam porcentagens similares de mães com Ensino Superior e segundo grau - 28,5% e 26,9%, respectivamente -, mas diferenças expressivas quanto à cor e ao local de residência. Por fim, a escola “P. X” apresenta a menor porcentagem de pais com alta escolaridade, apenas 1,9%.

A relação entre a escolaridade dos pais e os resultados escolares no nível do aluno, bem como no nível agregado da escola, já foi amplamente observada em pesquisas internacionais e estudos realizados no contexto brasileiro (SOARES & BROOKE, 2008; FORQUIN, 1995; FRANCO & ALVES, 2008). Estudos realizados no contexto brasileiro apontam que a escolaridade dos pais e a cor dos alunos também são fatores associados ao acesso e permanência em escolas de alto desempenho (SOARES & ALVES, 2007; COSTA & KOSLINSKI, 2011; BRUEL & BARTHOLO, 2011). Esta relação se deve, em parte, à capacidade das mães mais escolarizadas de escolherem escolas de melhor qualidade ou desempenho. Esta hipótese já foi discutida por uma ampla literatura sobre a escolha de estabelecimentos escolares (NOGUEIRA, 1998; BERENDS & ZOTTOLA, 2009; HOLME, 2002; BELL, 2008). No entanto, podemos aventar que a distribuição desigual do alunado entre as escolas de acordo com características de cor, local de moradia e de escolaridade dos pais pode estar relacionada a procedimentos de seleção utilizados pelas escolas, frente às brechas dos procedimentos de matrícula.

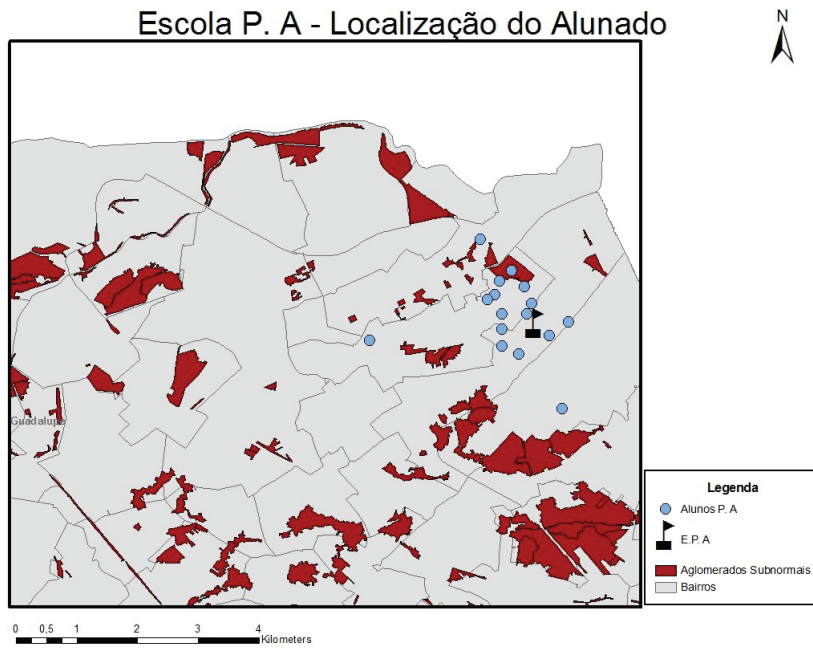
1. A partir do Banco de Dados da Secretaria Municipal de Educação tivemos acesso ao endereço dos alunos e pudemos geocodificá-los, utilizando o Sistema de Informação Geográfica (SIG). Somente oito alunos, entre os 345 estudados, não foram encontrados.

Por fim, a variável relacionada ao local de moradia dos alunos¹ revela uma diferença marcante da composição do alunado das escolas. Na última coluna da tabela¹, observa-se que nas escolas “P. A”, “P. B” e “P. C” a maioria dos alunos não reside em favela, enquanto nas outras duas escolas, “P. X” e “P. Z”, quase todos os alunos residem em favelas.

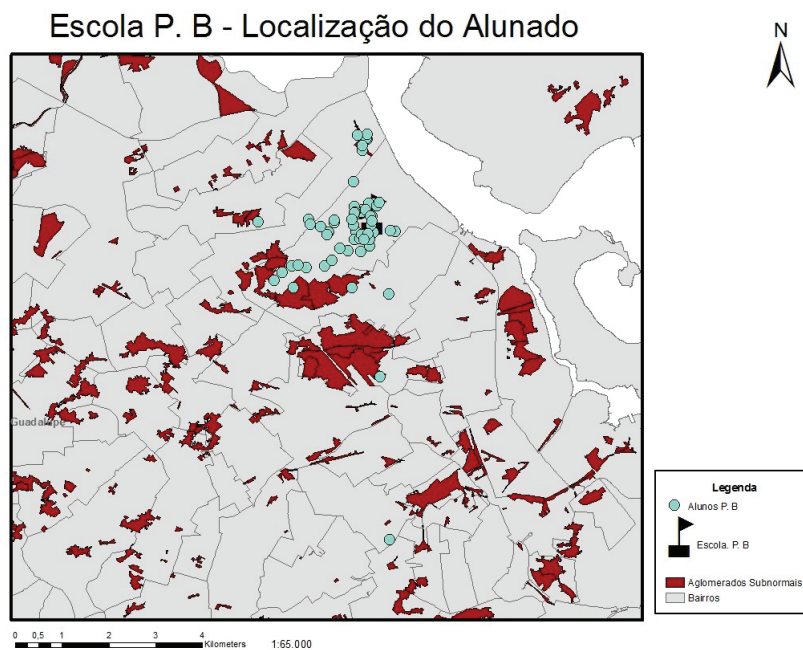
2. Esta tendência foi observada no município do Rio de Janeiro, onde a matrícula é livre, bem como no município de Belo Horizonte, em que a matrícula é restrita ao local de moradia dos alunos.

Estudos realizados no contexto brasileiro mostram que as escolas de “melhor qualidade” ou com maior desempenho tendem a receber alunos de localidades mais distantes (Alves, 2010; Soares e Alves, 2007). Tal tendência é explicada pelo investimento dos pais à procura de escolas de melhor qualidade². Assim, poderíamos esperar que a escola “P. A”, por se tratar de um bem escasso (escola pública municipal de bom desempenho) tenha um alunado mais disperso e que reside mais longe da escola. No outro extremo, poderíamos esperar um alunado mais concentrado no entorno da escola para a escola “P. Z” e, principalmente, para a escola “P. X”. Para testar esta hipótese, confeccionamos mapas para podermos visualizar como ocorre a dispersão do local de moradia do alunado de cada escola. Nos Mapas 2, 3 e 4 podemos observar onde residem os alunos das escolas “do asfalto”:

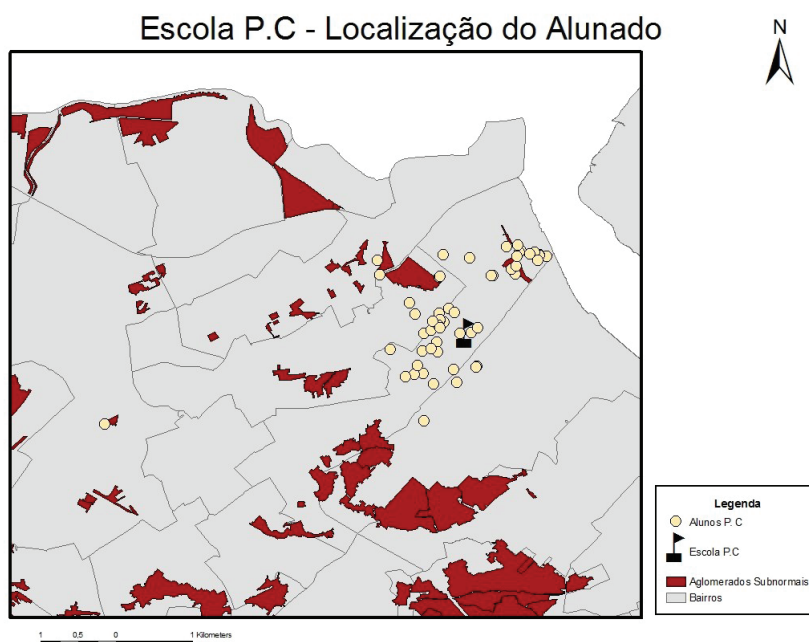
MAPA 2. Local de moradia dos alunos da Escola “P. A”



MAPA 3. Local de moradia dos alunos da escola “P. B”



MAPA 4. Local de moradia dos alunos da escola “P. C”

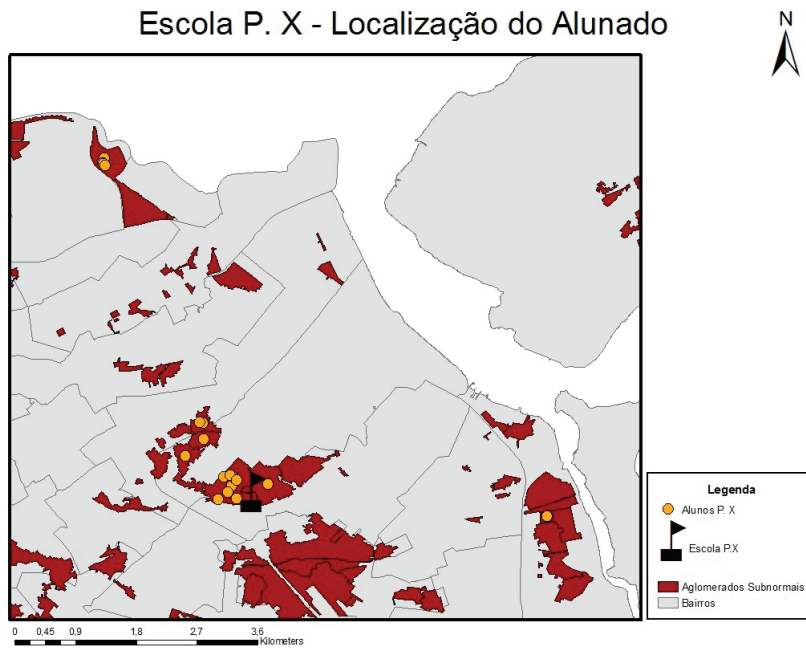


Nos mapas acima, observamos tendências similares: as escolas “P. A”, “P. B” e “P. C” recebem principalmente alunos dos bairros em que estão localizadas. Alguns alunos são oriundos de bairros vizinhos, configurando um investimento dos pais de colocar seus filhos em escolas mais distantes de sua moradia. Além disso, existem alguns alunos moradores de favela. A escola “P. A” apresenta um pequeno quantitativo de alunos provenientes da favela localizada no bairro vizinho ao da escola¹. Já a escola “P. B” recebe alguns alunos que residem em uma favela considerada pequena, além de ser menos violenta e ter tráfico drogas bem menos intenso que as favelas do seu entorno e, em menor quantidade, alunos que residem próximos à favela que os alunos da escola “P. A” também residem e de um complexo de favelas localizado nas proximidades da escola. Por fim, a escola “P. C” também recebe alguns alunos de favela, em sua maioria, residentes da favela que se localiza a um quilômetro de distância.

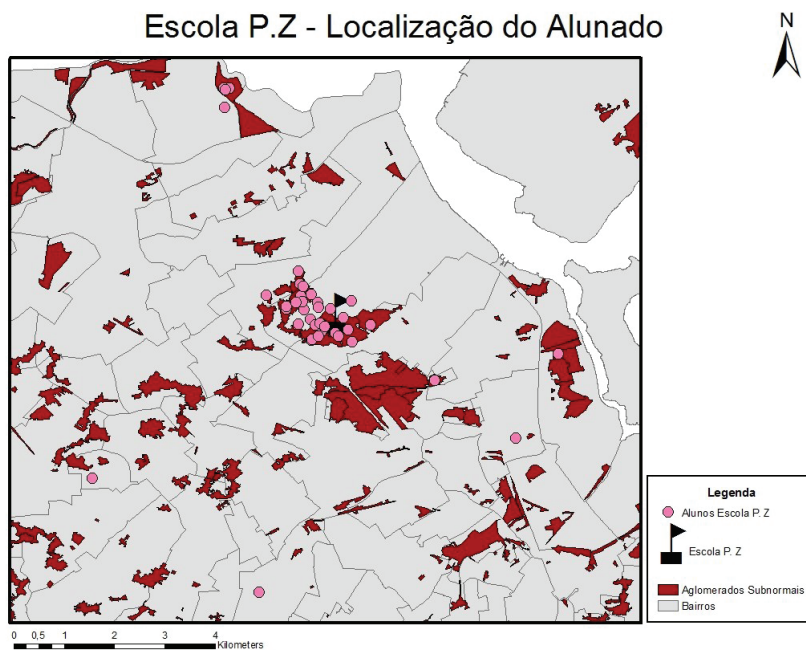
Os mapas a seguir mostram a dispersão dos alunos que frequentam as escolas “P. X” e “P. Z”:

1. Os pontos que indicam alunos não significam um aluno apenas, já que no mesmo endereço (rua, ruas próximas, favela) pode haver mais de um caso. São pequenos agrupamentos de alunos.

MAPA 5. Local de moradia dos alunos da escola “P. X”



MAPA 6. Local de moradia dos alunos da escola “P. Z”

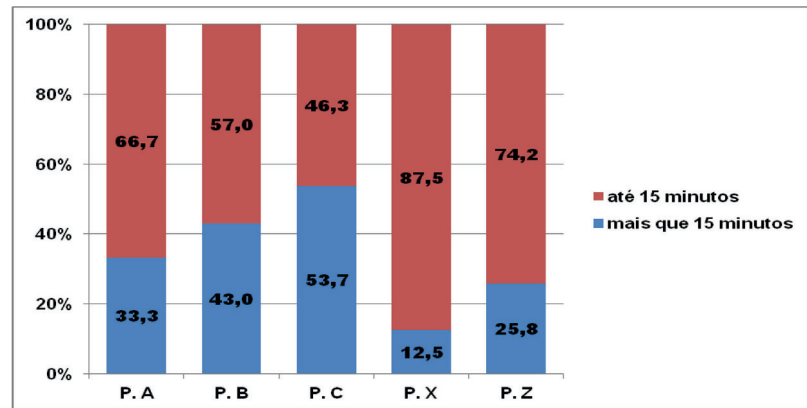


No Mapa 5, observamos que a maioria dos alunos da escola “P. X” reside no complexo de favelas onde a escola se localiza. No entanto, alguns alunos residem em favelas mais afastadas.

O Mapa 6 apresenta a localização de moradias dos alunos da escola “P. Z”, que fica no final de uma das vias mais conhecidas e movimentadas do bairro que a escola se localiza. A maior parte dos alunos desse estabelecimento reside nas favelas próximas. Nota-se que a escola “P. X” também recebe alunos que vivem em outros bairros e em outras favelas.

De fato, as escolas “P. A”, “P. B” e “P. C”, tendem a receber alunos que moram mais longe dessas escolas, como mostra o gráfico abaixo:

GRÁFICO 5. Distribuição de alunos em cada escola de acordo com o tempo do percurso casa-escola



Fonte: Banco de dados da SME.

As escolas “P.X” e “P. Z” possuem mais alunos que residem próximos, a menos de 15 minutos da escola. No entanto, os alunos que não moram no complexo de favelas onde as escolas estão localizadas são oriundos de outras favelas, muitas vezes mais próximos das escolas “P. A”, “P. B” e “P. C” do que das escolas “P. Z” e “P. X”.

Por que este padrão de distribuição de alunos entre as escolas ocorre? Se por um lado podemos pensar que as escolas “P. A”, “P. B” e “P. C” são mais buscadas por famílias educógenas à procura de estabelecimentos de melhor qualidade relativa, o mesmo argumento não parece plausível para explicar a mobilização de famílias de favelas distantes para as escolas “P. Z” e “P. X”. Os resultados encontrados sugerem que os alunos de favela possuem menos acesso as escolas “de asfalto” e que estas chances estão relacionadas não só à escolha dos pais, como a mecanismos pelo lado da oferta, ou por parte da burocracia escolar, na distribuição de alunos.

Esses mecanismos são investigados de forma mais detalhada no segundo estudo que buscou desvendar os procedimentos e justificativas oferecidas por escolas pertencentes a um polo de matrícula para distribuição de alunos de diferentes perfis entre escolas do segundo segmento do Ensino Fundamental. Tendo em vista que o sistema não incentiva a competição por alunos, a hipótese inicial era de que as escolas de segundo segmento selecionavam o alunado com vistas à manutenção do perfil que o estabelecimento educacional já apresentava, em termos de desempenho acadêmico ou prestígio perante a comunidade que atende.

A partir dos dados da SME e da Prova Brasil, selecionamos um polo de escolas, próximo ao do primeiro estudo, que apresentou grande movimentação de estudantes entre escolas que oferecem o 1º e o 2º segmento do Ensino Fundamental; localizado em uma região da cidade com grande demanda por vagas em escolas públicas e grande diversificação de escolas em termos de nível socioeconômico e desempenho dos alunos. A tabela abaixo mostra o perfil das escolas do polo de matrícula foco do estudo:

TABELA 2. Perfil das escolas de acordo com performance da escola perfil socioeconômico e trajetória escolar do alunado*

	Alunos no banco de dados	Prova Brasil Padronizada (média 2005, 2007 e 2009)	Máxima educação dos pais (média)	Cor Branca (%)	atraso (%)
Escola A	16	6,06	2,7	68,7	6,3
Escola B	30	5,89	2,4	39,2	16,7
Escola C	41	5,72	2,5	42,5	17,1
Escola D	24	5,18	2,3	53,3	45,8
Escola E	17	4,71	1,9	61,5	58,8
Escola F	64	4,63	1,9	32,8	40,6
Total	192				
Escola I	24	5,89	2,8	58,3	4,2
Escola II	22	4,64	2,3	25,0	18,2
Escola III	16	4,46	2,1	44,4	56,3
Escola IV	75	4,43	1,9	40,8	45,3
Escola V	55	4,30	2,3	46,2	21,8
Total	192				

Fonte: Banco de dados SME e Prova Brasil (MEC/INEP).

* Foram considerados somente os alunos que estavam em 2008 no 5º ano em escolas do 1º segmento do polo estudado e estavam em 2009 no 6º ano em escolas do 2º segmento do polo. Alunos que foram reprovados e que saíram do polo ou foram para o 2º segmento de outros polos não estão contemplados na tabela.

