

MESTRADOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO: POLÍTICAS INOVADORAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Flávia Werle

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul. Professora titular
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos

RESUMO

Discussão de propostas de mestrado profissional da área de educação (MPE) mediante a concepção de profissionalização como **prática contextualizada em diálogo com as circunstâncias locais e de interlocução constante com a sociedade**. A metodologia envolve consulta a documentos normativos, análise das propostas dos MPE disponíveis no site da Capes, considerando os cursos implantados, em homologação e já homologados pelo CNE, as Áreas de Concentração e as linhas de pesquisa e intervenção social. A análise dos MPE implantados considera *contextualização, inovação e formação* com base na experiência profissional. Identifica os MPE como espaços de construção da profissionalização do educador mediante dois eixos de contribuição. No primeiro, a profissionalização é identificada na proposta de cursos MPE que se constituem em esforço de articulação da Universidade com as demandas sociais, de atenção à diversidade de fazeres e de espaços de prática educacional. No segundo, pelos objetivos que contribuem para a formação de profissionais da educação comprometidos, questionadores e voltados para a qualificação e intervenção comprometida com seus espaços profissionais.

Palavras-chave: Linha de pesquisa e intervenção social; profissionalização do educador; mestrado profissional.

PROFESSIONAL MASTER'S DEGREES IN EDUCATION:
INNOVATIVE POLICIES FOR HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

Discussion of proposals for a professional master's degree in education (PME) by conceiving of professionalization as a contextualized practice in dialogue with local circumstances and in continuous interlocution with society. The method involves consulting normative documents, analysis of the PME proposals available on the CAPES site, considering the courses that have already been implemented, those that are undergoing approval, and those already approved by the CNE (National Council of Education), the majors and lines of research and social intervention. The analysis of the already implemented PME looks at *contextualization, innovation* and *formation* based on professional experience. It identifies the PME as spaces to professionalize the educator through two lines of contribution. In the first, professionalization is identified in the proposal for PME courses that are an effort to articulate University with social demands, attention to the diversity of doings and spaces for educational practice. In the second are objectives contributing to train education professionals who are committed, ask questions and aim at qualification and intervention committed to their professional spaces.

Key-words: Line of research and social intervention; professionalization of educators; professional master's degree.

1. Texto apresentado originalmente no XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ocorrido de 11 a 14 de novembro de 2014, em Fortaleza e inscrito no simpósio do eixo intitulado “Didática e a Prática de Ensino na Relação com a Sociedade”. Considerando que o tema central do XVII Endipe foram as relações entre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade e, convergente com esta temática, o subeixo Impactos das políticas na gestão e no trabalho docente bem como o simpósio Gestão das políticas educacionais e trabalho docente reavivam o debate com questões relacionadas à Sociedade, em especial às políticas e à gestão educacional.

Início este artigo¹ com um ponto de vista a respeito do trabalho docente e da sociedade para depois discutir as políticas e analisar uma determinada política relacionada à formação do professor e do gestor educacional em nível de pós-graduação, qual seja, o mestrado profissional da área de educação.

Trato de começo do **trabalho docente** e a respeito dele estabeleço alguns pressupostos que podem, talvez, ser percebidos na linha do que S. Ball designou de “recursos para desviar a atenção do imediatismo e do “real” de aflição e tormenta” (BALL, 2005, p. 541) pelo qual os professores estão passando. Ball refere-se ao colapso, à erradicação do profissionalismo frente ao qual, argumentos em contrário, encobririam o caos desencadeado pelas políticas educacionais e os novos processos de gestão. O **trabalho do professor como prática contextualizada, como diálogo com as circunstâncias locais, como compromisso, como prática ético-cultural, como interlocução constante dentro das instituições e entre elas e a sociedade**, para ele, não tem futuro. O profissionalismo para Ball, que fala num contexto europeu acerca do pós-estado de bem estar, não tem espaço, tendo em vista “efeitos combinados de **tecnologias de performatividade e gerencialismo**” (BALL, 2005, p. 542). Não me proponho a discutir conceitualmente profissionalismo mas a refletir acerca da prática docente, nas escolas e sistemas educacionais brasileiros, considerando que dela não foi totalmente erradicado o profissionalismo, que dela não foram totalmente eliminados os espaços de diálogo e de sensibilidade para com as circunstâncias locais, de compromisso consigo mesmo, com os alunos e com a comunidade local, pois que, na prática, ocorrem apropriações, releituras, movimentos que resistem, modificam, acolhem as políticas de acordo com os contextos. Foco, portanto, a discussão no **contexto da prática** dos profissionais da educação, considerando o contexto brasileiro com sua diversidade e desigualdades e avaliando, também, que o contexto político-administrativo no Brasil apresenta instituições democráticas frágeis as quais coexistem, lado a lado, com comportamentos políticos modernos e tradicionais (FREY, 2000).