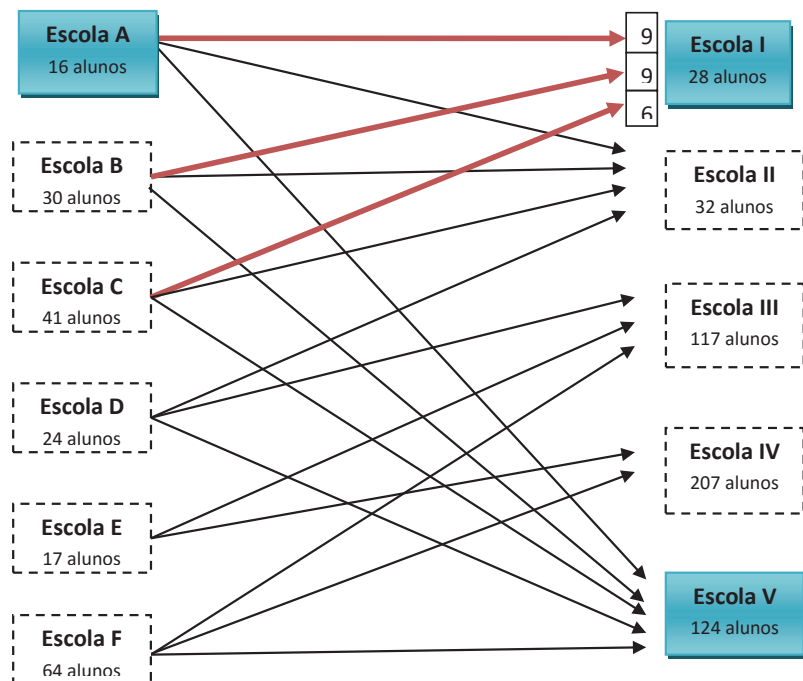
Nota: A variável "atraso" mostra a porcentagem de alunos com um ou mais anos de atraso. A "máxima educação dos pais" é uma variável ordinal, cuja escala vai de 0 (zero), para ausência de escolarização, até 4, para Ensino Superior.

As seis primeiras escolas (Escola A à Escola F) atendem apenas ao primeiro segmento do Ensino Fundamental e as demais oferecem o segundo segmento ou ambos segmentos do Ensino Fundamental (Escola I a Escola V). A tabela 2 nos permite visualizar o perfil das escolas – há uma nítida hierarquização das escolas no que diz respeito ao desempenho escolar e o perfil do alunado (escolarização dos pais, cor e trajetória escolar). As escolas A e I, por exemplo, são as que mais se destacam em termos de desempenho na Prova Brasil, que apresentam maiores médias de nível de escolarização dos pais dos alunos e a maioria dos alunos

são brancos e não estavam em situação de atraso escolar. No outro extremo, as escolas D, E, F, III, IV e V possuem as notas mais baixas na Prova Brasil, apresentam as médias mais baixas de escolarização dos pais e maior porcentagem de alunos em situação de atraso escolar. Como no primeiro estudo apresentado, os dados indicam estratificação entre tais escolas de Ensino Fundamental. Neste caso, todas as escolas pertencem ao mesmo polo de escolas.

Essa diferenciação entre as escolas nos pareceu o primeiro indício da presença de seleção do alunado. O fluxograma abaixo apresenta a movimentação dos alunos entre as escolas que oferecem primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental:

FLUXOGRAMA 1. Movimentação dos alunos entre escolas de 1º e 2º segmento



O fluxograma acima mostra que somente as escolas A, B e C enviam alunos para a escola I, a escola que apresentou a nota mais alta na Prova Brasil entre as escolas de segundo segmento do polo estudado. As análises realizadas mostraram que alunos mais frequentemente conseguem vagas em escolas com desempenho e prestígio similar a suas escolas de origem. O próximo passo foi investigar qual o perfil dos alunos que mais frequentemente conseguem vagas na escola de alto desempenho¹, na transição de primeiro para segundo segmento, de 2008 para 2009. Os gráficos abaixo indicam a diferenciação do perfil dos grupos em relação à média de escolarização dos pais e distorção idade série.

1. Para o propósito do exercício realizado neste estudo as escolas A, B e I foram consideradas escolas de alta performance e as demais escolas foram consideradas como baixa performance relativa.

GRÁFICO 6. Média de escolaridade dos pais por tipo de movimentação

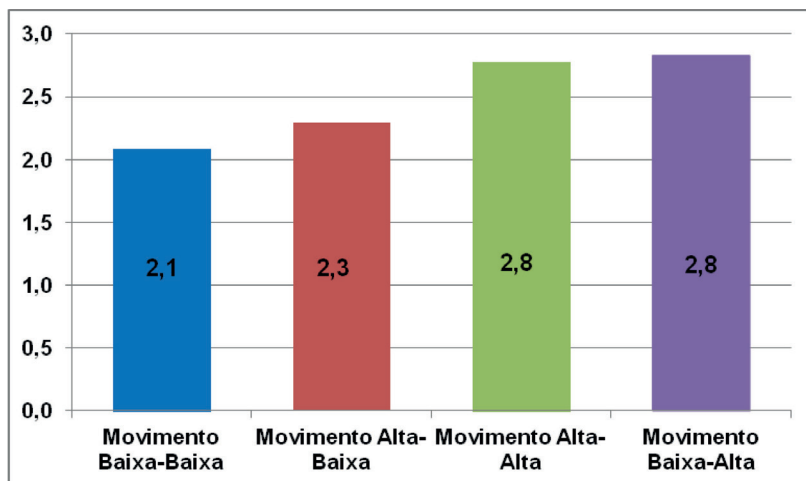
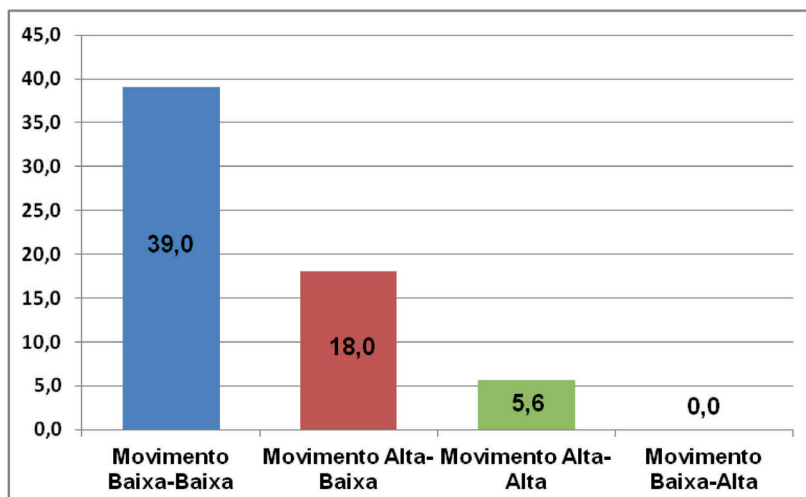


GRÁFICO 7. Porcentagem de alunos em atraso escolar por tipo de movimentação



Os alunos que permanecem em escolas de baixa performance (movimento baixa-baixa), por exemplo, são aqueles cujos pais possuem a menor escolarização e mais frequentemente estavam em situação de atraso escolar. Já os alunos que estudavam em uma escola de alta performance e ingressaram em um estabelecimento de baixa performance no segundo segmento (movimento alta-baixa) apresentam pais com escolaridade maior que o primeiro grupo, mas menor do que os alunos que permanecem em escolas de alta performance. Observamos também que 18% dos alunos estavam em situação de atraso, porcentagem menor do que a dos alunos que realizaram o movimento baixa-baixa e maior do que os alunos que realizaram o movimento alta-alta. Ainda neste gráfico, destaca-se a porcentagem de alunos que estudavam em escola de baixa performance e migraram para instituições com melhores desempenhos (movimento baixa-alta): são alunos cujos pais apresentam maior nível de escolarização e nenhum deles estava em situação de atraso.

Essas análises preliminares quanto ao perfil das escolas – seu processo de composição e as características do seu corpo discente – nos ajudaram a identificar as escolas mais interessantes para a realização de entrevistas semiestruturadas. Com intuito de compreender a percepção da burocracia escolar sobre o perfil do alunado, realizamos entrevistas com uma escola de primeiro segmento (Escola A) e duas escolas de segundo segmento em posições opostas em termos do desempenho na Prova Brasil e perfil do alunado que recebem (Escola I e Escola V¹). A hipótese inicial era de que a burocracia escolar teria uma percepção acerca do perfil dos seus alunos, de acordo com as características de sua escola em relação ao desempenho no Prova Brasil e escolaridade dos pais.

1. A diretora entrevistada nesta escola não permitiu a gravação da entrevista. Ao final do encontro, a pesquisadora produziu um relatório sobre o relato.

De acordo com o diretor da Escola I, esta escola é bastante disputada, especialmente na “porta de entrada” do segundo segmento, o 6º ano. O diretor ressalta o prestígio da escola perante a comunidade a que atende e fala ainda que os responsáveis dos alunos de sua escola estão cada vez mais antenados no IDEB.

A maioria que vem procurar a escola, vem pela fama da escola. Que é uma escola boa, que os alunos saem bem preparados, eles dão muito mais valor do que o IDEB, é a aprovação que a gente tem. Então todo ano tem aprovação pro FAETEC, CEFET, Pedro II (...). E isso tudo a comunidade sabe ou comenta... “fulano estudava lá, passou pro CEFET”, “fulano estudava lá, passou pro Pedro II”. Aí acho que a procura maior por causa disso. Por causa dos resultados que a escola obtém nesses concursos de acesso à escola de Ensino Médio. Mas o IDEB está cada vez mais, digamos, cada vez um maior número de responsáveis está a par disso daí. Eu já tive pai que entrou aqui dizendo que queria matricular a filha aqui, porque essa escola tem melhor IDEB. O pai sabe disso (DIRETOR I).

Além disso, a Escola I segue, ao longo dos anos, sendo reconhecida pelo seu trabalho pedagógico. Sua fama de ser “conteudista” atrairia um determinado público, mais preocupado com a trajetória acadêmica.

(...) a escola sempre foi muito conteudista. E continua sendo conteudista. Mesmo quando a diretora da Secretaria Municipal de Educação – leia-se governo anterior – não tinha essa diretora. A gente já tinha. Preocupado com o quê? Exatamente com prova de CEFET, FAETEC. Com essa molecada de classe média, que a gente tem aqui no entorno. A gente tem aqui, claro, meus alunos vão da classe C a classe E. Mas tem muito aluno da classe C (DIRETOR I).

Alinhada a essa preocupação, a escola também busca manter determinadas regras que chamam a atenção de alguns responsáveis acerca de regras quanto ao uniforme, conduta e rotina na escola. Os pais e alunos devem estar condizentes a estas regras.

Diretor I: Uma coisa que eu achei legal nesse conjunto de medidas [as implementadas pela Secretaria Municipal de Educação] é que o visitante tem que se adequar a casa e não o contrário. Eu canso de falar com eles [alunos], se eu for a casa de vocês um dia, se eu tiver esse prazer, se for pra tirar o sapato na porta, eu vou tirar o sapato na porta. Se eu só puder sentar ali, eu só vou sentar ali. Então vocês, quando vem à escola, é a mesma coisa. Aqui só pode entrar de calça comprida.

Entrevistadora: Tem que se adequar às regras.

Diretor: Exatamente. Se não quiser, você procura outra escola, não tem problema. Então, essas disciplinas, essas regras, também ajudam muito. (...) As meninas vêm de tênis rosa, elas [coordenadora pedagógica e diretora adjunta] falam: “Vem cá, você não tem um tênis branco, um tênis preto? Isso aqui não é desfile de moda, não é pra vir com tênis bonitinho”.

Diretor: (...) Você deve ter reparado que o muro da escola não tem uma pichação. (...) Os meus alunos não picham. A maioria pelo menos... um ou outro que a gente acaba pegando, né, e chamando o responsável e coisa e tal. (...) É um trabalho que vem de mais de 20 anos, de conscientização, de chamar responsável, e o aluno erra de novo, chama de novo e enche o saco. “Ah, não trouxe? Não entra na sala”. E “não fica sem fazer nada, não, vem pra cá”. Eles trabalham muito mais quando a gente chama o responsável, por quê? Eles ficam lá com a [coordenadora pedagógica], e ela enche eles de coisas... (...) “Você tem aula de quê? De História?”. Aí pergunta da [coordenadora pedagógica] para a professora de História: “Você tá dando o quê?”. “Tô dando isso, isso e isso”. “Ah, legal”. “Então pega, isso, isso e isso. Tá nessa página aqui. Daqui tá a resposta, daqui quero que responda esse questionário. Pega esse aqui. Aproveita e faz outro. Depois é aula de quê, de inglês?”. Acaba que, se o garoto veio pra não estudar, ele não fica...

Entrevistadora: ... vai mudar de ideia, né.

Diretor: Eles não ficam de bobeira. A gente arruma alguma coisa para eles fazerem. E a maioria, como eu te disse, é muito interessado. Eu tinha uma estagiária que ajudava na sala de leitura, que tiraram da gente pra remarcar pra outra escola. Aí no final de julho, ainda no final daquela última semana de aula, eu fui lá, porque eles estavam querendo devolver livro. Eu fiquei impressionado.

Entrevistadora: Com a quantidade de aluno lendo.

Diretor: ô! Você abre assim, 1601, tááá, uma folha, duas, três, quatro! Eu falei “Caramba!”. Mas essa molecada lê pra caramba.

O diretor reforça que os pais são mais participativos e envolvidos com a vida escolar dos filhos e isso faz diferença:

Quando o pai participa, quando o pai tá ali, quando o pai se interessa – quando digo pai, é pai e mãe, avó, o responsável – quando o responsável participa, é infinitamente melhor. (...) Então as famílias aqui, na maioria, é claro, não são todas, as famílias são participativas e isso é um diferencial que a escola tem com certeza (DIRETOR I).

Na passagem abaixo, verificamos a “aprovação” do diretor da Escola I para com o grupo seletivo a ser enviado para sua escola, quando questionado sobre uma possível existência de seleção do corpo discente com base no perfil favorável para o trabalho escolar:

(...) E evidentemente já faz com que a gente largue em vantagem. Porque você recebe teoricamente [ênfase dele] – isso nas escolas que têm essa preocupação, não são todas. Por exemplo, te falei, tem escola que faz sorteio. Sorteio é sorteio. Agora tem escola, que a direção tem essa preocupação. Pra quê que eu vou mandar pra Escola I um aluno que não quer nada? Porque ele vai chegar lá e quebrar a cara... Vai ficar reprovado e vai embora. Então eles já encaminham sabendo que a escola tem esse, esse... perfil (DIRETOR I).

De acordo com o diretor I, a Escola A está localizada mais próxima ao seu estabelecimento e, por essa razão, teria uma maior demanda por parte dos alunos. Mas como vimos na análise dos perfis dos estabelecimentos, ambas as escolas possuem características semelhantes, o que poderia indicar a manutenção de um padrão desejado não só pelas escolas, mas também pelas famílias¹. A fala da coordenadora pedagógica da Escola A revela isso:

1. As escolas I e A são, de fato, bastante próximas, mas por ser tratar de um polo de matrícula, todas as escolas contam com proximidade geográfica.

Sabe por que eles [famílias dos alunos] preferem a Escola I? Porque a Escola I é pequenininha igual a nós. Igual a nossa escola, entendeu? Então eles ficam assim enlouquecidos querendo que haja uma continuidade do trabalho que foi feito aqui, poucas turmas (COORDENADORA PEDAGÓGICA A).

Quando questionada sobre a escolha que os pais fazem sobre as escolas de segundo segmento, e foi explicado que a Escola I é bastante procurada sendo necessário, inclusive, fazer sorteio para o remanejamento, a entrevistada explicou que o envolvimento e preocupação dos pais com a vida escolar dos filhos é um diferencial em sua escola, como é na Escola I também.

Eu te falei do lance do tamanho, mas também tem uma outra coisa, opinião minha. Vamos falar de Pedro II, que todo mundo fala que é uma escola maravilhosa? Porque é uma escola maravilhosa, todo mundo procura! Todo

mundo quem? Todo mundo que tá preocupado com a educação do seu filho. Então quem vai tá lá, vem de uma família que tá, no mínimo, preocupado com a educação dele. (...) Então não é igual a matrícula do município, que você vai normalmente para mais próximo de casa, não é bem assim. (...) Não vou te dizer que é mais fácil trabalhar lá [no Colégio Pedro II]. Ou vou te dizer? Não, eu vou te dizer sim! Claro que é mais fácil trabalhar com essa clientela, porque você sabe que pode contar com o pai, com a mãe, entendeu, chama, eles vêm. (...) Então algumas escolas do município, acho que a Escola 1 acontece muito isso também. Quem vai procurar? Quem quer o melhor para o seu filho. Então a Escola A também tem gente que não mora por aqui, mas quer que o filho estude aqui, porque já conhece a escola. Sabe que daqui sai um aluno mais bem preparado e tudo mais (DIRETORA ADJUNTA A).

No outro extremo, a diretora da Escola V explicou que a rotatividade de alunos nesta escola é grande devido ao alto índice de evasão (muitas meninas engravidam) e repetência. Além disso, nota-se a diferença do perfil do alunado desta escola em relação às outras duas quando a diretora V ressalta que os alunos que são remanejados para a Escola V são, geralmente, muito fracos em termos de formação escolar. Como apresentado anteriormente, estes alunos são oriundos de escolas de primeiro segmento de baixo desempenho, muitos em situação de atraso e com pais com baixa escolaridade. Em relação aos alunos transferidos ao longo do ano letivo, muitos apresentam problemas de disciplina em outras instituições escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dos trabalhos exploratórios acima descritos indicam mecanismos semelhantes à formação de *trackings*, em países que adotam tal forma de ordenamento de seus fluxos escolares e de sua distribuição de oportunidades em sistemas estratificados. Não podem ser tomados como resultados conclusivos, dada a escassez de casos neste estudo. Falta, para mencionar um elemento central na apreciação da problemática da desigualdade de oportunidades escolares associada a caracteres adscritos, entre outros, controlar o desempenho individual dos estudantes, indicativo de seu aprendizado escolar. Falta, entre outras, medida mais adequada de nível socioeconômico familiar dos alunos, restritos que estamos, por ora, a usar a escolaridade dos responsáveis. Aspectos como cor, nível socioeconômico, local de residência ou sexo (não contemplado nessa análise, mas potencialmente relevante) ficarão com seus efeitos mais nítidos quando forem cotejados com o desempenho individual dos alunos em testes externos ou na avaliação interna de suas escolas. Quão fortes serão as “desigualdades duráveis”, ancoradas em características dicotômicas, quando controladas pelo desempenho efetivo dos alunos?

No entanto, mesmo essas primeiras evidências da exploração dos mecanismos de fluxos de alunos ou de distribuição inicial de oportunidades já sugerem preocupantes desafios à formulação de políticas educacionais dedicadas à questão da equidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fatima. Escolhas Familiares, Estratificação Educacional e Desempenho escolar: quais as relações? **Dados**, v. 53, n.2, p. 447-468, 2010.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 25-58, jul. 2007.

BELL, Courtney. **All Choices created equal?** How good parents select “failing” schools. Disponível em: <http://www.ncspe.org/publications_files/OP106.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2008.

BERENDS, Mark; ZOTTOLA, Genevieve. C. Social Perspectives on School Choice. In: BERENDS, Mark et alli (Org.) **Handbook of Research on School Choice**. New York/London: Routledge, 2009. p.35-53.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias**. Editora da UFMG, 2008.

BRUEL, Ana Lorena O.; BARTHOLO, Tiago. **Desigualdade de oportunidades educacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro: transição entre os segmentos do ensino fundamental**. Trabalho apresentado na 34a Reunião Anual da ANPED, Natal, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT14/GT14-914%20int.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

COSTA, Marcio; KOSLINSKI, Mariane C. Prestígio escolar e composição de turmas – explorando a hierarquia em redes escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 40, 2008.

_____. Quase-mercado oculto: a disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n.142, p. 246-266, jan/abr, 2011.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FORQUIN, Jean Claude. “Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965”. In: **Sociologia da Educação – dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOLME, Jennifer. J. Buying homes, buying schools: school choice and the social construction of school quality. **Harvard Educational Review**, v. 72, n.2, p.177-205, jun. – ago. 2002.

KOSLINSKI, Mariane C.; BRUEL, Ana Lorena O.; BARTHOLO, Tiago; COSTA, Marcio. Caminho Marcado: transição entre escolas públicas municipais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 18, p. 83-115, 2014.

KOSLINSKI, Mariane C.; CARVALHO, Julia Tavares. Escolha, seleção e segregação nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa** (Fundacao Carlos Chagas), v. 45, p. 916-942, 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: A ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, p.42-56, jan.-abr. 1998.

RIBEIRO, Luiz Cesar Queiroz; KOSLINSKI, Mariane C.; ALVES, Fatima; LASMAR, Cristiane (orgs.) **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010.

RIBEIRO, Luiz Cesar Queiroz; LAGO, Luciana. A Oposição Favela-Bairro no Espaço Social do Rio de Janeiro. **São Paulo em Perspectiva**, v.15, n.1, pp. 144-154, 2001.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do; KOSLINSKI, Mariane C. ; CARVALHO, Julia Tavares ; MOREIRA, Amanda M. . Dinâmicas de matrícula em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro. **Pró-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 27, p. 237-262, 2016.

TAYLOR, Chris; GORARD, Stephen. The role of residence in school segregation: placing the impact of parental choice in perspective. **Environment and Planning A**, v. 33, n. 10, p. 1829-1852, 2001.

TILLY, Charles. **Durable Inequality**. California: University of California Press. 1998.

VAN ZANTEN, Agnes. Efeitos da Concorrência sobre a Atividade dos Estabelecimentos Escolares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 565-593, set.-dez. 2005.

YAIR, Gad. School Organization and Market Ecology: a Realist Sociological Look at the Infrastructure of School Choice. **British Journal of Sociology of Education**, v. 17, n. 4, p. 453-471, 1996.

GESTOR ESCOLAR EMPREENDEDOR: UMA BREVE REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE EMPREENDEDORISMO E CAPITAL SOCIAL

Marcos Tanure Sanábio

Doutor em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Professor Titular da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Pró-Reitor de Infraestrutura e Gestão (PROINFRA/UFJF).

Carolina Alves Magaldi

Doutora em Letras e professora efetiva na UFJF nas áreas de Língua Inglesa, tradução e estudos literários.

Carla Silva Machado

Doutoranda em Educação na PUC-Rio / Bolsista FAPERJ, Mestre em Educação pela UFJF.

RESUMO

Este ensaio teórico apresenta uma breve reflexão sobre o Gestor Escolar Empreendedor à luz dos referenciais teóricos consultados. Tal reflexão envolve os conceitos de empreendedorismo (Joseph Alois Schumpeter, David C. McClelland e Louis Jacques Filion) e o chamado capital social (Robert Putnam, Pierre Bourdieu, James Coleman e Mark Granovetter), construída por intermédio de uma incursão em abordagens teóricas presentes em paradigmas sociológicos diferenciados (Burrell e Morgan e Alvesson e Deetz) que, em última análise, foram propositalmente aplicadas na interpretação de um fenômeno social importante, face às transformações substantivas de uma gestão estática para uma gestão dinâmica impostas na formação e atuação do gestor educacional. Para tanto, o esforço de imersão bibliográfico aqui realizado permitiu identificar a existência de correlações instigantes, como também a existência de referenciais importantes, capazes de estimular a pesquisa e assim contribuir para fortalecer a compreensão sobre aquele fenômeno.

Palavras-chave: Gestor empreendedor. Gestão Escolar. Capital social.

ABSTRACT

This theoretical essay presents a brief consideration regarding the Entrepreneur School manager from perspective of the theoretical references, involving entrepreneurship (Joseph Alois Schumpeter, David C. McClelland and Louis Jacques Filion) and the social capital (Robert Putnam, Pierre Bourdieu, James Coleman and Mark Granovetter), constructed by means of an incursion in theoretical approaches, made present in differentiated sociological paradigms (Burrell and Morgan, Alvesson and Deetz), which ultimately were purposely applied to the interpretation of an important social phenomenon, facing the substantial transformations of a static management to a dynamic one imposed in the formation and work of the educational manager. To do so, the effort of bibliographic emersion here pursued allowed to identify the existence of exciting correlations, as well as of important references, capable of stimulating the research and, as such, to contribute to strengthening the understanding of the phenomenon.

Keywords: Entrepreneur manager. School management. Social capital.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar encontra-se diante de profundas e fortes demandas políticas, sociais e econômicas, colocadas a partir de contextos advindos da busca pela diminuição da desigualdade, da consolidação da democracia no país, do desenvolvimento econômico e da formação de jovens, dentre outros, conforme afirma Oliveira (2011). Assim, ainda, experimenta uma transformação substantiva de uma gestão estática, balizada por uma direção de escola tutelada aos órgãos centrais educacionais, com características de gestão operacional dos princípios e normas definidas e decididas pelos órgãos centrais. Preconizava-se, por exemplo, que o “bom diretor” era aquele que disseminava informações, controlava e supervisionava os ditames da hierarquia superior para uma gestão escolar dinâmica e apresentava características de descentralização, de gestão democrática e capacidade de gerir com autonomia a escola. Sob este prisma, Lück (2000) corrobora com a questão explicando que o ambiente atual da gestão escolar convive com as crescentes complexidades dos processos sociais e suas diversificações plurais de interesses, como também em dinâmicas de interação que demandam um novo modelo de gestão e de gestor.

Contudo, tal dinâmica imputa à gestão escolar ou aos seus dirigentes um empoderamento¹ a partir do aumento de responsabilização pedagógica, administrativa e financeira. Algumas dessas implicam em elevados graus de complexidade, que predizem ajustes estruturais e agregação de capacidade técnica e tecnológica ao corpo diretivo.

O empoderamento do gestor escolar pode ser explicado por Oliveira (2011) e Paes de Paula (2005). Oliveira (2011), em proposição extremamente avançada, indica que este gestor precisa ser empreendedor e estar em permanente diálogo com a comunidade, utilizando-se de recursos do capital social para promover e gerar condições para o desenvolvimento da sua comunidade escolar, devendo, ainda, estabelecer bases para um bem-estar coletivo.

Uma possível explicação da complexidade da discussão sobre o novo perfil do gestor escolar é dada por Paes de Paula (2005), ao construir o modelo de administração pública societal. Para a autora, o modelo em questão é fruto da tradição de mobilização da sociedade brasileira, por meio das lutas pela participação popular na gestão do Estado e de movimentos populares, representados por sindicatos, pastorais, partidos de esquerda e de organizações não governamentais (ONGs). Ela traz, assim, um debate consistente de reforma do Estado, não sob o cunho gerencial, como esposado pelo modelo de administração pública gerencial neoliberal, mas um projeto político no qual a participação dos atores na agenda política, além de instrumentos de controle social, são condicionantes de destaque.

1. Empoderamento é uma tradução do termo em inglês *empowerment*. Com múltiplas interpretações poderá ser entendida como “descentralização do poder” que indica nas organizações modernas mecanismos autônomos de poder, seja de pessoas ou grupos. Como, também, maior participação dos indivíduos na organização a partir de responsabilidades e decisões.

No modelo de administração pública societal são observados quatro elementos básicos: 1) Nova visão do desenvolvimento; 2) Concepção participativa e deliberativa e gestão social; 3) Reinvenção político-institucional; e 4) Novo tipo de gestor público. Este último enquadra-se na nova abordagem do gestor escolar por ser um agente importante nas mudanças das ações públicas, qualificando-o para compreender e refletir nas mais diversas áreas da educação, saúde, desenvolvimento social, dentre outras.

Para Paes de Paula (2005), preocupações relacionadas à sua formação e capacitação devem ser agendadas pelo Estado, ao tentar criar um tecnopolítico “capaz de pesquisar, negociar, aproximar pessoas e interesses, planejar, executar e avaliar” (PAULA DE PAES, 2005, p. 170). Não basta, simplesmente, ter domínio das técnicas e dos programas administrativos e financeiros, que são insuficientes; os gestores devem ser estratégicos, reflexivos, solidários, cooperativos e essencialmente negociadores para compreender e conviver com os fenômenos sociais.

Oliveira (2011) resume essa conexão entre gestores escolares e seu entorno social afirmando que:

Os diretores escolares precisam ser empreendedores, ou seja, pensar no coletivo, promovendo o bem-estar da coletividade, sendo capaz de manter um diálogo com a comunidade, gerando capital social que é um insumo básico do desenvolvimento. Para finalizar é importante ressaltar que os diretores sendo empreendedores vão conseqüentemente adotar uma administração escolar empreendedora, criando condições para que sua comunidade escolar se desenvolva (OLIVEIRA, 2011, p.14).

Notadamente, a afirmativa de Oliveira (2011) traz à luz duas questões intrigantes: empreendedorismo e capital social. Intrigantes por considerar que o conteúdo teórico sobre empreendedorismo é um tema vinculado, na sua essência, aos estudos de fenômenos prioritariamente econômicos e empresariais. Já a dinâmica é peculiaridade da gestão escolar, que requer um envolvimento expressivo com as suas comunidades, mobilização de agentes públicos e privados, além de outras ações de desenvolvimento pautadas na melhoria da qualidade de vida, potencialização dos recursos locais e ampliação da capacidade humana em contextos democráticos e de cooperação que, construídos socialmente, assumem contornos de capital social. Percebe-se, então, que são duas abordagens de paradigmas sociológicos diferenciados a partir das classificações de Burrell e Morgan (1979) e Alvesson e Deetz (2001), sendo o empreendedorismo, na visão funcionalista ou normativa, e o capital social interpretativo dependendo, obviamente, dos vieses empregados pelos autores mencionados.

O presente artigo busca, então, por respostas que satisfaçam às seguintes indagações: a) como explicar o empreendedorismo na educação escolar? b) empreendedorismo e capital social são fundamentos teóricos imbricados? c) Existe possibilidade teórica de explicação em conjunto, ou são abordagens teóricas desassociadas?

Com relação aos aspectos metodológicos, trata-se de um ensaio teórico, de abordagem qualitativa, considerando-se, para tanto, as “múltiplas construções da realidade” (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, p.113) com “o aprofundamento da compreensão de um grupo social” (MATIAS-PEREIRA, 2007, p. 75). Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, trata-se por excelência de uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2002). Para tanto, está organizado em cinco seções, sendo a primeira a presente introdução. Na segunda, é tecida uma discussão das abordagens dos paradigmas sociológicos de Burrell e Morgan (1979) e Alvesson e Deetz (2001). Já os principais teóricos do empreendedorismo (Schumpeter, McClelland e Fillion) são abordados na terceira seção. Posteriormente, na quarta seção, são demonstrados os pressupostos teóricos do capital social em Robert Putnam, Pierre Bourdieu, James Coleman e Mark Granovette, a partir das considerações de Albagli e Maciel. Por fim, na quinta e última seção, apresentam-se as considerações finais.

PARADIGMAS SOCIOLÓGICOS

As questões sobre o empreendedorismo e capital social na gestão escolar demandam, inicialmente, uma discussão dos paradigmas sociológicos envolvidos e, para tanto, abre-se aqui um diálogo com os fundamentos de Burrell e Morgan (1979) e Alvesson e Deetz (2001).

Os primeiros ensinam que a ciência social é explicada pela adoção de pressupostos explícitos ou implícitos de natureza ontológica, epistemológica, humana e metodológica, que interpretam os fenômenos sociais. O conjunto desses pressupostos constitui um paradigma, que confere unidade a um determinado grupo de teóricos. Entende-se, então, o termo paradigma como um conjunto de pressupostos básicos de linhas de referência, modelos teóricos e operacionais. Ainda com base nos trabalhos de Burrell e Morgan (1979), considerando os diferentes pressupostos metateóricos e suas origens históricas, são apresentados quatro paradigmas dominantes na teoria social e na teoria organizacional, sistematizados em dois eixos de análise: dimensão subjetivo-objetiva e dimensão de regulação-mudança radical, conforme exposto no quadro 1 a seguir:

QUADRO 1. Paradigmas de Burrell e Morgan

Mudança radical			
Subjetiva	Humanista radical	Estruturalista radical	Objetiva
	Interpretativo	Funcionalista	
Regulação			

Fonte: Burrell e Morgan (1979).

Os paradigmas de análise organizacional caracterizam uma representação da ordenação de diversas teorias, segundo os elementos que lhe dão origem, sendo:

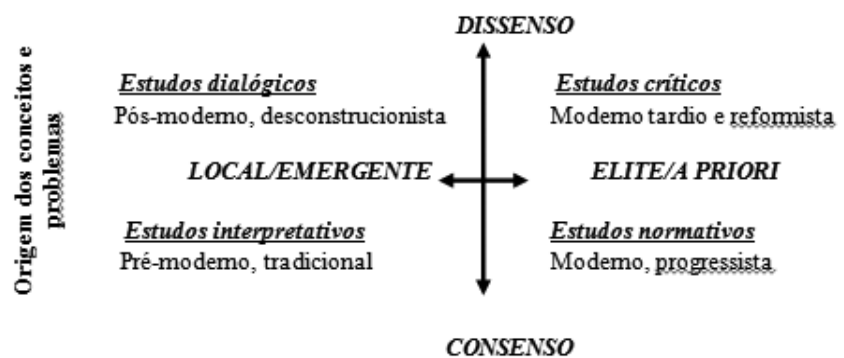
- o **paradigma funcionalista**: analisa a sociedade como algo concreto e real, em que os acontecimentos são ordenados e regulados. Apresenta uma abordagem extremamente objetiva e explicativa da ordem social;
- o **paradigma interpretativo**: analisa a sociedade como algo não concreto, mas tendo como produto experiências de caráter subjetivo dos indivíduos;
- o **paradigma humanista-radical**: analisa a sociedade também de modo subjetivo e não concreto, porém, propõe mudanças radicais. As mudanças são provenientes de criação da realidade por interferência de processos psíquicos e sociais;
- o **paradigma estruturalista-radical**: analisa as mudanças radicais da sociedade a partir de uma perspectiva objetiva. As mudanças são contradições das estruturas, mas materializadas para o desenvolvimento dos indivíduos e da própria sociedade.

Já para Alvesson e Deetz (2001), as observações dos fenômenos sociais e organizacionais podem ser interpretadas a partir da construção de uma matriz que evidencia questões do discurso social dominante, a origem dos problemas e objeto de pesquisa. Embora apresente algumas semelhanças com o construto de Burrell e Morgan (1979), estes autores não propõem uma abordagem paradigmática incomensurável, mas que, necessariamente, possibilita a análise de discursos particularizados, nos quais as relações mútuas evidenciam aspectos de conflitos e contradições internas. Assim, o discurso social dominante é polarizado pelo posicionamento do consenso e dissenso, como explicação lógica para a reprodução das práticas de pesquisa e homogeneização dos discursos sociais, sendo entendidos, então, como interpretações fenomenológicas a partir do conjunto estruturado de conhecimentos, relações sociais e identidades previamente determinadas e dominantes, como também, pelo entendimento de que as pessoas, as regras e os símbolos são construídos por intermédio das interações sociais, percebidas na pesquisa e em processos políticos, respectivamente.

A origem dos conceitos e dos problemas de pesquisa é, também, polarizada entre o dimensionamento de fatores local/emergente e *elite/a priori*. A interpretação do local/emergente prediz que os conceitos são construídos, existindo múltiplos jogos de linguagem, uma particularização da pesquisa e narrativas, locais e particulares. Porém, na origem da interpretação *elite/a priori*, existe uma pré-disposição para a aplicação de postulados consagrados, caracterizando-se por jogos de linguagem fixos, universalizados e de grandes narrativas. A matriz de Alvesson e Deetz (2001) está demonstrada na Figura 1:

Figura 1. Matriz de Alvesson e Deetz

Relação com o discurso social dominante



Fonte: Alvesson e Deetz (2001).

É, portanto, a partir dos pressupostos epistemológicos de Burrell e Morgan (1979) e de Alvesson e Deetz (2001) que o presente estudo foi desenvolvido. Na visão de Burrell e Morgan (1979), os referenciais teóricos sobre o empreendedorismo se enquadram no paradigma funcionalista. Essa identificação ocorre por se considerar que a análise se dá diante de um fenômeno social entendido como concreto e real, cujo processo de pesquisa tende a identificar acontecimentos ordenados e regulamentados por pressupostos teóricos. No entanto, no que diz respeito ao capital social, os referenciais teóricos enquadram-se no paradigma interpretativo, ao analisarem o fenômeno social como algo não concreto a partir de experiências individuais subjetivas.