Lima (2001, p.62) auxilia no adensamento teórico do contexto de prática ao reconhecer um longo percurso e o complexo processo de comunicação entre a concepção normativa das políticas e sua execução em espaços escolares, aspecto em que converge com as concepções de S. Ball. Destaca que há uma certa invulnerabilidade dos professores e educadores de diferentes níveis a regras, a procedimentos burocráticos, e à imposições. Para Lima os professores como atores em espaços escolares têm capacidade para ignorar ou redefinir regras e a possibilidade de, em grupo ou individualmente, **fazer uso estratégico do espaço de interpretação de regras** que não produziram. Embora ele não esteja discutindo profissionalismo está, de alguma forma, indicando que existe espaço para práticas que não sejam apenas e sempre

respostas a regras impostas de fora, ou seja, pode-se interpretar que também Lima admite que o profissionalismo não foi eliminado. A distância social e de poder entre os atores dos sistemas de ensino (hierarquia e escolas, professores e chefias) pode ser favorável a uma mais intensa interpretação e reinterpretação de regras e de políticas, configurando um ambiente que pode, inclusive, substituí-las por normas alternativas.

Licínio Lima tem discutido a escola como lócus de resistência à reprodução normativa, destacando a importância dos atores, suas negociações e insurgências. Sua argumentação questiona o fato da ação organizacional ocorrer por referência direta a regras formais-legais, produzidas supra-organizacionalmente. De seu ponto de vista há uma simultaneidade entre a imposição normativa externa – normativismo – e o que ele chama de *infidelidade normativa* ou *fuga do normativismo*. Sua posição é de que os atores produzem regras hetero e auto-produzidas, o que põe em cheque a produção externa e a reprodução externa perfilada estritamente às normas.

Na administração centralizada do sistema de ensino a produção de regras formais, de instruções e normas é realizada fora da escola, afirma Lima. Essa miríade de regras é chamada de forma generalizada de “legislação” incluindo desde leis, decretos e portarias até circulares, ordens de serviço. Todas elas têm em comum o seu caráter normativo e impositivo.

Os graus de aplicação e entusiasmo local, a infidelidade normativa, a invulnerabilidade de certos professores a regras e a capacidade dos atores de ignorar e redefinir normas se reforçam e possibilitam o exercício da autonomia dos estabelecimentos de ensino. A autonomia encaminha para a produção de regras próprias, conforme condições locais e valores compartilhados.

Certeau é um autor importante que nos auxilia na compreensão mais ampliada desse contexto de prática embora sua discussão não seja focalizada em políticas mas em questões de cultura, práticas, sentidos que os atores atribuem a seus fazeres. Ele interroga as operações das pessoas comuns, dos usuários aos quais ele se nega a tomar como entregues à passividade e à disciplina (CERTEAU, 2011, p. 37). No dizer de seu apresentador Luce Giard, Certeau “manifesta a recusa da uniformidade que um poder administrativo gostaria de impor em nome de um saber superior e do interesse comum” (Giard, apud CERTEAU, 2011, p. 13). Assim, esta recusa à uniformidade, estes sentidos que os atores atribuem a seus fazeres alinham-se à ideia de exercício do profissionalismo e do comprometimento responsável dos educadores.

Certeau manifesta-se contrário a um ser humano afeito à uniformidade, por isto sua abordagem teórico-metodológica volta-se para a percepção dos usos, das operações de apropriação, de reapropriação, de subversão, de con-

sumo, de recepção, das microresistências, e das inércias, todas estas variantes encaradas como modos de praticar. Refere esses modos de praticar como uma metaforização da ordem dominante, como uma equivalente às regras e imposições externas. Ou seja, ao mesmo tempo uma ordem é exercida e burlada (Giard, apud CERTEAU, 2011, p.19). Entretanto o próprio Certeau alerta “o exame das práticas não implica um regresso aos indivíduos” pois “a questão tratada se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou seu veículo” (CERTEAU, 2011, p.37-38).