Assim, considerando-se a abordagem de Alvesson e Deetz (2001) que dimensiona uma matriz entre discurso social dominante, a origem dos problemas e o objeto de pesquisa, fica evidente que tanto os pressupostos teóricos de empreendedorismo e capital social utilizam-se do discurso social dominante (consenso) ao interpretar o fenômeno por um conjunto de conhecimento estruturado. Porém, sobre a origem dos problemas e objeto de pesquisa, fica evidenciada a origem de interpretação intitulada de *elite/a priori*, pela aplicação de postulados consagrados, do tipo metanarrativas e universalmente

aceitos no caso específico do empreendedorismo. Neste aspecto, em particular, se pode inferir que o capital social utiliza-se de fatores local/emergente quando os conceitos são construídos em discursos locais e particulares.

EMPREENDEDORISMO

Na tentativa de responder às indagações inicialmente formuladas, este estudo inicia com a busca pelo entendimento a respeito do empreendedorismo escolar. O tema empreendedorismo é extremamente vinculado à área econômica e gerencial. Richard Cantillon **(1680-1734), economista clássico, introduz os primeiros conceitos sobre empreendedorismo em suas obras.** O termo *entrepreneur*, derivado da palavra francesa “*entreprendre*”, que no início do século XVI foi denominado pelos franceses como sendo aquelas pessoas que empreendiam expedições militares, foi utilizado para caracterizar os empreiteiros de estradas, pontes e fortificações para os exércitos, como também para designar pessoas que promoviam inovações e que assumiam riscos.

No entanto, foi Jean Baptiste Say (1767-1832), economista francês, que, ao utilizar o termo *entrepreneur*, elaborou uma teoria sobre as funções do empresário, em que conferia a este uma importância especial no crescimento da economia. Aderindo a esta perspectiva, Sanabio (2011), ao construir um resumo das definições do indivíduo empreendedor, constata que o tema vincula-se aos negócios, como:

Um indivíduo que cria uma empresa; uma pessoa que compra uma empresa e introduz inovações, assumindo riscos, seja na forma de administrar, vender, fabricar ou distribuir, agregando novos valores; um empregado que introduz inovações em uma organização, provocando o surgimento de valores adicionais (SANABIO, 2011, p.6).

Uma incursão na literatura clássica envolvendo o estudo sobre o empreendedorismo permitiu identificar três teóricos - Schumpeter, McClelland e Filion -, cujas contribuições podem ser apontadas como marcos referenciais no estudo da temática em pauta. Joseph Alois Schumpeter (1883-1950), um economista da Escola Neoclássica, conceitua o Empreendedor como um agente essencial no processo de desenvolvimento e que realiza algo que normalmente não seria realizado. Na sua percepção, inovação é o ponto central para explicar as ações empreendedoras, por ser a chave na criação de novas demandas de mercado. Em tese, para ele, o empreendedor “destrói” a ordem vigente ao introduzir novas formas organizacionais e de relações em conflitos entre “o velho e o novo” na mudança das estruturas sociais, políticas e culturais, conhecida como destruição criativa.

David C. McClelland (1917-1998) é um teórico da psicologia, que, em 1972, realiza uma pesquisa de cunho quantitativo que objetivou demonstrar uma relação entre fatores psicológicos e desenvolvimento econômico. Para ele, os indivíduos empreendedores apresentavam uma necessidade de realização acima do normal, além de necessidades de filiação e poder, além disso, essas relações, por sua vez, podiam ser explicadas pelo desejo de obter um desempenho numa tarefa ou a concretização de um objetivo de forma mais eficiente do que no passado, ou ainda, ao estabelecer objetivos difíceis e assumir riscos moderados. Estes mesmos empreendedores criam laços de amizade e estabelecem redes de relacionamento para apoiar seus empreendimentos (necessidade de filiação) e, para tanto, buscam executar ações “poderosas” e desejo de controlar os recursos e o ambiente que os envolve (necessidade de poder).

Louis Jacques Fillion é um teórico canadense do empreendedorismo e professor da Rogers-J.A.Bombardier na H.E.C Montréal (anteriormente École des Hautes Études Commerciales de Montréal). Fillion (1991,1999) define o empreendedor como “alguém que imagina, desenvolve e realiza visões”. A visão para o autor é construída em torno de uma imagem futura sobre o indivíduo empreendedor, ao desejar que a sua empresa, bem ou serviço possa ocupar um lugar no mercado; ou ainda uma imagem de estruturação e o modo de gerenciar a empresa. Para Fillion (1999), os empreendedores são especialistas na formatação e realização de visões.

No desenvolvimento das visões dos empreendedores, Fillion (1991, 1999) elabora um metamodelo composto de quatro elementos de sustentação, sendo: 1) *Weltanschauung*; 2) Energia; 3) Liderança; e 4) Relações. A *Weltanschauung* é a forma como o empreendedor interpreta o mundo real, a partir de valores, atitudes e suas intenções. Representa a definição de imagens e modelos na configuração particular da realidade, ou seja, um suporte central no estabelecimento da visão do empreendedor. A energia configura-se o tempo profissional que os empreendedores destinam aos seus negócios e em função das suas visões, fator importante para a criação de relações e busca de informações vinculadas à empresa. O empreendedor exerce um papel de liderança substantiva no convencimento do mercado da viabilidade das suas visões/negócios. Ainda, lidera seus colaboradores na realização das suas visões. Por fim, mas com um grau de importância fundamental, tece a rede de relações externas e internas, com suporte da realização das suas visões. A rede de relações ou *network* irá possibilitar acesso a informações e oportunidades de negócios.

Como percebido, os três autores clássicos do empreendedorismo desenvolvem teorias vinculadas e associadas aos negócios. Sobre os dois primeiros, Camargo et al. (2008) afirmam que:

[...] tanto McClelland, como Schumpeter, vêem o empreendedor como um agente do desenvolvimento [...] Enquanto McClelland se preocupa, como psicólogo, em estudar a dimensão comportamental da figura do empreendedor e sua relação com o desenvolvimento econômico, Schumpeter toma a figura do empreendedor como aquele que, na ação, empreende, inova e impacta a economia... não abre mão da lógica do mercado (CAMARGO et al., 2008, p.118).

Dolabela (1999, 2003), ao idealizar a Oficina do Empreendedor, metodologia baseada nos estudos de Filion, implanta uma metodologia do ensino empreendedor para cursos de graduação focados na criação de novos negócios, “sendo utilizada em programas nacionais desde 1996, atingindo 400 e atualmente cerca 160.000 alunos/ano... É uma metodologia de auto-aprendizado, através da qual a pessoa irá construir, de forma autônoma, a sua visão e capacidade empreendedora” (DOLABELA, 2012).

Já a perspectiva de Oliveira (2011) envolvendo gestores e gestão escolar empreendedora, construída sob a ótica dos clássicos funcionalistas e prescritivos do empreendedorismo, sugere a realização de ajustes estruturais relevantes na sua aplicação em pesquisas empíricas, como, por exemplo: abordagens de desenvolvimento social e humanos contrapondo ao exclusivo desenvolvimento econômico e à visão/negócio de caráter individualista para uma visão/ação social e educacional coletiva, dentre outros aspectos. Contudo, cumpre enfatizar que os aspectos teóricos que abarcam as redes de relações; o perfil e característica do empreendedor escolar e os processos de inovação também são passíveis de utilização na gestão do segmento educacional.

Especificamente sobre as questões de inovação na gestão escolar, o Inep (2012) instituiu o Prêmio Inovação em Gestão Educacional, que objetiva a construção de “ações de prospecção e identificação de projetos em gestão municipal” (INEP, 2012, p.10) de caráter inovador e que tenham resultados positivos, mesmo que para tanto, tais experiências devam ser divulgadas, como forma de mobilização para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do “Compromisso Todos pela Educação”.

CAPITAL SOCIAL

A segunda questão para a qual se buscam respostas diz respeito à associação entre teorias do empreendedorismo e capital social. Neste recorte, Albagli e Maciel (2002), em construção teórica sobre capital social e empreendedorismo local, explicam que o fenômeno da capacidade empreendedora está fortemente vinculado aos processos de qualificação dos indivíduos, em referência clara aos aspectos do capital humano. Porém, a concentração de esforços no aprimoramento de pessoas e empresas, de forma isolada, por si só não garante o crescimento e o desenvolvimento. Reconhece-se que ambientes com interação e cooperação entre organizações, com a participação ou não de organismos de fomento, são mais propícios à execução de atividades empreendedoras.

A vinculação entre empreendedorismo e capital social é também abordada por Franco (2001), ao afirmar que o desenvolvimento social e econômico necessita da estruturação do capital social, entendido como aquele capaz de produzir cooperação na sociedade, formação de redes, negociação de conflitos e construção de comunidades. Porém, a relevância ao capital humano é uma tônica ao interpretar o fenômeno do empreendedorismo. Para o autor em questão, a capacidade das pessoas em criar e fazer coisas novas, ao realizar seus desejos, seus sonhos e sua visão são fatores mobilizadores para a aquisição de conhecimento. Contudo, para que isso aconteça, faz-se necessário o estabelecimento de ambientes favoráveis ao processo de inovação que poderão, por sua vez, promover o desenvolvimento social e humano sustentável. De modo resumido, os chamados capitais social e humano tendem a criar ambientes favoráveis ao desenvolvimento sustentável a partir dos fatores de cooperação, rede e democracia (capital social), e empreendedorismo (capital humano). Assim, no aprofundamento do conceito de capital social, é importante buscar suas origens e genealogia em autores clássicos, tais como: Robert Putnam, Pierre Bourdieu, James Coleman e Mark Granovetter.

A popularização do conceito de capital social intensificou-se a partir dos estudos realizados por Putnam (2005), que tinham como objetivo compreender os estágios de desenvolvimento das regiões norte e sul da Itália. Notadamente, o governo italiano promoveu um robusto processo de descentralização administrativa, decorrente da análise de especialistas, indicando que governos centralizados não favorecem a promoção do desenvolvimento nem a melhor aplicação de recursos e, ainda, que a adoção do modelo centralizador, notadamente, não assegura transparência. Tomando por base tais constatações, foram então criadas vinte regiões autônomas. É interessante identificar que a pesquisa de Putnam (2005), carregada de extremo rigor metodológico, analisa vinte anos da implantação dos governos descentralizados na Itália, com-

provando que o norte experimentou e aproveitou com eficácia os instrumentos da descentralização, em comparação com o sul, à medida em que este apresentou desenvolvimento em menor escala e não conseguiu resolver os problemas de disparidades e desigualdades regionais e sociais, por extensão.

Tais resultados impuseram a Putnam (2005) outras questões de cunho investigativo, tais como: por que os resultados foram diferenciados entre regiões? Quais os motivos pelos quais a descentralização não atenuou as desigualdades? Mesmos recursos administrativos, porém, resultados diferenciados? Existe algum impacto das instituições no processo de desenvolvimento regional e na sociedade local? A cultura pode trazer interferências para as instituições ou para a localidade? A partir dessas indagações, Putnam (2005) pesquisa índices e indicadores relativos aos investimentos de cada região administrativa, os posicionamentos ideológicos norteadores dos governos regionais, a composição dos conselhos, as influências dos partidos políticos e o nível de satisfação das comunidades com os governos, apontando que as ações governamentais privilegiam a resolução dos problemas locais, e que as discussões são eminentemente políticas e ideológicas.

Com os resultados diferenciados entre as regiões administrativas, mesmo havendo um aparato institucional similar, o autor foca o estudo em aspectos do civismo e a cultura política das comunidades, fatores estes que compõem o capital social. Consta, então, que o norte da Itália, em comparação com o sul, foi beneficiado pelas políticas de descentralização e pela sua trajetória histórica na república, por sua vinculação e entendimento da coisa pública, por um espírito cooperativo e pela confiança entre os pares. Putnam (2005) enfatiza, então, que a cultura cívica (civismo) e a confiança interpessoal são fatores que, associados, configuram um capital estimável para indivíduos e sociedade (capital social).

Ao explicar o capital social, Bourdieu (2001) faz referência aos elementos que o compõem, sendo estes as redes sociais, que possibilitam aos agentes terem acessos aos recursos disponíveis na rede e às suas quantidade e qualidade. A configuração do capital social, então, é suportada por três componentes básicos: seus elementos construtivos; os benefícios auferidos pelos agentes sociais, por participarem na rede social; e as formas de reprodução do capital social.

Assim, os elementos construtivos das redes sociais são fundados no estabelecimento de relações institucionalizadas entre indivíduos pertencentes a um determinado grupamento ou comunidade. Essas redes tendem a ser estáveis e duradouras, promovendo o compartilhamento e trocas econômicas, sociais e simbólicas. Para Bourdieu (2001), as redes sociais, como família, escola e associações, geram em cada indivíduo que as integra, uma noção de pertenci-

mento e aproximação. Os benefícios materiais (econômicos) e simbólicos obtidos pelos indivíduos participantes de uma rede social advêm, então, da sua capacidade de mobilização e agregação dos recursos disponíveis, bem como da quantidade e qualidade dos diferentes tipos de capital de propriedade dos agentes a ela vinculados. O autor salienta também que o capital econômico é a matriz dos demais capitais, porém o estabelecimento de relações entre agentes nas redes pode permitir a transformação do capital social em capital econômico e simbólico. Em síntese, o capital econômico assume a condição de fonte primária para a formação dos demais capitais, mas a construção do capital social, em um futuro próximo, poderá transformar-se em capital econômico e simbólico.

O terceiro elemento exposto por Bourdieu (2001) diz respeito à apropriação e à reprodução do capital social, como produto de relações duráveis entre os membros da rede social, proporcionando, assim, benefícios econômicos e simbólicos, como, por exemplo, *status* profissional, benefícios financeiros e aumento de produtividade.

Bourdieu (2001) relaciona o capital social aos benefícios obtidos por indivíduos participantes de redes sociais e às lutas concorrenciais de indivíduos e grupos em diferentes campos sociais. A obtenção de ganhos ou o acúmulo de capital social é função de um amplo sistema estratificado da sociedade. Para tanto, utiliza-se do conceito de campo, entendido como espaço em que ocorrem enfrentamentos dos agentes sociais por diferenciação de meios e fins em correlação de forças, embates e conflitos, conforme suas posições na estrutura das redes. O que representa e orienta as estratégias dos agentes é sua posição no campo e, assim, ao mencioná-lo, o autor expõe que as manifestações das relações de poder se dão no âmbito que se estabelece. Dito de outra forma, representa uma distribuição desigual do chamado *quantum social*. Portanto, aqueles agentes que possuem um *quantum social* reconhecido pelo grupo tendem a obter benefícios das posições dominantes, enquanto que agentes novos ou recentes no campo tendem a angariar um volume menor do *quantum social*, por suas posições inferiores e menores.

O capital social também é vinculado aos dispositivos de durabilidade das relações, o que Bourdieu intitulou de *habitus*. O *habitus* pode ser interpretado com um aprendizado passado que orienta as ações dos agentes nas redes sociais, ou ainda, pode ser entendido como um somatório de práticas e estruturas concretas que orientam os agentes para a convivência e a existência social. O *habitus*, como produto das relações sociais, assegura a reprodução de práticas, valores, normas e princípios sociais, os quais permitem adequar as ações dos indivíduos à realidade objetiva da sociedade. A razão lógica e o senso prático conferem ao agente agir quando necessário e, de forma correlata, o que possibilita um conhecimento prático do mundo social. Assim, bus-

cando apoio em Coleman (1988), se pode identificar que a função do capital social é derivada de relativas facilidades, obtidas por agentes sociais (pessoas ou grupos) no usufruto de estruturas sociais. Para ele, da mesma forma como os outros capitais existentes (físico, humano e econômico), o capital social é produtivo na intenção ou não de realização de determinados fins. Portanto, infere-se que nem o capital social, nem o físico e o humano são plenamente transformáveis em capital econômico, mas são específicos para certas atividades e ações.

O capital social não deve ser, necessariamente, encarado como um domínio ou atributo de um indivíduo, mas forjado na estrutura social e na relação entre dois ou mais agentes sociais, pois não reside no agente, nem nos meios de produção, sendo assim, adquire existência a partir das relações entre agentes e nas trocas facilitadoras entre indivíduos e grupos. De modo operacional, se pode compreender que os recursos são disponibilizados em estruturas sociais, para que os agentes atinjam seus objetivos e metas.

A estrutura que apoia o capital social apresenta três fatores determinantes para a qualidade das redes sociais: a primeira está diretamente associada ao envolvimento dos indivíduos na permuta de recursos; a segunda faz menção à necessidade de assistência e cooperação mútuas e, por fim, a terceira estimula o reconhecimento das necessidades e interesses de outros agentes. Esses fatores são: a) as obrigações, as expectativas e a confiança relativa às estruturas das redes: o capital social é maior em redes de indivíduos que confiam uns nos outros, confiança que é sustentada pela aceitação mútua das obrigações; b) os canais de troca de informação e ideias; e c) as normas e sanções: o capital social acentua-se quando os indivíduos são encorajados a trabalhar pelo bem comum, deixando em segundo plano os interesses individuais (COLLEMAN, 1988).

O marco inicial do capital social, para Coleman (1988), são as abordagens teóricas da ação racional ou da escolha racional dos agentes. Contudo, ele rejeita, de forma veemente, uma visão individualista levada ao extremo. Suas explicações são contextualizadas em face a dois grandes paradigmas norteadores e explicativos da ação social. O primeiro entende que o indivíduo é socializado e que sua ação é parametrizada por regras, normas e obrigações sociais. Partindo de uma abordagem sociológica, esse paradigma reafirma os pressupostos teóricos da ação dos indivíduos por contextos sociais. O segundo por, às vezes, está vinculado às abordagens econômicas, entende o ator social como um indivíduo de objetivos independentes e direcionados aos seus interesses privados, em ações que visem exclusivamente à maximização dos objetivos individualizados.

Nesse ponto, o autor faz uma consistente crítica à polaridade dos dois paradigmas, propondo uma conjugação de princípios na qual incorpora os termos da ação racional e os efeitos das redes sociais sobre as atitudes dos atores. Esses atores, então, apresentam uma relativa liberdade de decisão sobre suas ações, mas incorporam, ao mesmo tempo, os ditames do contexto social sobre suas decisões. Em suma, o capital social passa a ser percebido como um recurso existente na ação dos atores, permeado por fatores da estrutura social, introduzidos na ação racional.

As contribuições de Granovetter (1974) para os estudos sobre o capital social são provenientes das discussões sobre laços fortes e fracos, imersão e imbricamento (*embeddedness*). Esse sociólogo americano foi um dos pioneiros nos estudos sobre redes sociais a partir dos trabalhos “*The strength of weak ties* (1973)” e “*Getting a job* (1974)”, que objetivavam a identificação das formas de acesso aos postos de trabalho, fato este que permitiu concluir que são os indivíduos conhecidos, como ex-colegas de escola, e não os familiares ou pessoas mais próximas, que promovem, realmente, acesso aos novos postos de trabalho. A explicação decorre do fato de que os indivíduos do mesmo círculo social compartilham entre si conhecimentos idênticos, informações e contatos (laços fortes). A divulgação dos trabalhos de Granovetter (1973, 1974) marca a importância do papel das redes sociais sobre o mercado de trabalho, além da relevância desta no que tange ao acesso e à promoção de oportunidades disponíveis em estruturas sociais e econômicas.

As redes sociais, na definição de Granovetter (1974), constituem um conjunto de nós ou atores (organizações e pessoas) ligados por relações sociais ou laços específicos. O conceito de laços remete aos fatores de força (fortes e fracos) e conteúdo. Por conteúdo, subentendem-se informação, interesses compartilhados, aconselhamento e confiança.

O relacionamento horizontal é uma característica forte das redes sociais. Por isso, temas como confiança, cooperação e aconselhamento têm lugar comum neste campo de estudo. Assim, para entender o alcance das redes, é importante identificar o papel dos laços entre indivíduos, à medida em que estes representam os meios que possibilitam as ligações entre um indivíduo e outro, em posição de autoridade, mediando recursos e informações promotoras da melhoria individual e dos grupos. Para ele, os laços fortes são as relações próximas que sobrepõem a informações entre as redes e o indivíduo. Já os fracos são representados por aquelas relações com outros indivíduos não pertencentes diretamente ao grupo social ou comunidade, mas que detêm informação e podem ampliar o conhecimento das redes. Daí, para Granovetter (1974), o capital social ao assumir a condição de provedor de redes sociais demanda: confiança e comprometimento, ampliação das fontes de informação e de conhecimento e acesso às instituições e ao poder.

O trabalho seminal de 1985 contribui, fortemente, com o conceito de *embeddedness*, sem uma boa tradução, mas compreendido como ancoramento, encrustamento, imersão ou imbricamento, que apropriado de Karl Polanyi¹, foi ampliado por Granovetter (1985). Tal conceito permite dar uma nova interpretação à formação e manutenção das redes sociais, quando afirma que toda ação econômica ocorre dentro de estruturas sociais, contestando, assim, um pressuposto da economia neoclássica. As relações sociais afetam, portanto, as ações econômicas e o desenvolvimento social, quando da existência de redes de relacionamento pessoais. Reforçam-se, ainda, as questões que envolvem: a ineficácia e isolamento de ações econômicas, ressaltando a validade da regularidade de contatos e conexões sociais voltadas ao desenvolvimento. Para Granovetter (1985), a perspectiva central das redes sociais prescreve que deve haver um imbricamento (*embeddedness*) de organizações. Diferentes tipos de *embeddedness* podem, então, facilitar ou constranger as organizações e, assim, auxiliar na definição de parâmetros para a tomada de decisão. Os atores sociais tomam decisões dentro de um contexto social, e não de forma isolada, à medida que agem de forma concreta no interior de redes sociais e organizacionais, em permanente estado de desenvolvimento e mutação.

Respondendo à segunda questão posta, existe uma comensurabilidade do paradigma funcionalista dos modelos teóricos clássicos de empreendedorismo em Schumpeter, McClelland e Fillion, que analisa a sociedade como algo concreto e real, na qual os acontecimentos são ordenados, regulados e apresentam uma abordagem extremamente objetiva e explicativa da ordem social com o paradigma interpretativo do capital social em Putnam, Bourdieu, Coleman e Granovetter, visto que se propõe a analisar a sociedade como algo não concreto, mas tendo como produto experiências de caráter subjetivo dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio teórico objetivou discutir uma tema intrigante relativo ao gestor escolar, em especial, ao gestor escolar empreendedor, ao associar postulados teóricos com viés diametralmente opostos, além de relacionar o empreendedorismo, por suas ligações com o setor econômico e empresarial e a abordagem do capital social vinculadas, à cooperação, colaboração, envolvimento comunitário, enfim, de cunho social.

De modo específico, buscou-se, ainda, explicar no campo teórico o empreendedorismo na gestão escolar, que é constatado pela existência do fenômeno social do gestor empreendedor diante das profundas transformações da atualidade na formação de jovens que é presente na sociedade contemporânea.

1. Karl Polanyi identificou que a sociedade moderna é governada por um duplo movimento: um movimento destrutivo, produto da dinâmica econômica de mercado, e um contramovimento defensivo, gerado por comportamentos sociais para enfrentar as mudanças. [Nota de responsabilidade dos autores].

Do mesmo modo, apresentar a mudança estrutural de uma gestão escolar estática atrelada aos órgãos centrais do Estado para uma gestão dinâmica, descentralizada, autônoma, democrática e transparente. Esta percepção culmina por conferir ao gestor com características criativas uma espécie de poder legitimado para discutir e propor soluções de desenvolvimento para a sua comunidade, que interage e estimula os diversos atores. Assim, além de assumir uma postura voltada a agregar e catalizar recursos locais e, subsequentemente, aplicá-los na melhoria da qualidade de vida e do potencial humanos merece abertura, dar continuidade e intensificar novos esforços investigativos levados a termos ainda em maiores níveis de profundidade.

Também, demonstra que as abordagens teóricas do empreendedorismo e do capital social na análise do gestor escolar empreendedor são imbricadas e possibilitam explicações complementares ao observar fragmentos da demanda de ações inovadoras de Schumpeter; da necessidade de realização, filiação e poder de McClelland; e da teoria visionária de Filion, que se caracterizam no paradigma funcionalista de Burrell e Morgan (1979) ou dos estudos normativos de Alvesson e Deetz (2001) ao explicarem os fenômenos sociais de modo concreto, objetivo e regulado. Por sua vez, o gestor escolar utiliza-se de conceitos de Putnam, Bourdieu, Coleman e Granovetter no que tange à criação de ambientes sociais de cooperação, em redes, e democráticos e de capital humano, descritos pelos paradigmas interpretativos e de estudos interpretativos respectivamente de Burrell e Morgan (1979) e Alvesson e Deetz (2001).

Pelo que se pode depreender das discussões aqui evidenciadas, surge a percepção sobre a existência de massa crítica capaz de lastrear e, paralelamente, embasar a continuidade das pesquisas envolvendo a correlação temática em pauta. Assim, muito longe da presunção de esgotar o assunto, este breve esforço redacional de cunho meramente embrionário sugere apenas a realização de incursões mais enfáticas no ambiente da gestão educacional, à medida que a diversidade reflexivo-interpretativa que o enlace temático sugere pode proporcionar a realização de experiências surpreendentes e, mais do que isso, capazes de assumir contornos reveladores.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, S. e MACIEL, M. L. **Capital social e empreendedorismo local**. Proposição de Políticas para a promoção de Sistemas Produtivos Locais de Micro e Pequenas Empresas. Redes de Sistemas Produtivos Inovativos Locais. UFRJ, 2002.

ALVESSON, M.; DEETZ, S. Teoria crítica e abordagem pós-modernista para estudos organizacionais. In: CLEGG, R. S.; HARDY, C.; NORD, W. (Org.). **Handbook de estudos organizacionais: reflexões e novas direções**. São Paulo: Atlas, 2001. v. 1, p. 132-145.

BOURDIEU, Pierre. **O capital social: notas provisórias**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*, 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. Londres: Heinemann Educational Books, 1979.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. Londres: Heinemann Educational Books, 1979.

CAMARGO, Denise de, CUNHA, Sieglind Kind da e BULGACOV, Yára Lúcia Mazziotti. A Psicologia de McClelland e a Economia de Schumpeter no campo do Empreendedorismo. **Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, Ano X, Nº 17, Janeiro de 2008.

COLEMAN, James. S. Social capital in the creation of human Capital. **American Journal of Sociology**, vol. 94, supplement, 1988.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do empreendedor**. São Paulo: Editora de Cultura, 1999.

_____. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

_____. Site. 2012. Disponível em: <<http://fernandodolabela.wordpress.com>>. Acesso em: 31 mar. 2012.

FILION, Louis Jacques. Empreendedorismo: Empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **RA/USP**, v.34, n.2, p.05-28, abr/jun, 1999.

FILION, Louis Jacques. O Planejamento do seu sistema de aprendizagem empresarial: identifique uma visão e avalie o seu sistema de relações. São Paulo, 31 (3): 63-71. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, 31 (3): 63-71. Jul./Set. 1991

FRANCO, A. **O desenvolvimento local e o mito do papel determinante da economia**. Maceió: [S.n.], 2001. Paper para o Seminário: Os Distritos Industriais e o Modelo de Desenvolvimento da Terceira Itália em Questão: Perspectivas para os Programas Xingó e Zona da Mata do Nordeste.

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

GRANOVETTER, Mark. Economic action and social structure: the problem of embeddedness. **American Journal of Sociology**. v. 91, n. 3, p. 481-510, 1985.

INEP. **Prêmio Inovação de Gestão Educacional**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/laboratorio/laboratorio>>. Acesso em: 31 mar. 2012.

LUCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus Gestores**. Brasília, v.17, nº 72, p. 11-33, fev/jun, 2000.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MOTTA-ROTH, Désirée e HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Neide Aparecida Arruda. Diretor Escolar: O Empreendedorismo com alternativa de Administração Educacional. **ECCOM Revista de Educação, Cultura e Comunicação**, Vol. 2, No. 3, 2011.

PAES DE PAULA, Ana Paula. **Por uma nova Gestão Pública**, Editora FGV, 2005.

PUTNAM, Robert. **Comunidade e democracia: A experiência da Itália moderna**. Rio de Janeiro, FGV, 4ª ed., 2005.

RAUPP, F. M. BEUREN, I. M. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2003.

SANABIO, Marcos Tanure. **Notas de Aula: CAD061 – Empreendedorismo e Micro e Pequenas Empresas**, 2011.

REDES SOCIAIS E AUTORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Keite Silva de Melo

Doutoranda em Educação pela PUC-Rio ,
Professora do Curso de Pedagogia pela FAETEC/
ISERJ.

Andréa Villela Mafra da Silva

Doutoranda em Educação pelo ProPEd/
UERJ , Professora do Curso de Pedagogia e
Coordenação de Pesquisa pela FAETEC/ISERJ.

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa sobre o modo como os estudantes do Curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) têm se apropriado das redes sociais com foco na sua formação. Os grupos do Facebook e os *blogs* coletados como *corpus* para análise foram criados por estudantes e não por professores, em decorrência das atividades propostas na disciplina de Tecnologia (TIC); e outros, criados de forma autônoma para manter a comunicação com os demais integrantes da turma e do curso. A metodologia de coleta e análise dos dados no trabalho identifica-se com a pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Concluímos que a apropriação tecnológica promoveu o uso autônomo e criativo das redes sociais. Entendemos que o uso não deve ocorrer de modo acrítico, isto é, o usuário deve refletir sobre sua ação nas interfaces digitais para posicionar-se politicamente diante dos fenômenos da cultura digital.

Palavras-chave: Redes sociais. Formação de professores. Apropriação tecnológica. Autonomia.

ABSTRACT

This work presents the results of the research on the way in which students of the Pedagogy Course of the Higher Institute of Education of Rio de Janeiro (ISERJ) have appropriate social networks with a focus on their formation. Facebook groups and blogs collected as corpus for analysis were created by students and not by teachers, as a result of the proposed activities in the Technology (ICT) discipline and others, created autonomously to maintain communication with the other members of the class And travel. The methodology of data collection and analysis in the work is identified with descriptive research with a qualitative approach. We conclude that technological appropriation promoted the autonomous and creative use of social networks. We understand that the use should not occur in an uncritical way, that is, the user must reflect on their action in the digital interfaces to position themselves politically in the face of the phenomena of digital culture.

Keywords: Social networks. Teacher training. Technological appropriation. Autonomy.

INTRODUÇÃO

Sobre as variáveis políticas educacionais e formação de professores, inserem-se outras relacionadas às finalidades da escola, aos objetivos da política em si e às medidas oficiais que geram as transformações pedagógicas nos sistemas educativos. Por exemplo, as políticas apoiadas em estratégias *top down* que separam a teoria e a prática, “entre os decisores e os executores e que recorre a processos de planificação detalhada das ações para que, posteriormente, se controle os processos do seu desenvolvimento” (LEITE, 2003, p. 75) dão origem às reformas educativas “que, em muitas ocasiões, são como furacões que passam, sem chegar a afetar significativamente o núcleo de instrução da aula” (LEITE, 2003, p. 75).

No Brasil, nos últimos anos, várias proposições dirigidas aos cursos de formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial quanto continuada, tem implicado em mudanças na legislação educacional e no estabelecimento de diversos programas.

Nesse cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia trazem aspectos a serem considerados no campo de formação de professores no Brasil. Em substituição à Resolução CNE/CP nº. 01/2006, foi aprovada, em julho de 2015, as novas diretrizes para a formação inicial de professores, em nível superior: a Resolução CNE/CP nº. 02/2015.

Inicialmente, é importante registrar as implicações destas duas resoluções como diretrizes de formação de professores. A Resolução CNE/CP nº. 01/2006 indicava que a instituição de Ensino Superior deveria estabelecer, ao longo do curso de formação, mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas à produção da pesquisa, e que esta poderia decorrer de experiências propiciadas pelas práticas de ensino ou de outras alternativas de interesse do aluno (ANFOPE, CEDES, ANPED, 2004). No entanto, Soares e Bettega (2008) localizaram imprecisões teóricas nas diretrizes e, ademais, indicaram que estas não expressaram as reflexões e elaborações coletivas da academia que vinham sendo realizadas nos fóruns de discussões e estudos da ANPED, ANDES e em outras instâncias. Para as autoras, as DCN para o Curso de Pedagogia são a expressão e a legitimação de um modelo mercantilista de Educação, causando um esvaziamento do currículo do curso e valorizando a prática em detrimento da teoria (SOARES; BETTEGA, 2008).

No artigo 5º da resolução consta que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (BRASIL, 2006). E no segundo capítulo da nova

resolução, há a indicação no art. 5º quanto ao “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores (as) e estudantes (BRASIL, 2015).

Estas primeiras aproximações nos permitem demarcar o ponto de entrada da discussão a que esta pesquisa pretende alcançar. Trata-se do modo como os estudantes do Curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) têm se apropriado das redes sociais com foco na sua formação. Reconhecendo os saberes desses agentes produtores *na e para* cultura digital, realizamos uma proposta que se desenvolveu no ano de 2015 até 2016, no curso de Pedagogia do ISERJ. Os grupos do Facebook e os *blogs* coletados para essa pesquisa foram criados por estudantes e não por professores, parte deles em decorrência das atividades propostas na disciplina de Tecnologia (TIC), e outros, de forma autônoma para manter/estretar a comunicação com os demais integrantes da turma e do curso.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

O local deste estudo foi o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), ambiente de atuação docente das pesquisadoras. Embora a coleta de dados, nesse caso, pudesse aparentar facilidade, os problemas criados pelo relato de dados poderiam comprometer o andamento da pesquisa. Portanto, a intenção foi empregar múltiplas estratégias de validade para garantir a exatidão dos resultados. Algumas das estratégias foram: (a) Discutir informações contrárias aumentando a credibilidade de um relato; (b) Utilização da revisão por pares (*peer debriefing*) para aumentar a precisão do relato; (c) Utilização de um auditor externo para examinar o projeto. Ao contrário do *debriefing* entre pares, o auditor pode realizar uma avaliação objetiva (CRESWELL, 2010).

Para compreendermos o *locus* da pesquisa, é importante recuperar o contexto histórico de criação do ISERJ. Inicialmente nomeado como Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro (IERJ), esteve ligado até o ano de 1997 à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ); entretanto, a partir do Decreto Nº 23482/1997, passou a fazer parte da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (SECT-RJ) e, no ano seguinte, transformou-se no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), através do Decreto Nº 24.338/1998. Com essas mudanças, a instituição passou a se vincular a uma mantenedora denominada Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro/FAETEC, vinculada à SECT-RJ.

A seleção dos sujeitos é intencional, tendo em vista que se trata de turmas de estudantes da graduação em Pedagogia do ISERJ, onde ambas as pesqui-

sadoras já lecionaram. A metodologia de coleta e análise dos dados, nesse trabalho, identificou-se com a pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, que exigiu que as pesquisadoras estivessem sensíveis às dimensões sociais e teóricas envolvidas, e que fossem capazes de interpretar os dados que emergem do estudo.

Foram analisados dezessete grupos criados por alunos/turmas na rede social Facebook, e cinco *blogs*, categorizados por temas e abordagens que mais emergiram nesses espaços e ilustraram algumas publicações entendidas como práticas autônomas instauradas pelo letramento digital. Esses professores em formação, ao adotarem as redes sociais para contribuir com os seus colegas de turma ou de curso, tornam-se autores? Medeiam as suas publicações? Quais são os temas e abordagens das publicações nessas referidas redes? E como essa iniciativa pode contribuir para a formação de professores mais autônomos em relação às tecnologias digitais? Essas foram algumas das questões as quais buscamos respostas com essa investigação.

APROPRIAÇÃO DAS REDES SOCIAIS E LETRAMENTO DIGITAL NA PERSPECTIVA DA AUTONOMIA

As tecnologias digitais são produto de uma sociedade. Enquanto produção humana e parte da cultura que vem sendo modificada constantemente por essas mediações, as interações nas redes sociais vêm mobilizando novos processos cognitivos e fomentando novas aprendizagens (FREITAS, 2015, p. 7). Ao interagir nas redes sociais, oportunidades de responder, argumentar, criar, compartilhar são construídas, levando o sujeito a se desenvolver, principalmente quando adquire autonomia apoiada no letramento digital.

O letramento digital pode levar à consciência crítica das tecnologias digitais e estimular a adoção das redes sociais na perspectiva da autonomia, da análise do fenômeno do filtro bolha (PARISER, 2012), e da gestão das tiranias privacidade x visibilidade (COUTO, 2015). Em maior ou menor medida, estamos imersos no ciberespaço e suas interfaces digitais. Potencializadas pela mobilidade, novas práticas individuais e coletivas (SANTOS, 2015) são instauradas e o professor tem muito a contribuir. Para isso, o mesmo precisa habitar esse ciberespaço com a autonomia advinda do letramento digital. O professor está rodeado de artefatos tecnológicos, mas a autonomia e o letramento digital estariam desenvolvidos?