Em *A invenção do cotidiano, artes de fazer*, afirma que as práticas são “arte”, melhor dizendo, “técnicas a espera de um saber esclarecido que lhes falta” (CERTEAU, 2011, p. 128). “A arte é portanto um saber que opera de fora do discurso esclarecido e que lhe falta” (p.129). As práticas são mudadas pouco a pouco em ações de discurso. Para isso o método² é importante pois sistematiza, pelo discurso um saber fazer. O saber fazer encontra-se em um espaço não-discursivo, “essencialmente sem escritura” (p.128). “A arte constitui em relação à ciência, um saber em si mesmo essencial, mas ilegível sem ela” (CERTEAU, 2011, p.131). “Nas práticas o conhecimento acha-se recolhido trata-se de um saber não sabido” (CERTEAU, 2011, p.134).

2. Destaca-se neste aspecto a importância do pesquisador como alguém que registra, reflete, ajuda a narrar o saber fazer.

Na perspectiva de prevalência e domínio do gerencialismo e da performatividade (BALL, 2004, 2005), o profissionalismo e a formação de professores se tornam obsoletos, desnecessários. Criar novas modalidades de curso, entretanto, as rearticular frente às demandas específicas dos sistemas de ensino, aperfeiçoá-las constitui projeto importante e necessário para a educação brasileira.

O debate entre teoria e prática resulta empobrecido se considerarmos o gerencialismo e a performatividade como dominantes. Descartar, mediante o argumento de invasão gerencialista, as possibilidades de reflexão na ação educacional, é negar que os professores, os diretores, os funcionários de escolas e sistemas educacionais, a partir de suas vivências pessoais e experiências, possam desenvolver práticas e um conhecimento novo e relevante. Se, portanto, entendermos que formação de professores implica num processo de autoformação, de crescimento e desenvolvimento pessoal e cultural, de reflexão, de implicação dos professores para com seu desenvolvimento profissional e de realização de trabalhos em colaboração, então, teremos o fazer como arte, teremos a possibilidade de, reflexivamente, construir “infidelidades”, perceber os contextos e suas necessidades.

Este texto parte de um quadro teórico em que o profissionalismo se desenvolve em contextos de prática, um quadro teórico que considera o trabalho do professor e a formação de professores como prática **contextualizada**, como **diálogo**

com as circunstâncias locais, como compromisso, como prática ético-cultural, como **interlocução constante dentro das instituições e entre elas e a sociedade**. Um quadro teórico que considera possível o exercício da **autonomia nos estabelecimentos de ensino**, um exercício que encaminha para a produção de regras próprias, conforme condições locais e valores compartilhados. Um quadro teórico que considera a formação de professores vinculada a um **processo de autoformação**, de **crescimento e desenvolvimento pessoal e cultural, de reflexão**, de implicação dos estudantes para com seu desenvolvimento profissional e de realização de **trabalhos em colaboração**.

As políticas educacionais constituem um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. Elas visam assegurar a adequação entre as necessidades sociais de educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais por meio do estabelecimento de normas e controles, pelo incentivo à inovação, pela gestão e apoio financeiro. Ora, as expectativas da sociedade não são uníssonas e congruentes entre si e, portanto, entre elas há possibilidades de políticas de cunho gerencialista e produtivista além das de inspiração ético-cultural, mais voltadas para a reflexão e o profissionalismo. O embate, a negociação, está muito presente no campo educacional.

MESTRADO PROFISSIONAL

A discussão que segue aborda os Mestrados Profissionais (MP) como política educacional cujo objetivo é formar um tipo de profissional específico em sua relação com o conhecimento e com a prática. O debate se estende também aos impactos deste novo tipo de formação *stricto sensu* na gestão e no trabalho docente dos próprios MP.

No contexto da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, os mestrados profissionais são experiências recentes³. No total de todas as áreas de conhecimento, conforme dados do Fórum Nacional de Mestrados Profissionais de Educação (FOMPE), dados coletados em novembro de 2013, há 568 cursos em todo o país, dos quais 65,7% são oferecidos por IES públicas e 34,3% por instituições privadas. Do total, 76,6% estão com conceito 3, 17,9% com conceito 4 e 5,5% com conceito 5 na avaliação da Capes. Do total de cursos a metade está situada na região sudeste, 20,6% na região sul, 17,1% na região nordeste, 6,5% na região centro-oeste e 5,8% na região norte. Considerando a distribuição entre as Grandes Áreas (classificação Capes), a Multidisciplinar concentra maior número de mestrados profissionais 30,6% (somando a multidisciplinar ensino e a multidisciplinar em geral). Em segundo lugar a área de Ciências da Saúde conta com 18,5% deste tipo de mestrado, seguida da de Ciências Sociais

3. Debate interessante acerca de Mestrados Profissionais na Área de Ensino voltados para as demandas da educação básica encontra-se em Moraes (2014).

Aplicadas com 17,1% e Engenharias com 11,8%. As outras cinco grandes áreas (Linguística, Letras e Artes; Ciências Humanas; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Ciências Agrárias) não alcançam cada uma nem 10% do total dos mestrados profissionais. Há, portanto assimetrias quantitativas entre as diversas regiões do país também em termos de mestrado profissional.

TABELA 1. Instituição e designação dos cursos de Mestrado Profissional da área de Educação por situação de funcionamento – 2014

Coleta Disponível	Aguardando Homologação pelo CNE	Homologado pelo CNE
UNIPAMPA-Educação	UNINTER- Educação e Novas Tecnologias	UFPR - Educação: teoria e Prática de Ensino
IFSul - Educação e Tecnologia	UNISINOS- Gestão Educacional	UFBA - Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
UNB - Educação	UNIR - Educação Escolar	UESC - Formação de professores da Educação Básica
UEPB - Formação de Professores	UEMS – Educação	UNEB - Educação de Jovens e Adultos
UFRPE - Tecnologia e Gestão em Educação a Distância	FESP/UPE – Educação	UFSCAR - Educação
UFLA - Educação	UFPB/J.P - Políticas públicas, gestão e avaliação	UNESP/ARAR - Educação Sexual
UFJF - Gestão e Avaliação da Educação Pública	UNEB - Educação e Diversidade	UFVJM - Gestão de Instituições Educacionais
UNEB - Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação	UFRB - Educação do campo	USP - Ensino de Astronomia
UNINOVE - Gestão e práticas Educacionais	UNITAU – Educação	PUC/SP - Educação: Formação de Formadores
	CEETEPS - Gestão e Desenvolvimento da educação profissional	
	IFTM - Educação Tecnológica	
	UERJ - Telemedicina e Telesaúde (eliminado embora na página da Capes esteja situado na área de Educação)	
	UFU- Tecnologias, comunicação e educação	
	UNIARA -Processo de Ensino, Gestão e Inovação	
	UFMG - Educação e Docência	

TABELA 2. Quantitativo de Mestrados Profissionais da Área de Educação por situação de funcionamento – 2014

	Nº	Porcentagem
Coleta Disponível	9	28,00%
Aguardando Homologação pelo CNE	14	44%
Homologado pelo CNE	9	28,00%
	32	

Na Área de Educação os mestrados profissionais receberam resistências fortes quando da sua proposição. Hoje, entretanto, há 32 destes cursos⁴. Informações levantadas junto à Capes em julho de 2014, referem que na Área de Educação há 14 cursos de mestrado profissional aguardando Homologação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o que corresponde a 44%; nove Homologados⁵ pelo CNE, totalizando 28% - ver tabelas 1 e 2. Portanto 72% dos cursos que já submeteram o seu APCN ainda não estão implantados, ou estão em fase de implantação (ano de 2013 em diante) frente ao que se pode constatar uma ampliação progressiva dos mestrados profissionais na área de educação, em especial considerando que o primeiro MP da Área de Educação começou a funcionar em 2009.