A nosso ver, a formação inicial de professores precisa se amparar na perspectiva de que o professor é um profissional “que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes” (SACRISTÁN, 1995, p. 74). O professor em formação

está imerso na cultura digital e, ao habitá-lo, esse contato *in loco* potencializa e desafia as elaborações coletivas.

Ao se tornar um praticante da ética do compartilhamento (PRETTO; RICCIO, 2010), o professor ousa em sua autoria e investe na divulgação de suas produções. Essa autonomia requerida é conquistada via formação vinculada a práticas emancipatórias, onde formadores e professores em formação se voltam para produção e disseminação de bens comuns, ao mediar a cultura digital refletidamente, superando a mera reprodução de práticas e conteúdos para produzirem/recriarem cultura.

A experiência coletiva ligada à formação de professores impulsiona o desenvolvimento de projetos nas escolas (NÓVOA, 2009, p. 41). A cultura colaborativa não vem por decisão superior, mas via parceria entre pares em processo de formação e com os formadores, quando esses últimos se propõem a relações mais horizontalizadas.

Não é possível formar professores sem posicionar-se politicamente diante das produções culturais e fenômenos da cultura digital. Segundo Sacristán (1995), “não existe um saber-fazer desligado de implicações de valor, de consequências sociais, de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos, individualmente ou em grupos, de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite” (SACRISTÁN, 1995, p. 82).

A cultura colaborativa está intrinsecamente relacionada à concepção de apropriação tecnológica como “um conceito aplicável em diferentes escalas ou níveis de análise (tecnologia-indivíduo, tecnologia-grupo, tecnologia-instituição, tecnologia-cultura nacional)” (BUZATO, 2010, p. 288) e, de certa forma, “disputado por diferentes teorias ou correntes nesses campos (o marxismo, a teoria da estruturação, os estudos culturais, o sócio-interacionismo)” (BUZATO, 2009, p. 1). Para Buzato (2010), letramento digital e a sua relação com o conceito de apropriação tecnológica significa:

participar de um conjunto de práticas sociais nas quais significados e os sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente (tradicionalmente, mas não exclusivamente, textos escritos) são gerados, disputados, negociados e transformados. Letramentos são diversos, de modo que as atividades interativas/interpretativas que os constituem envolvem propósitos, valores, atitudes, códigos e dispositivos tecnológicos variados. Os efeitos cognitivos e sociais desses letramentos variam em função dos fatores citados, entre outros, não sendo totalmente previsíveis, embora se possa investir institucionalmente em certos tipos de letramento, em certos contextos, visando certos efeitos (BUZATO, 2010, p. 288).

As principais ideias de Buzato (2009) estão ancoradas nos novos letramentos, no sentido bakhtiniano, de justaposições de vozes em um mesmo ato enunciativo que podem ocorrer entre (i) espaços-tempos, (ii) mídias (a imprensa, o vídeo, a fotografia, o rádio, o cinema etc.), (iii) sistemas de representação (a escrita alfanumérica, as diversas linguagens imagéticas, os diversos tipos de cartografia e infografia, a música, a matemática etc.), (iv) gêneros vinculados a diferentes esferas de atividade social e diferentes tradições culturais e lugares geográficos que podem ser atravessados por um mesmo percurso interpretativo, (v) atitudes ou disposições frente ao conteúdo codificado – procurar informação, criticar, se divertir, pedir ajuda, etc. Desse modo, os novos letramentos digitais são, ao mesmo tempo, produtores e resultados de apropriações culturais das tecnologias digitais que, por sua vez, possibilitam transformações às quais as políticas educacionais não deveriam desconsiderar (BUZATO, 2009).

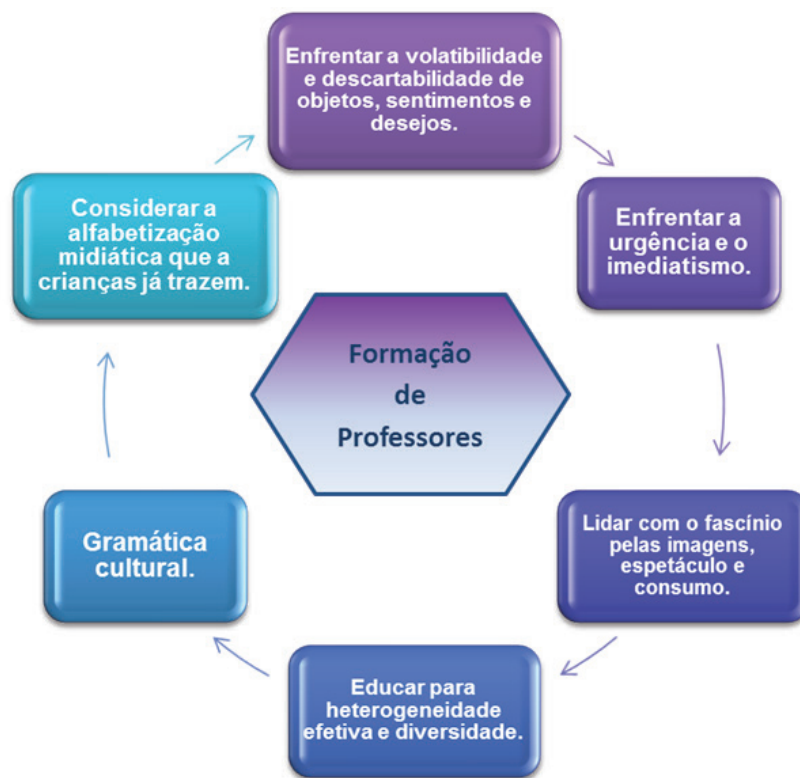
Sobre apropriação, Rogoff (1995), citado por Buzato (2009), assim se expressa: “pode ser entendida como internalização, ou seja, as tecnologias são elementos externos que carregam habilidades e conhecimentos passíveis de serem transmitidos para dentro do indivíduo, produzindo mudanças internas nele” e em outro sentido, “pode ser vista como transformação, isto é, a tecnologia é algo externo ao indivíduo que é importado e transformado para servir aos propósitos desse indivíduo” (BUZATO, 2009, p. 3).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O USO DAS TECNOLOGIAS

Considerando a impossibilidade de separar as dimensões pessoais das profissionais, e que “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (NÓVOA, 2009, p. 38), a formação inicial de professores adquire mais uma abordagem fundamental. Os professores “medeiam quase todos os processos pedagógicos, mas não deixam de ser reprodutores e veículos de outras determinações da prática.” (SACRISTÁN, 1995, p. 75), portanto, precisam estar atentos para educar considerando: a cultura digital, a comunicação e produção que emergem nas redes sociais.

A formação de professores pertinente ao nosso tempo precisa considerar a complexidade das malhas do consumo (COSTA, 2010), o descarte, espetacularização das mídias, incertezas, desterritorialização e respeito às novas identidades por meio das pedagogias culturais, fazendo frente às professoras do admirável mundo novo do capitalismo (SENNET, 2006, apud COSTA, 2010).

Figura 2. Formação de Professores



Fonte: Elaboração própria a partir do texto de Costa, 2010.

Por meio da constituição de comunidades de aprendizagem, mudanças individuais podem ser impulsionadas pela formação e possibilitar uma mudança no contexto coletivo. Segundo Tancredi, Reali e Mizukami (2014), “não é possível esperar por mudanças coletivas, uniformes, descontextualizadas” (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 20014, p. 38), mas por meio da formação, a socialização dos desafios comuns no coletivo contribuiria para a “responsabilização coletiva pelo crescimento individual dos participantes” (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 20014, p. 39).

OS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO ISERJ: APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA POR MEIO DAS REDES SOCIAIS

Como já assinalado, nesse trabalho investigamos como os alunos do curso de Pedagogia do ISERJ se apropriam das redes sociais com a perspectiva formativa, em grupos do Facebook e *blogs*. Para isso, foram analisados 17 grupos criados por alunos no Facebook que temos acesso e cinco *blogs*. Parte dessas produções são oriundas da disciplina Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), do sétimo período do curso. Outras produções são iniciativas autônomas dos alunos. Optamos por incluir as produções da disciplina TIC, que apesar de serem oriundas de uma solicitação formal e avaliativa, poderia

nos ajudar a verificar como ocorreu a apropriação tecnológica (BUZATO, 2010) e expressa uma autonomia alcançada após leituras, discussões e atividades, voltadas para formação do futuro professor.

INICIATIVAS SURGIDAS A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE TRABALHO FINAL

O trabalho final da disciplina TIC solicitava a produção de atividades que abordassem algum tema educacional, por meio das tecnologias digitais. Os alunos poderiam fazer essa produção em dupla ou individual, escolhendo qualquer interface digital para o seu planejamento. Dessas produções, as que incluíam espaço para diálogo com outros participantes e se voltavam à propostas de formação de professores foram as que destacamos nesse trabalho.

Blogs como produto da disciplina TIC:

Dois *blogs* foram criados no ano de 2016, e as abordagens surgidas com essas iniciativas, podem ser assim exemplificadas:

QUADRO 1. Abordagens dos blogs construídos como trabalho final de uma disciplina

Iniciativa construída a partir da proposta de um(a) disciplina (foram analisados 2 blogs, criados em 2016)	
ABORDAGENS NAS PUBLICAÇÕES	
Articulação Pedagógica e Religião	1
Atualização após apresentação do trabalho final	0
Produção autoral de texto ou mídia	3
Simulação de docência com atividade para turma do Ensino Médio	1

Fonte: Elaboração própria.

Os *blogs* oriundos da atividade final da disciplina, embora sejam em menor número (apenas 2), apresentaram produção autoral dos alunos que os produziram. A autonomia não se ateve à construção do *blog* apenas, houve produção de entrevista, compartilhamento de textos de autoria dos proponentes e a produção de um vídeo por um dos alunos, onde o personagem criado, “Einstênio”, assume o papel de um professor que dá aulas sobre Química.

1. Disponível em: <<https://cienciasfilosofia-ciencias.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

Figura 3. Blog: Ciências, Filosofia e outras Ciências¹



Fonte: Elaboração própria.

Apesar da apropriação tecnológica comprovada nas apresentações dos trabalhos, esses *blogs* não foram atualizados após o término da disciplina. É possível ensaiar uma hipótese para esse resultado, já que se tratou de um trabalho avaliativo e não uma iniciativa espontânea, oriunda da motivação dos alunos.

Grupos no Facebook como produto da disciplina Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC):

Outros alunos optaram pela construção de um grupo no *Facebook*, e nesses cinco grupos analisados, encontramos as seguintes abordagens:

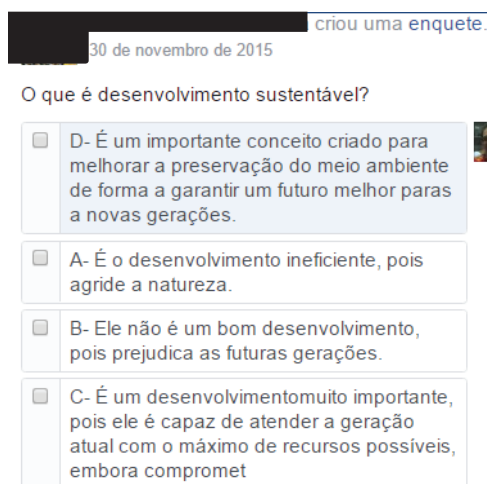
QUADRO 2. Abordagens dos Grupos no Facebook construídos como trabalho final de uma disciplina

Iniciativa construída a partir da proposta de um(a) disciplina (foram analisados 5 grupos no facebook, criados entre 2015-2016)	
ABORDAGENS NAS PUBLICAÇÕES	
Ativismo político	1
Divulgação de eventos na instituição	1
MD* para formação profissional	1
MD para formação acadêmica	1
MD para prática docente	0
Simulação de docência com atividades para turma dos anos iniciais	1
Realização de mediação	2
Proposta de discussão com temas sócio-políticos	1
Atualização após apresentação do trabalho final	0
Produção autoral de texto ou mídia	0
*MD-Materiais didáticos.	
Média de membros nos grupos: 16,4	

Fonte: Elaboração própria.

Um mesmo grupo enuncia mais de uma abordagem em suas publicações. Chama-nos a atenção o fato de não haver produção autoral nas iniciativas desses grupos, apenas compartilhamento de produções que apesar de possuírem impacto na formação, não eram autorias dos proponentes do grupo. Dois grupos investiram na mediação das discussões propostas, o que consideramos como importante estratégia docente para formação dos participantes. Um destes tinha por abordagem principal o ativismo político, que demanda a mediação dos seus proponentes, principalmente quando os temas são polêmicos. O segundo grupo que acionou a mediação, realizou a simulação da participação de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Havia atividades com vídeos, textos, questões discursivas subjetivas e questões objetivas construídas a partir do recurso enquete do Facebook. A mediação ocorria por meio da convocação à participação dos demais integrantes do grupo e a proposta de novos desafios. Uma das enquetes propostas pode ser ilustrada com a figura a seguir:

Figura 4. Trabalho de TIC



Fonte: Elaboração própria.

INICIATIVAS AUTÔNOMAS

Analisamos a adoção das redes sociais em três *blogs* e 12 grupos do Facebook, que foram iniciativas autônomas dos alunos do curso de Pedagogia e se voltavam para temas educacionais, contando com colegas da turma/curso e, em alguns deles, com professores e ex-alunos do curso. As abordagens que surgiram podem ser ilustradas com as tabelas a seguir.

QUADRO 3. Abordagem dos *blogs* construídos a partir de iniciativa autônoma

Iniciativa construída com autonomia discente (foram analisados 3 <i>blogs</i>)	
ABORDAGENS NAS PUBLICAÇÕES	
Registro das aulas	1
Divulgação de informações das disciplinas cursadas pela turma	1
Informe sobre a greve	1
Divulgação de eventos do ISERJ	1
Notícias sobre a ocupação da instituição	1
Denúncias sobre as condições da instituição	2
Convocação à leitura de tese sobre a instituição	1
Matérias ou vídeos sobre a educação	1
Reflexões autorais do(a) administrador(a)	1

Fonte: Elaboração própria.

QUADRO 4. Abordagem dos grupos no Facebook construídos a partir de iniciativa autônoma

Iniciativa construída com autonomia discente (foram analisados 12 grupos no face, criados entre 2010-2016)**	
ABORDAGENS NAS PUBLICAÇÕES	Adesão dos grupos
Ativismo político	3
Divulgação de eventos na instituição	1
Divulgação de eventos pela instituição	2
Divulgação de eventos externos	2
MD* para formação profissional	4
MD para formação acadêmica	3
MD para prática docente	6
Divulgação de programas culturais	3
Oportunidades de trabalho ou estágio	7
Post descontraídos ou memes sobre desafios educacionais	3
Post descontraídos ou memes sobre a prestação de concursos	1
Informe dos professores	5
Artigos científicos sobre educação	1

Iniciativa construída com autonomia discente (foram analisados 12 grupos no face, criados entre 2010-2016)**

Matérias ou vídeos sobre a educação	4
Divulgação sobre concursos abertos	4
Publicidade comercial	6
Notícias sobre a ocupação da instituição	4
Mobilização para auxiliar os terceirizados	1
Informes sobre a greve	3
Denúncias sobre as condições da instituição	3
Oportunidades de formação contínua	5
Formulários de pesquisa	1
Abaixo-assinados on-line	1
Memória coletiva de momentos vividos no Iserj ou IERJ	2
*MD-Materiais didáticos	
**-O menor grupo tinha 30 membros e o maior, 2836	

Fonte: Elaboração própria.

Percebemos que a produção autoral só foi demonstrada em um *blog*. Nesse referido *blog*, o aluno que o administrava redigia textos em formato de memorial para analisar a situação em que se encontrava a instituição no ano de 2016.

Figura 5. Blog Aprendiz de Professor

Aprendiz De Professor

Inicio Quem somos?

Arquivo da tag: ocupação iserj

Um balanço da ocupação do Iserj (maio)
Publicado em 20/05/2016 por Arnaldo

Um balanço da ocupação e precarização do Iserj até o momento Arnaldo V. Carvalho* Com a precarização da educação que levou os professores a greve iniciada em março, o Iserj se desmobilizou. O Instituto esvaziou, os alunos perderam o ... [Continuar lendo](#) ...

Publicado em Desafios da Graduação, Educação a Distância, Iserj | Marcado com educação, greve iserj, instituto educação do rio janeiro, iserj, iserj 2016, ocupação estudantes, ocupação iserj | Deixe um comentário

O desinteresse dos alunos do Iserj: sintoma global?
Publicado em 20/05/2016 por Arnaldo

O desinteresse dos alunos no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro: sintoma global? Por Arnaldo V. Carvalho Estamos nos aproximando de um fim. A greve dos professores no Iserj e a ocupação estudantil do ensino médio ... [Continuar lendo](#) ...

Publicado em Desafios da Graduação, Educação a Distância, Iserj | Marcado com crise cultural, estudantes, nota de convocação, iserj, desinteresse alunos, greve professores iserj, licenciado, manifestação, estudantes, ocupação estudantes, ocupação iserj, ocupação iserj 2016, sítio dos estudantes | 1 Comentário

O cenário tenso da minha faculdade

Publicado em 17/05/2016 por Arnaldo



Começo este blog pelo fim. No dia 4 de maio (sábado), parte dos estudantes do ensino superior do Iserj decidiu apoiar a ocupação estudantil do ensino médio, iniciada semana passada, sob reações extremadas de diversos segmentos da instituição.

Sou aluno do terceiro período do curso superior de pedagogia do Iserj – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, tendo ingressado por meio do ENEM. Desde o início de minha experiência como graduando do Iserj, observo problemas relacionados à precarização do local onde estudo e de outros locais que temos visitado. O contato direto com a realidade atual do ensino público superior é mais que desconfortável, é motivo de vergonha.

No Iserj, a lista é extensa, e vai de problemas estruturais nos prédios e dependências físicas, a falta de cuidado (para não dizer descaço) com o quadro de profissionais da instituição. Escutar de pessoas que a situação já ocorre há anos nem é necessária: basta percorrer os corredores e verificar os inúmeros problemas. Os professores já estão sem plano de carreira há alguns anos. A eminência do colapso atual, contudo, iniciou-se no ano passado, quando funcionários terceirizados (pessoal da limpeza, da segurança, do refeitório) tiveram atrasos em seus baixíssimos salários por três vezes (atrasos de pelo menos três meses em cada uma das vezes) e chegaram a efetuar paralizações. Atrasos também ocorreram em relação ao benefício dos alunos cotistas (que possuem direito a bolsas que dão pequena ajuda de custo a vale-transporte frequentemente tem seu benefício atrasado).