4. Dados levantados em julho de 2014.

5. Conforme Portaria Normativa 194, de 4 de outubro de 2011 após a data de publicação da homologação do resultado pelo Ministro da Educação a Instituição proponente do mestrado profissional terá 12 meses para dar efetivo início ao funcionamento de seu curso, ou seja ofertar disciplinas para atendimento dos alunos matriculados. Após a data de início o curso passará de “curso em projeto” para “curso em funcionamento”. O reconhecimento de um curso de mestrado profissional ocorre a partir do Parecer do CNE/MEC homologado por Portaria Ministerial publicada no Diário Oficial da União.

TABELA 3. Mestrados profissionais da Área de Educação por condição de reconhecimento conforme temas prevalentes, 2014

Temas	Implantados	Aguardando homologação	Já homologados
Educação	3	4	1
Gestão e ...	4	3	1
Formação de professores	1	1	2
Tecnologia/educação tecnológica	1	3	
Curriculo/inoações		1	1
Diversidade/educ. campo		2	
EJA			1
Educação sexual			1
Prática de ensino			1
Ensino de ...			1

Observa-se também conforme *tabela 3*, que os cursos que se encontram na condição de já homologados e aguardando homologação apresentam tendência a maior diversidade temática do que os já em funcionamento, o que pode ser um indicativo de que a área está desenvolvendo estratégias de articulação frente a esta modalidade considerando as competências acadêmicas desenvolvidas e as necessidades sociais percebidas. Ou seja afigura-se que a comunidade acadêmico-institucional da Área está atenta e em interlocução com o contexto e com as necessidades sócio-educacionais de forma a propor cursos de mestrado profissional adequados a eles.

Para analisar o MP como política educacional desenvolve-se neste texto uma abordagem por dois eixos: o contexto da formulação das políticas - texto legal, considerando aspectos normativos, expressos em Portarias, e o contexto da prática, discutido a partir da análise de propostas de mestrados profissionais da área de Educação. Para este segundo eixo utilizou-se “Proposta do Programa” do ano de 2012, de nove Cursos de Mestrado Profissional, disponíveis na página da Capes, o que corresponde a 28% dos cursos desta modalidade e desta Área aprovados na Capes até julho de 2014. Em alguns casos também foi consultado o site dos cursos na internet.

NORMATIVAS DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS – EIXO DA FORMULAÇÃO POLÍTICA

A Portaria Normativa Capes 47/95 destacava que os cursos de mestrado dirigidos à formação profissional deveriam ter seus docentes e orientadores com produção intelectual de alto nível, divulgada de acordo com padrões reconhecidos. Os requisitos necessários para a aprovação do curso eram a existência de pesquisa de boa qualidade, os projetos em parceria com o setor produtivo e a oferta de atividades de extensão. Quanto aos trabalhos de conclusão de curso poderiam assumir formas de dissertação, projeto, análise de casos, *performance*, desenvolvimento de protótipos, equipamentos e instrumentos. Esta Portaria era um documento breve e inicial com algumas diretivas para orientar os cursos de mestrado profissional – MP.

Em 16 de dezembro de 1998 foi exarada a Portaria 80/98 designando a nova modalidade de “mestrado profissionalizante” e relacionando-a diretamente à formação de profissionais para elaborar novas técnicas e processos. Foi dado destaque ao caráter de terminalidade ao mestrado, então designado de profissionalizante, mediante estrutura curricular que articulasse ensino com aplicação profissional, e se relacionasse com a formação profissional obtida em nível de graduação. Quanto ao trabalho final o documento repete a normatização da Portaria de 1995, sem avançar na concepção de trabalho final. Em 1998, entretanto, é dada maior amplitude às instituições proponentes que poderiam não apenas ter cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mas agora também alargando para as que tivessem curso *lato sensu*, realizassem pesquisa e prestação de serviços e revelassem qualificação científica, tecnológica e/ou artística no campo específico do curso. A Portaria 80/98 destaca-se pelo anúncio da ênfase tecnológica, de inovação de processos e pelo caráter de terminalidade atribuído ao curso.

Em 2003 a Câmara de Educação Superior do CNE emite o Parecer 81/2003, pronunciando-se que os mestrados profissionalizantes são de oferta regular

e levam à obtenção de diploma e grau acadêmico. A oferta regular frente a cursos de edição única são noções que se alternam nos documentos relativos ao MP, sem que tenham uma justificativa mais consistente para tal. Avaliamos que, especialmente a oferta única assemelha-se mais com a modalidade de curso de especialização que não exige pesquisa e intervenção social constante e cumulativa, e um debate mais aprofundado entre teoria e prática.

Já em 2009, a Portaria Normativa Capes 7/09 delimita com maior detalhe as características do mestrado profissional (agora não mais designado de mestrado profissionalizante) reafirmando sua validade nacional e aos titulados os mesmos direitos concedidos aos portadores de mestrado acadêmico. O mestrado profissional foi então definido como curso que possibilita capacitação para a prática profissional avançada e transformadora, voltado para a inovação pela incorporação do método científico e rigor metodológico na gestão, produção e aperfeiçoamentos tecnológicos. O artigo 4º. especifica os objetivos do mestrado profissional nos quais se evidencia o compromisso com a competitividade e produtividade das empresas e organizações públicas e privadas. São objetivos do mestrado profissional:

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;

II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;

IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.

O parágrafo único do artigo 5º. da Portaria Normativa Capes 7/09 traz uma informação fundamental ao reiterar a ênfase em princípios orientadores do mestrado profissional quais sejam: **aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico científico, valorização da experiência profissional**, os quais deverão estar consistentemente expressos na estrutura curricular. As especificações a respeito do corpo docente apresentam-se um pouco mais distanciadas e diferenciadas das exigências feitas para os do mestrado acadêmico— “apresentar de forma equilibrada, corpo docente integrado por doutores, profissionais e técnicos com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação; apresentar normas bem

definidas de seleção de docentes que serão responsáveis pela orientação dos alunos” (incisos V e VI, art.7º. da Portaria Normativa Capes 7/09) - e menos rígida em termos de carga horária uma vez que é admitida a dedicação parcial ao curso. A qualificação do corpo docente é objeto de controle, devendo ser demonstrada pela produção intelectual ou reconhecida experiência profissional. Os formatos e tipos de trabalho de conclusão de curso foram mais longamente especificados, apresentando maior diversificação, podendo apresentar-se em forma de: artigos, patentes, revisão sistemática e aprofundada da literatura, projetos técnicos, publicações tecnológicas, registros de propriedade intelectual, desenvolvimento de aplicativos, de materiais instrucionais, didáticos e de produtos, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, dentre outros. Mantém a possibilidade de cursos com duração determinada – edição única - e a excepcionalidade em termos de concessão de bolsas de estudos pela Capes.

A Portaria Normativa Capes 7/09 abre alternativas diferenciadas, antes não aventadas nos documentos normativos, possibilitando para a estruturação dos mestrados profissionais, a forma de consórcios, ou a oferta em instituições como Universidades, centros de pesquisa, entidades públicas ou privadas.

Os documentos que normatizam o mestrado profissional avançaram em especificação do formato do trabalho de conclusão de curso e em termos da composição do corpo docente. Este avanço, entretanto, não parece suficientemente claro para configurar uma nova forma para esta modalidade de curso em termos de sua estrutura e funcionamento. A concepção de mestrado profissional no âmbito das normatizações não está esclarecida ao ponto de inspirar a configuração de um instrumento de avaliação coerente com esta especificidade pretendida para os MP⁶. Há declarações gerais como o objetivo de “contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas” a qual não está acompanhada de como tal objetivo se expressa em termos formativos. Neste aspecto a definição de resultados pretendidos não auxilia na configuração de novas configurações de curso – de funcionamento, de produção científica, curriculares, ... -, afigurando-se a predominância e persistência do formato dos pós-graduações acadêmicos.

Por outro lado, a ênfase na capacitação profissional voltada a procedimentos técnicos e demandas do mercado de trabalho, a urgência de atender a demandas de desenvolvimento, o foco na melhoria da eficácia e da eficiência das organizações e na solução de problemas, o compromisso com a competitividade e aumento da produtividade, situa as normativas com relação aos mestrados profissionais numa perspectiva instrumental, objetivista, produtivista e voltada para resultados. Há, entretanto que considerar como as instituições estão se apropriando destas normas e configurando suas práticas.