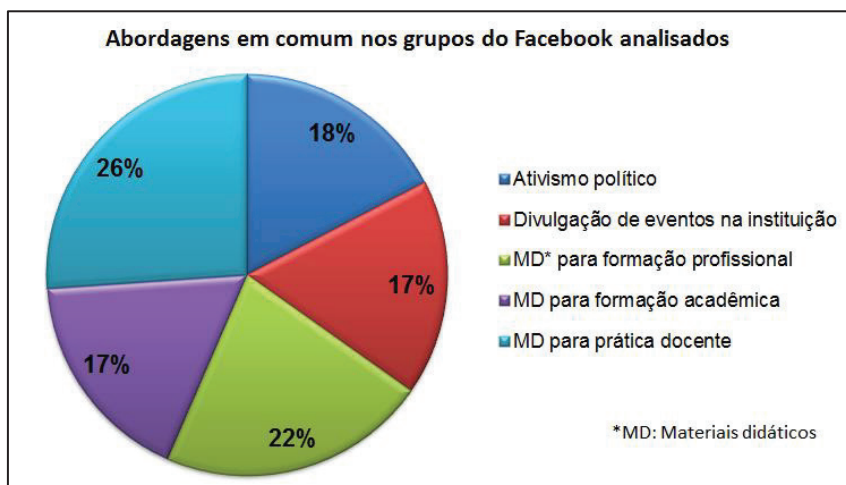
Os demais *blogs* analisados, ou compartilhavam as publicações do *blog* “Aprendiz de Professor” ou disseminavam informes sobre as ocorrências das disciplinas cursadas pela turma, naquele período ou outras matérias sobre educação.

Nos grupos do Facebook havia grande diversidade nos perfis dos mesmos, passando pelo número de membros (alguns tinham apenas 30 membros, outros até 2.836); a privacidade (aberto, secreto ou público); alguns grupos eram voltados para a comunicação da sua turma; outros incluíam professores e ex-alunos da instituição; e um dos grupos possuía o perfil de grupo de estudos para concurso.

Importante destacar que diferenciamos a abordagem “ativismo político”, que analisava questões mais amplas vividas pela educação, economia, sociedade, entre outros, e as abordagens “Notícias sobre a ocupação da instituição”, “Mobilização para auxiliar os terceirizados”, “Informes sobre a greve”, “Denúncias sobre as condições da instituição”. Essa opção se justifica pelo fato de ilustrar a repercussão de notícias e mobilização dos estudantes quanto ao momento vivido, fruto de uma grave crise no Governo do Estado do Rio de Janeiro. Essas abordagens foram separadas da abordagem “ativismo político”, apesar de compor esse tema, para compreendemos como futuros professores analisavam a situação da sua instituição, na microesfera. As publicações dessas abordagens eram oriundas de vídeos, fotos, matérias publicadas pela mídia ou por integrantes da comunidade escolar, mas não eram de autoria de quem as publicava. Os comentários das publicações não incluíam mediação dos temas, apenas o compartilhamento, algumas das vezes contavam com um enunciado que apontava o posicionamento de quem as publicou.

Ao compararmos todos os grupos do Facebook analisados (os criados a partir da disciplina TIC e os criados de forma autônoma), as abordagens que convergem em todos eles podem ser assim apresentadas:

GRÁFICO 8. Abordagens convergentes em todos os grupos do Facebook



Fonte: Elaboração própria.

A convergência entre todas as 22 interfaces analisadas nessa investigação, apontava para a preocupação com a formação profissional, colocando a prática docente que assumiriam após a formação como eixo principal da formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a máxima anteriormente anunciada, de que não é possível formar professores sem posicionar-se politicamente diante das produções culturais e fenômenos da cultura digital, ao verificar as atualizações das iniciativas formativas por meio das redes sociais - incluindo aí contribuições para sua formação profissional aliadas ao posicionamento político-educacional -, nota-se uma crescente autonomia nos alunos do curso. Entendemos que não se trata da participação da totalidade dos alunos, havendo, em alguns momentos, concentração em alguns participantes mais assíduos nas redes, mas vemos um anúncio de novos usos das interfaces digitais se articulando, próprio da cultura digital e do potencial da mobilidade.

Concluimos que a apropriação tecnológica promoveu o uso autônomo e criativo das redes sociais. Entendemos que a utilização das tecnologias e, em particular, o uso das redes sociais, não deve ocorrer de modo acrítico. Isto é, o usuário deve refletir sobre sua ação nas interfaces digitais para posicionar-se politicamente diante dos fenômenos da cultura digital.

REFERÊNCIAS

ANFOPE; CEDES; ANPED. **A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia**. 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/200904posicaodiretrizes-cursospedagogia.doc>. Acesso em: 29 jan. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Decreto nº 23.482, de 19 de agosto de 1997. Brasília. **Diário Oficial da União**, 19/08/1997. Disponível em: <<https://goo.gl/Mehysl>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília. Diário Oficial da União, 16 mai. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 12 abr. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília. Diário Oficial da União, 02 jul. 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

BUZATO, M. Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. III Encontro Nacional sobre Hipertexto. **Anais...** Belo Horizonte, MG – 29 a 31 de outubro de 2009.

_____. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educ. rev.**, v. 26, n. 3, p. 283-303, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300014>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

COSTA, M. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação de professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a09n37.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2016.

COUTO, E. Educação e redes sociais digitais: privacidade, intimidade inventada e incitação à visibilidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, p. 51-61, 2015.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa**. Método qualitativo, quantitativo e misto. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREITAS, M. Tecnologias digitais: cognição e aprendizagem. **37ª Reunião Nacional ANPEd**, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/cGmgiV>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA. 2003.

- NÓVOA, A. **Professores:** Imagens do futuro presente. Educa: Lisboa, 2009.
- PARISER, E. **O filtro invisível.** O que a Internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2012.
- PRETTO, N.; RICCIO, N. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar.** Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a10n37>>. Acesso em: 30 jan. 2017.
- SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor.** 2ª edição. Porto: Porto Editora, 1995.
- SANTOS, E. A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação. **Em Aberto.** Brasília, v. 28, n. 94, p. 134-145, 2015.
- SOARES, S.; BETTEGA, M. Políticas Públicas de Formação Docente e a Ação Pedagógica no Ensino Superior. In: VII Seminário de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente: Nuevas Regulaciones em América Latina. **Anais...** Buenos Aires: Redestrado, 2008.
- TANCREDI, R.; REALI, A.; MIZUKAMI, M. Aprendizagens e desenvolvimento profissional de mentoras: dimensões culturais em um programa de mentoria *online*. In: FLORES, M.; COUTINHO, C. (orgs.) **Formação e Trabalho docente:** diversidades e convergências. Vol. 2. De Facto editores: Portugal, 2014.

SEÇÃO

2

PESQUISA APLICADA

GESTÃO DEMOCRÁTICA OU GERENCIAL: QUAL É O PAPEL DOS GESTORES ESCOLARES?

Carla da Conceição de Lima

Doutoranda em Educação pela PUC-Rio

Bolsista CNPq

RESUMO

As reformas educacionais brasileiras vêm apresentando à sociedade duas grandes referências, as quais têm ganhado destaque e se apresentado de forma contraditória dentro da escola: (i) a gestão democrática, que compartilha entre gestor, equipe escolar, pais, alunos e membros da comunidade questões e decisões relacionadas aos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; (ii) a gestão gerencial, que estimula a responsabilização dos agentes escolares pelo desempenho dos discentes, enfatizando a eficácia do sistema de ensino. Neste ensaio discutiremos algumas características sobre essas duas perspectivas de gestão e como o gestor escolar se insere em cada uma delas.

1. BREVES REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Na primeira metade do século XX, predominava nas escolas brasileiras um modelo de administração clássico, centralizador e hierarquizado, fundamentado no autoritarismo, que envolvia, de forma racional e mecanicista, a equipe escolar e os recursos educacionais. Na década de 1970, período das políticas educacionais expansionistas, ainda prevalecia, nas escolas públicas brasileiras, a estruturação burocrática e verticalizada (MACHADO, 2000). As ações eram fragmentadas e:

quase inteiramente ordenadas de fora para dentro e, do ponto de vista formal, era quase restrito ou inexistente o espaço de decisão da escola sobre seus objetivos, formas de organização e gestão, modelo pedagógico e, sobretudo, sobre suas equipes de trabalho (MACHADO, 2000, p. 99).

Nesse modelo de gestão, o diretor não tinha autonomia sobre o planejamento e sobre as ações administrativas, financeiras e pedagógicas. Seu trabalho, segundo Lück (2000), consistia em “repassar informações, controlar, supervisionar, “dirigir” o fazer escolar de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela mantenedora” (p.13). Assim, os diretores comandavam as escolas de maneira distanciada, para manter a autoridade centrada em sua figura, construindo, desse modo, uma cultura de determinismo e dependência.

Com a intensificação das ideias democratizantes ocorridas na década de 1980, acompanhada pelo movimento de redemocratização da sociedade brasileira e das reivindicações sociais de maior participação nas tomadas de decisão, foi elaborada a Constituição Federal de 1988, que inseriu o princípio constitucional de gestão democrática da escola pública (DRABACH; SOUZA, 2014). Na gestão democrática, “as pessoas que atuam na/sobre a escola iden-

tificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daquele problema” (SOUZA, 2009, p. 125-126). A base desse processo, sustentado no diálogo e na alteridade, é a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar – gestor, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade no entorno da escola –, bem como o respeito às normas coletivamente construídas e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2009).

Entre seus princípios está a autonomia – “faculdade ou direito (de indivíduo, grupo, instituição, entidade etc) de se autogovernar, de tomar suas próprias decisões ou de agir livremente, sem interferência externa (mesmo se organicamente incluído em um âmbito maior de soberania)” (PAES DE CARVALHO, 2012, p. 86); e a descentralização – repasse de responsabilidades da mais alta esfera governamental para a mais baixa, com a migração das decisões políticas, de planejamento e de gestão para dentro das escolas (BRAGA; SANTOS, 2013).

Todavia, a determinação legal da gestão democrática, consagrada na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96, por si só, não assegura uma escola democrática. Para Leite e Lima (2015), em estudo sobre representação social dos diretores, não existe um consenso quanto ao processo de participação nas decisões da escola. Mendonça (2001), em pesquisa em documentos estaduais e municipais, afirma haver uma compreensão equivocada da gestão democrática, vez que os documentos eram insuficientes para o estabelecimento de mecanismos que caracterizavam a faculdade da escola de se autogovernar, porém, eram profusos para estabelecer limites de sua autonomia.

Mendonça (2001) ainda ressalta que, na prática da gestão democrática, havia prevalência da descentralização do tipo financeira, em detrimento da pedagógica, embora a precariedade de recursos a transformasse em administração da escassez. Ressalta também que há monopolização dos foros de participação pelos profissionais da escola, pois eles percebem as instituições de ensino como propriedade do governo ou das pessoas que nelas trabalham. Adverte ainda sobre o centralismo administrativo, que promovia certa distância da comunidade em função do planejamento e da gestão serem centralizados. Destaca, por último, que o provimento do cargo do diretor é realizado por indicação de pessoas não identificadas com a unidade de ensino.

Portanto, na gestão democrática, mesmo com as orientações normativas, emerge, na prática, a falta de conhecimentos sobre os princípios democráticos que afetam tanto a formulação dos documentos oficiais e a participação da comunidade escolar nas unidades de ensino quanto os contornos adquiridos pela gestão democrática.

1. BREVES REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO GERENCIAL DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

No Brasil, embora a crise do Estado estivesse presente desde a década de 1970, somente nos anos de 1990, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, lançado em 1995, é que emergem as características do modelo gerencial. Tal modelo estimulou um movimento de redefinição do papel do Estado, que deixou de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995).

Eficiência e qualidade na prestação dos serviços públicos, bem como objetivos previamente definidos e a cobrança a *posteriori* dos resultados, tornam-se princípios essenciais no modelo de gestão gerencial (BRASIL, 1995). Desde então vêm sendo instituídos “mecanismos de controle cada vez mais severos e formas de gestão supostamente mais eficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados” (AFONSO, 2010, p. 14).

Na educação, as repercussões foram profundas e viabilizadas, inicialmente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº. 9.394/96, que abriu espaço para mudanças organizacionais, administrativas e pedagógicas, especialmente no campo da gestão dos sistemas de ensino e das escolas. Novos instrumentos de regulação - “mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados” (BARROSO, 2005, p.727) –, vêm sendo empregados, desde então, para aprimorar o controle do Estado, além de promover maior responsabilização dos atores escolares na busca pela excelência, eficiência, produtividade e eficácia das unidades de ensino.

Além disso, houve uma ressignificação dos princípios da gestão democrática, vez que a participação da comunidade acontece, especialmente, para a execução de tarefas dentro da escola ou através do Conselho Escolar, com a função de fiscalizá-la- (DRABACH; SOUZA, 2014). A autonomia passa a ser entendida no sentido de responsabilização, sendo “adotada como um meio que contribui para aumentar a eficiência da escola, maximizando os resultados educacionais” (DRABACH; SOUZA, 2014, p. 237), já que a definição dos resultados é fixada e cobrada externamente.

Já a descentralização se caracteriza mais como desconcentração de tarefas do que descentralização de decisões, vez que são repassadas às escolas somente as tarefas de execução. Segundo Drabach e Souza (2014), identifica-se uma “descentralização centralizada, no sentido de que a tarefa de colocar em prática as diretrizes nacionais é delegada para a escola, que deverá responder pelo seu trabalho diante de uma avaliação padronizada e central” (p. 239). Portanto, segundo Braga e Santos (2013), tanto a descentralização quanto a

autonomia “estão diretamente relacionadas ao aumento da responsabilidade dos atores escolares, os quais, conseqüentemente, são responsabilizados pela eficiência e eficácia escolar” (2013, p. 9).

Na perspectiva gerencial, delega-se maior responsabilidade ao poder local para que acompanhe, avalie, coordene e planeje os resultados, aumentando a responsabilidade da escola e diminuindo o compromisso do poder público (CARVALHO, 2009). Dessa forma, as novas regras do jogo modificaram a organização e gestão da escola, ao instituir controle e vigilância, com base na cobrança de resultados que foram prometidos por meio de fixação de objetivos e metas. Por outro lado, em um “universo não oficial”, emergem: (i) os conflitos organizacionais, ou seja, entre os órgãos oficiais e a escola; (ii) a definição problemática dos objetivos educacionais que nem sempre correspondem à realidade da escola e/ou são muito difíceis de serem atingidos; (iii) as estruturas informais, que dificultam o trabalho a ser realizado de dentro da escola (LIMA, 2011).

Portanto, embora esse modelo de gestão busque que a equipe escolar trabalhe em prol da elevação do desempenho discente, na prática, as orientações normativas se encarregam de invisibilizar ou diluir a heterogeneidade e a diversidade que marcam o sistema educacional.

3. O GESTOR ESCOLAR NAS PERSPECTIVAS DEMOCRÁTICA E GERENCIAL

Nos últimos trinta anos emergiram diversas propostas de reforma educacional, buscando contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública, que reiteradamente tem tido como foco o trabalho realizado dentro da escola. Entre as dimensões do trabalho escolar, a gestão tem obtido lugar de destaque na política educacional.

Esse olhar está ancorado na observação, já constatada por inúmeras pesquisas, sobre o papel essencial do gestor na organização do trabalho escolar, liderando e coordenando a rotina das unidades de ensino (DRABACH; SOUZA, 2014; SOARES; TEIXEIRA, 2006). “Dirigir uma escola implica colocar em ação os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação) de forma integrada e articulada” (SOARES; TEIXEIRA, 2006, p. 157).

A liderança do gestor, nas duas perspectivas, se torna um fator associado ao aumento da qualidade e eficácia, vez que, embora possa “explicar somente entre 3% e 5% da variância global de aprendizagem dos alunos entre escolas, (...) apresenta 25% da variância total ao se controlar as variáveis de origem dos discentes e analisar apenas os fatores escolares” (LEITHWOOD, 2009, p. 23).

Nesse sentido, na gestão democrática, conforme observado por Drabach e Souza (2014, p. 235), o gestor seria o estimulador da “abertura ao diálogo e à participação através da existência de grêmios estudantis e conselho escolar, construção coletiva do Projeto Pedagógico da escola”, além de dedicar seu trabalho à emancipação dos sujeitos e buscar assegurar a qualidade educacional. Já na gestão gerencial, o gestor assume uma posição mais estratégica, sendo considerado o “líder necessário para conduzir as mudanças no processo de gestão” (DRABACH; SOUZA, 2014, p. 243), em que se visa elevar a eficácia e a pertinência da ação da escola, tornando-o um dos “principais responsáveis pela efetiva concretização de metas e objetivos, quase sempre hierarquicamente definidos” (DUARTE et al., 2016, p. 202), em prol da qualidade educacional.

Portanto, nas duas perspectivas de gestão, o papel do gestor é enfatizar a aquisição de conhecimento, dando particular atenção à gestão democrática, à definição conjunta dos objetivos educacionais em prol do desempenho discente e à concretização de práticas mais participativas; ao passo que, na gestão gerencial, busca-se a eficácia das práticas pedagógicas para propiciar a elevação do desempenho discente, recaindo sobre o gestor a responsabilização pelo sucesso ou pelo fracasso da escola.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na gestão democrática, concluímos que a gestão da escola deveria se dar de forma participativa, embora, em alguns casos, os participantes realizem suas ações de forma equivocada e sem estar embasados na legislação e nos princípios da democracia. Por outro lado, na gestão gerencial, se redefine o espaço de participação dos atores escolares, atribuindo princípios de mercado, como eficácia e produtividade, a partir dos quais se obtém maior valor em relação aos interesses sociais mais amplos, na busca para elevar o desempenho discente que, reiteradamente, vem sendo apresentado pelas avaliações em larga escala como aquém do esperado.

Nos dois modelos de gestão, o gestor adquire papel de destaque no propósito de elevar a qualidade da educação, embora, sua atuação evidencie uma dinâmica escolar em que a essência é uma nova racionalidade, tanto na perspectiva democrática quanto na gerencialista, que se assemelha, em alguns aspectos, ao modelo de gestão empregado até os anos de 1970.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *RBPAE* – v.26, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2010.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas - SP, v. 26, n. 92, pp. 725-751, out. 2005.

BRAGA, Simone Bitencourt; SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. Um estudo sobre o Programa “Excelência em Gestão Educacional” da Fundação Itaú Social. Disponível: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdf/gt05_3289_texto.pdf Acessado em: 10/02/2017.

BRASIL. Plano Diretor Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Presidência da República. Brasília, 1995 (Seções 1 a 5).

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

DUARTE, Adriana; AUGUSTO, Maria Helena; JORGE, Tiago. Gestão escolar e o trabalho dos diretores em Minas Gerais. *Poiesis*, Tubarão. v.10, n.17, p.199 -214, Jan/Jun 2016 Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index> Acessado em: 01/12/2016.

DRABACH, Nadia Pedrotti; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da educação no Brasil. *Revista Pedagógica*, Chapecó - SC, v. 16, n. 33, Pp. 221-248, jul./dez. 2014.

LEITHWOOD, K. ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago: Salesianos Impresores, 2009.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; LIMA, Vanda Moreira Machado. Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa. *RBPAE* – v. 31, n. 1, p. 45 – 64 jan./abr. 2015.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto a formação de seus gestores. *Revista Em Aberto*. V. 17. nº 72, p. 11-33. Fev/Jun. 2000.

MACHADO. Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. *Revista Em Aberto*. V. 17. nº 72, p. 97-112. Fev/Jun. 2000.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas – SP, ano XXII, nº. 75, agosto/2001.

PAES DE CARVALHO, Cynthia. Gestão, autonomia e liderança na escola: alguns conceitos e desafios atuais. Coleção Gestão e Avaliação da Educação Pública – Volume III – Gestão do Currículo e Gestão e Liderança - 2012 – p. 77-95.

SOARES, Tufi Machado; TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Efeito do Perfil do Diretor na Gestão Escolar sobre a proficiência do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 34, pp.155-186, mai./ago. 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista* | Belo Horizonte | v.25 | n.03 | p.123-140 | dez. 2009.

SEÇÃO

3

PESQUISA APLICADA

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

Camila Gonçalves Silva

Mestre e Doutoranda em História pela
Universidade Federal de Juiz de Fora. Especialista
em Administração, Supervisão e Orientação
Educativa.

RESUMO

O artigo analisa o modelo de gestão democrática escolar institucionalizado a partir da Constituição de 1988, e referendado, posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB, Lei nº 9.394/96. Apresentaremos as contribuições dessa proposta de gestão que pressupõe a participação dos múltiplos atores envolvidos com o processo educacional. Para a construção destas análises, recorreremos às reflexões de Heloísa Luck, José Carlos Libâneo e Victor Paro.

Palavras-chave: Gestão democrática. Educação. Paradigmas.

ABSTRACT

The article analyzes the model of democratic school management institutionalized since the 1988 Constitution, and endorsed later by the Law of Guidelines and Bases of Education / LDB, Law 9.394 / 96. We will present the contributions of this management proposal that presupposes the participation of the multiple actors involved with the educational process. For the construction of these analyzes we will use the reflections of Heloísa Luck, José Carlos Libâneo and Victor Paro.

Keywords: Democratic management. Education. Paradigms.

INTRODUÇÃO

A partir da promulgação da Constituição de 1988, o Estado brasileiro estabeleceu novas bases regulatórias para o sistema educacional, sobretudo ao definir como seu dever a garantia de uma educação pública de qualidade. O artigo 205 da referida Constituição, que trata das disposições educacionais, especifica que o ensino público tem a finalidade de preparar o indivíduo para a prática da cidadania, e também possibilitar condições que permitam aos educandos a inserção no mercado de trabalho. O documento ainda introduziu elementos que estabelecem o cumprimento destas determinações, como o artigo 208, que define: “O acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988). Esta deliberação regulamenta que qualquer indivíduo deve ter acesso e oportunidade de realizar seus estudos, sendo responsabilidade do Estado fiscalizar os sistemas educacionais para que a determinação seja cumprida. Para Oliveira (1998), a principal ‘inovação’ desta legislação consistiu na introdução de dispositivos que não apenas tiveram o objetivo de garantir a sua plena realização, ou seja, garantir o acesso e permanência dos sujeitos no sistema educacional, mas também permitir ao próprio Estado acompanhar o funcionamento das instituições. Neste artigo, analisamos o conceito de gestão

democrática, proposta norteadora do acompanhamento e administração das instituições escolares, que foi definida através da Constituição de 1988 e referendada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB nº 9.394 de 1996 (BRASIL, LDB, 1996). Em seu artigo 14, a referida LDB dispõe os princípios dessa proposta administrativa da gestão escolar:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Grifo nosso) (BRASIL, 1996).

A prática cotidiana de uma gestão democrática ainda é um dos maiores desafios da educação no Brasil. As mudanças educacionais despontaram no decurso do processo de redemocratização da política brasileira em 1985, após o fim do Regime Militar no Brasil. Até então, a gestão educacional era exercida em consonância aos princípios do sistema político vigente, isto é, rígido, hierárquico e não estimulava a integração dos variados atores nas deliberações da escola. Um país que estava em vias de democratização necessitava de reformas educacionais que estimulasse relações democráticas e participativas nas instituições educacionais. Sendo assim, ao promulgar a Constituição de 1988, o estado instituiu as bases para mudanças expressivas na *práxis* da administração do ensino.

UMA MUDANÇA DE PARADIGMAS EDUCACIONAIS

De acordo com Luck (2009), a gestão democrática é resultante das mudanças de paradigmas educacionais, especialmente da humanização das instâncias administrativas da escola mediante a descentralização das decisões e da promoção da participação de todos os envolvidos no processo educacional. Para Luck, o objetivo principal desta ‘nova’ proposta administrativa consistiu em possibilitar a integração social em torno das decisões pedagógicas, para concretizar resultados mais expressivos.

De acordo com Félix (2010), ao longo dos anos, a gestão democrática contribuiu para o rompimento dos paradigmas tradicionais segundo o qual a organização administrativa e pedagógica das escolas brasileiras deveria ser estabelecida mediante a uma hierarquia rígida e verticalizada. Este modelo esteve em vigor até o final do Regime Militar Brasileiro (1985), em que cada profissional ficava restrito ao cumprimento de suas respectivas obrigações. A

articulação e diálogo na tomada das decisões entre os profissionais era algo rarefeito e, muitas vezes, inexistente.

Pesquisadores como Libânio (2003), Luck (2009) e Paro (2008) preconizam em suas obras a relevância quanto à implementação da gestão democrática nas instituições escolares no país, contudo, ressaltam que a escolha por uma administração que promova a participação não é algo simples. Ao contrário, definir um perfil administrativo é uma ação complexa e precisa ser coerente com o contexto político e social no qual está imersa a sociedade. Ademais, também deve corresponder às necessidades da dimensão pedagógica, administrativa e social das redes de ensino.

Ao longo da trajetória educacional brasileira, as possibilidades de gestão que tiveram maior ênfase nas discussões e análises quanto à sua aplicabilidade foram: o técnico-científico e o sociocrítico. A opção por uma delas se deu a partir de ampla discussão entre governos e instâncias representativas da educação de acordo com os objetivos das políticas públicas nacionais de educação. A análise técnico-científica refere-se à concepção que prevaleceu durante décadas nas instituições de ensino de todo o país: o sistema hierarquizado proposto pelo técnico-científico. De maneira simplificada, se compararmos a uma pirâmide, aquele que estivesse no topo da mesma deteria maior poder de controle e administração da instituição, cabendo aos demais indivíduos corresponderem às suas determinações. Proposta de gestão adotada, por exemplo, durante o Regime Militar (1964-1985), e que está atrelada ao arquétipo taylorista e fordista, segundo o qual cada sujeito possui a sua função específica. Em contrapartida, temos a perspectiva de gestão conforme as concepções sociocríticas. Libâneo (2001) destaca que esta concepção considera o homem como um ser social, e, desta maneira, precisa ser compreendido. Nossas relações não podem ser entendidas como se estivéssemos estruturados de modo hierárquico. Pelo contrário, a sociedade é um organismo complexo, influencia e é influenciada pelas relações econômicas, culturais, sociais e políticas a todo o tempo. Ademais, conforme as ingerências contextuais, o homem modifica o meio em que vive ou se adapta a novas realidades e necessidades. A escolha por um arquétipo de gestão escolar precisa levar em consideração a complexidade da sociedade, ou seja, a existência de uma heterogeneidade de perfis e objetivos que estão presentes em uma mesma comunidade. No tocante à educação, oportunizar uma maior participação e articulação das ações entre todos os sujeitos envolvidos (pais, professores, gestores) é importante para conduzir um sistema educacional coerente com as reais necessidades do país.

Assim como ocorre nas relações sociais cotidianas, no ambiente escolar, as relações de poder não estão estruturadas em planos estritamente hierárqui-

cos. A proposta alicerçada na concepção sociocrítica compreende que todos os sujeitos são responsáveis por suas ações, mas estas estão imbricadas nas particularidades e intersubjetividades de todos os indivíduos envolvidos. Deste modo, ratifica a necessidade de examinar a multiplicidade de interesses e perfis em uma mesma instituição escolar, a fim de deliberar as ações em caráter conjunto. Ainda conforme Libâneo (2001), a gestão democrática da educação tem o propósito de destacar que todos são responsáveis pela condução das ações escolares, sendo necessário o compartilhamento de responsabilidades e compromissos em prol da execução de propostas de ensino que promovam a participação de todos os atores.

Desse modo, conforme Luck (2009), a gestão democrática está vinculada à proposta sociocrítica, e traduz uma mudança de paradigmas educacionais, pois além de delinear a condução do trabalho de maneira dinâmica, valoriza o papel de cada indivíduo que atua nas instituições escolares. Importante ressaltar que tal mudança não foi uma tarefa simples para os atores que se fazem presentes cotidianamente no 'chão da escola'. Foi imprescindível que todos os profissionais já inseridos nas instituições escolares realizassem profundas modificações teóricas, práticas e metodológicas, tanto relacionadas ao ensino, quanto à gestão. De igual maneira, esta mudança precisou se efetivar nas universidades, nos cursos de graduação em licenciatura, Pedagogia e gestão educacional. Contudo, grande parte dos profissionais que passaram por este período de transição, desde o final da década de 1980 e no transcorrer da década de 1990, tiveram a sua formação acadêmica no período em que estava em vigor nas universidades discussões em torno da Pedagogia autoritária cujo foco era a hierarquização das funções. Em vista disso, foi necessária não somente uma adaptação à 'nova' possibilidade de gestão de ensino, mas, sobretudo, a uma mudança de mentalidade de todos os profissionais já inseridos nas escolas do país.

Aceitar que o fazer pedagógico, obtido quando cursaram a graduação nas décadas de 1970 e 1980, por exemplo, já não correspondiam às necessidades e objetivos do ensino após a promulgação da LDB 9.394 de 1996 foi um desafio. Atualmente, continua sendo importante realizar formação continuada destes profissionais e, especialmente, espera-se que os mesmos estejam predispostos a realizar mudanças na sua prática pedagógica. Ao romper com paradigmas vinculados a uma perspectiva de gestão centralizadora, a constituição de relações profissionais hierárquicas teve que ser progressivamente substituídas tendo em vista as reformas educacionais. Assim, considerando o desafio em adequar a esta proposta, é necessário compreender os princípios que definem a aplicabilidade da gestão democrática.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS E POSSIBILIDADES

Paro (2002) salienta que, apesar de ter sido basilar a institucionalização da gestão democrática no sistema nacional de ensino brasileiro, seus efeitos somente poderão ser sentidos a partir da ‘real’ aplicabilidade de suas concepções no espaço escolar. Ademais, a elaboração de leis e diretrizes com caráter padronizador relativas à maneira pela qual as escolas devem ser geridas, organizadas e direcionadas deve levar em consideração a diversidade dos educandos, educadores, bem como a própria heterogeneidade da sociedade brasileira. Por conseguinte, Paro destaca a relevância da gestão democrática, pois este detém como um de seus pilares conceituais a autonomia das escolas nos aspectos burocráticos e práticos, o que torna possível a tomada das decisões conforme o contexto no qual a escola está inserida e de acordo com as reais necessidades. Compreender a administração escolar praticada nas escolas brasileiras na atualidade perpassa, inicialmente, às necessidades de compreender o seu significado.

Muller (2011) salienta que a democratização da administração do ensino contribuiu para a consolidação de uma educação transformadora da sociedade, na medida em que permite ao aluno participar e opinar, por exemplo, por meio do grêmio estudantil, nas decisões que afetam diretamente a sua realidade e cotidiano na escola. Nesse sentido, os princípios democráticos passam a estar integrados ao cotidiano da escola, mediante a elaboração do Projeto Político Pedagógico que contemple os princípios da gestão democrática.

Ao seguir as determinações da legislação educacional vigente, o princípio da *autonomia* garante à escola a possibilidade de gerenciar e administrar os recursos financeiros de acordo com as suas necessidades, seus objetivos e propostas. Por seu turno, para alcançar esta autonomia é preciso que a escola crie mecanismos que assegurem a *participação* da comunidade escolar, como pais, professores, responsáveis e gestores (diretores, supervisores, pedagogos, orientadores), a fim de possibilitar a comunicação e interação entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para o intento, é imprescindível a constituição de um quadro de *funcionários qualificados* e que tenham como base o interesse em desenvolver um trabalho cooperativo e solidário. Assim, a gestão democrática estimula a consolidação da *formação continuada* dos profissionais, por isso é preciso que os gestores estimulem e proponham condições em direção à realização do aperfeiçoamento técnico, científico e pedagógico dos profissionais da escola.

Estes são elementos centrais para a consolidação de uma gestão que promova o *diálogo* e *propagação das informações* para a comunidade escolar.

Muller (2011) enfatiza que todas as decisões tomadas pelos gestores precisam ser comunicadas previamente para a comunidade escolar de maneira clara e eficiente. Nesse ínterim, a criação de um *Conselho Escolar* é fundamental, sobretudo, para a elaboração conjunta do *Projeto Político Pedagógico*, das normas do regimento escolar, do estabelecimento de metas, organização do ensino e dos recursos. A *inclusão dos pais e dos alunos* na busca pela solução de problemas, nas decisões e nas atividades escolares é condição indispensável para a articulação, reflexão e respeito entre todos os envolvidos. Isso porque é patente que a participação e acompanhamento dos pais na educação dos filhos não deve ser restritos à formação intelectual, mas também às dimensões relacionais e afetivas a partir da troca de experiências, em eventos culturais, atividades extraclasse e na discussão de temáticas que permitem o amadurecimento pessoal. Para o intento, é fundamental a criação de Associações de Pais e Mestres, Conselho de Casse, e mecanismos de representação estudantil.

A concretização dessas ações somente é possível a partir do *planejamento das atividades*, fator que proporciona a definição racional das estratégias. Após esta etapa, os gestores precisam criar recursos que possibilitem o contínuo *acompanhamento e avaliação* da eficácia do planejamento proposto. Este *diagnóstico* deve ser feito por meio de dados e informações seguras, como, por exemplo, a partir da realização da avaliação institucional e dos dados obtidos através das avaliações externas. Neste último, a instituição pode recorrer, por exemplo, aos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio, Prova Brasil e Provinha Brasil. A partir dos dados das avaliações externas é possível elaborar novas estratégias educacionais e acompanhar o rendimento escolar ao longo dos anos.

Luck (2008) salienta que as funções pedagógicas relativas ao incentivo do diálogo e participação correspondem à competência exigida pelos gestores relativa à função sociopolítica. Ou seja, o cumprimento dos princípios expressos por uma administração democrática está igualmente atrelado ao interesse em aprimorar as competências profissionais. Novos conhecimentos correspondem ao simultâneo surgimento de novas habilidades que, no contexto atual, são imprescindíveis para enfrentar problemas e propor soluções. Nesse ínterim, Luck afirma que o administrador escolar também precisa, a partir da realização de uma gestão compartilhada, aprimorar competências e funções, com destaque ainda para: *função pedagógica e função técnico administrativa*.

De maneira breve, podemos afirmar que é mediante ao aperfeiçoamento da *função sociopolítica* que o gestor estimula o diálogo, o intercâmbio de informações e a participação dos indivíduos envolvidos nas ações educativas. A *função técnico-administrativa* corresponde ao conhecimento da legislação

escolar, para quando for necessário, reivindicar os interesses da instituição escolar e, concomitantemente operar em consonância ao aparato legal. O planejamento estratégico dos recursos deve estar integrado ao momento de elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) e da aplicação das verbas nas questões pedagógicas e administrativas. De acordo com Luck (2008), somente é possível o êxito na implementação desta proposta se todos possuem a mesma perspectiva, cujo eixo central precisa ser o contínuo aperfeiçoamento das funções sociopolítica, técnico-administrativa e pedagógica.

Mediante as reflexões delineadas neste artigo, apresentamos o conceito de gestão democrática e as suas possibilidades educacionais. Para o intento, recorreremos à exposição de alguns dos principais referenciais teóricos que tratam da temática. Nesse sentido, esperamos contribuir com a reflexão de uma temática relevante no contexto contemporâneo da educação nacional, em especial, no tocante ao aprimoramento das questões relativas à administração das instituições escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 6 jun. 2012.

_____. Lei Nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf >. Acesso em: 6 jun. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática da educação em tempos de contradição**. 2007, p.01-12. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/65.pdf >. Acesso em: 20 jun. 2012.

FÉLIX, Ana Lúcia dos. **Gestão democrática da escola: Bases epistemológicas, políticas e pedagógicas**. 2010. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-2114--Int.pdf> >. Acesso em: 15 abr. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: < http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf >. Acesso em: 12 abr. 2017.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009, p.144. Disponível em: < http://www.fundacoes.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf >. Acesso em: 12 abr. 2014.

MULLER, Antônio José. **Supervisão Escolar**. Indaial, Uniassevi, 2011, 148p.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luís Fernandes. **Gestão financeira descentralizada planejamento, aplicação e acompanhamento de recursos.** Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/gestao_fin_descentralizada.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação na Constituição de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998. **Revista Brasileira de Educação.** Mai/Jun/Jul/Ago 1999 N° 11. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_07_ROMUALDO_PORTELA_DE_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

PARO, Vítor Henrique. Política Educacional e Prática da Gestão Escolar. II Simpósio Internacional. **Anais...** V Fórum Nacional de Educação, 2008. Disponível em: <http://forum.ulbratorres.com.br/2008/conferencias_texto/PARO.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 88-96, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1094/995>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