6. Observe-se que críticas à avaliação são registradas de longa data, acentuando o caráter acadêmico, de supervalorização da produção científica publicada e pouca atenção à articulação com os espaços profissionais e impactos da produção científica na sociedade. Spagnolo e Souza (2004) já apontavam: “Apesar das Comissões [de Área] disporem de certa liberdade de estabelecer critérios e parâmetros em sua área, as diretrizes gerais, consolidadas pela tradição e formalizadas em normas, dão identidade e coesão ao processo. ... avaliação caracteriza-se, finalmente, por ser essencialmente acadêmica. Valoriza, sobretudo, a pesquisa e as publicações científicas. Menor atenção é dada, tradicionalmente, ao ensino, à extensão, à cooperação com setores empresariais e governamentais e ao impacto que as atividades desenvolvidas nos programas possam ter na sociedade em geral” (p.9).

ANÁLISE DOS CURSOS DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FUNCIONAMENTO: TEMAS PREVALENTES E FORMAS DE ABORDAR O EIXO DA PRÁTICA

Os cursos em funcionamento em meados de 2014 e que já participaram de uma avaliação, tendo, portanto, preenchido o Coleta do Programa⁷, somam nove, sendo três da região sudeste, três da região nordeste, dois da região sul e um da região centro-oeste.

7. - Tem-se presente que o relatório "Proposta do Programa" é uma narrativa "oficial" do que cada MP traça (aceita/imagina/registra) para expressar o que realizou no período. Outros tantos relatos a respeito do mesmo percurso poderiam ser propostos e até se sobrepor, ao que poderia ser chamado de "oficial".

TABELA 4. Mestrados Profissionais da Área de Educação, por título, área de concentração e linhas de pesquisa e intervenção social 2014

Coleta Disponível - IES	Área Básica	Área de concentração	Linhas de Pesquisa e Intervenção Social
UNIPAMPA - (SUL)	Planejamento educacional		1) Política e gestão da educação; 2) Gestão das práticas docentes na diversidade cultural e territorial.
UFLA - (SUDESTE)	Educação	Formação de professores	1) Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas.
UNB - (C-ESTE)	Educação	A- Gestão de políticas e Sistemas educacionais; b) Políticas públicas e gestão da educação profissional e tecnológica.	A - 1) Políticas públicas e gestão da educação básica; A - 2) Políticas públicas e gestão da educação superior. B - 1) Sistema de inovação, cultura e desenvolvimento regional; B - 2) Políticas e gestão da educação profissional e tecnológica.
UEPB - (NORD)	Educação	Formação de Professores da educação básica	1) Linguagens e letramento digital; 2) Práticas de leitura e produção textual.
UNINOVE - (SUDESTE)	Gestão e práticas Educacionais		1) Gestão educacional; 2) Práticas pedagógicas; 3) Práticas político-sociais.
UFJF - (SUDESTE)	Educação	Gestão e Avaliação da Educação Pública	1) Modelos, instrumentos e medidas educacionais; 2) Gestão, avaliação e reforma da educação pública; 3) Equidade, políticas e financiamento da educação pública; 4) Avaliação, currículos e desenvolvimento profissional de gestores e professores de educação básica.
UNEB - (NORD)	Educação - Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação	A - Gestão da educação e redes sociais; B) Processos tecnológicos e redes sociais	A - 1) Gestão da educação e redes sociais; B - 1) Educação, processos tecnológicos e redes sociais.
UFRPE - (NORD)	Tecnologia Educacional	Tecnologia e Gestão em Educação a Distância	1) Ferramentas tecnológicas para EAD; 2) gestão e produção de conteúdo para EAD.
IFSul - (SUL)	Educação e Tecnologia	Educação	1) Políticas e práticas de formação; 2) Linguagens verbo-visuais e tecnologias.

Considerando as Linhas de Pesquisa e Intervenção Social – LPIS - identifica-se que o tema **gestão** é o mais frequente, seja relacionado à educação básica, à educação superior, à educação profissional, à avaliação da educação pública, à redes sociais, à educação a distância (EAD).

O segundo tema mais frequente é **tecnologias**, articulado a linguagens verbais e visuais, a ferramentas e conteúdos para EAD, a linguagens e letramento.

Figuram como temas em linhas de pesquisa e intervenção social de três IES quatro temas: **políticas**, em geral, associadas a focos como financiamento, a práticas de formação, a práticas sociais. Como tema presente em Linhas de pesquisa e intervenção social – LPIS – de três mestrados profissionais está o de **práticas** relacionadas a formação, a aspectos sociais, políticos e pedagógicos. Igualmente com presença em três MP o tema **linguagens** relacionada a letramento digital, a diversidade cultural e inovação pedagógica, e a tecnologias. Com presença em dois MP o tema **diversidade**, cultural e territorial, assim como o tema **inovação**, articulado a desenvolvimento regional e a aspectos pedagógicos. O tema **ferramentas/modelos** aparece em dois MP seja relacionado a instrumentos de medidas, como a EAD.

Em termos de localização regional o tema gestão é o mais distribuído e presente em MP de todo o país, o que não acontece com tema relacionado a tecnologias que parece predominar em MP da região nordeste.

A seguir os nove MP já em funcionamento serão analisados considerando três aspectos: *contextualização*, *inovação* e *formação* com base na experiência profissional. Entende-se que estas categorias não são fechadas, mas porosas entre si. Ou seja, a configuração de cada uma se desenvolve e avança em articulações com as demais. A análise não designará a condição específica de cada MP mas refere-se a uma situação geral inferida do conjunto dos MP, embora algumas transcrições sejam de relatórios específicos.

Contextualização é uma categoria que leva em conta as estratégias de diálogo dos MP com as circunstâncias locais e a interlocução com a sociedade de diferentes maneiras (produção científica, convênios, estratégias curriculares, processo seletivo, candidaturas).

A contextualização é uma dimensão, que se situa, inclusive em *período anterior à criação do MP*, implicando em prévia colaboração com redes de ensino locais, regionais e em alguns casos, redes públicas de vários estados brasileiros. Há IES com pesquisa junto a redes de ensino há mais de 10 anos, com estruturas que desenvolvem instrumentos para gestão de sistemas de ensino, ou ofertam cursos de extensão e de especialização nas origens do MP. Muitos MP referem que a procura dos cursos acadêmicos da IES tem demonstrado o

interesse de professores das redes públicas pela formação *stricto sensu*. Outros MP no início de seu funcionamento declaram o ajustamento das pesquisas que já vinham sendo desenvolvidas a aspectos mais aplicados das temáticas que os constituem. Há também o caso de realização de “experiência piloto” para várias turmas do governo federal (professores e técnico-administrativos), o que foi importante, dentre outros aspectos por demonstrar o quanto o perfil de um MP seria adequado para este tipo de demanda.

A *destinação das vagas* ou o *perfil almejado para os candidatos* indica preferência por profissionais em exercício, diretores de escolas públicas, técnicos de órgãos de gestão da educação básica pública, bem como de órgãos do Ministério de Educação do Brasil e, inclusive, um caso de técnicos do Ministério de Educação de outro país – Moçambique. A *composição de turmas* muitas vezes é demandada por secretarias estaduais e municipais de educação, o que, proporciona uma positiva condição de apoio aos matriculados, oferecendo sustentabilidade ao curso. Há casos em que se trata de uma demanda institucional quando os problemas de pesquisa passam a focar temáticas institucionais. Esta vinculação com o contexto consolida o caráter aplicado do curso. Ademais como o MP é realizado em serviço, a prática dos alunos passa a ser discutida nos seminários e objeto a ser problematizado nos trabalhos de finalização do curso.

Os processos seletivos, de maneira geral se assemelham aos dos programas acadêmicos em termos de etapas e documentação (*curriculum vitae*, prova escrita, proficiência). Alguns casos apresentam especificidade como uma instituição privada que criou “fator público no processo seletivo” atribuindo um “bônus de 20% de pontos” na média final de classificação no processo seletivo a profissionais dos sistemas públicos de ensino, caso que resultou em 85% dos matriculados terem este perfil (professores, supervisores, coordenadores, dirigentes de ensino).

Há cursos que visualizam sua condição de futuro dependente da constituição de um sistema de incentivos que sirvam de articulação para o docente como pesquisador de forma a produzir material didático e conhecimentos com base em tradições e em resultados de pesquisa de diferentes áreas de especialidade (administração, ciência política, e outros, variável conforme as LPIS) e com isto avançar no enfrentamento de problemas da prática da educação.

Aspectos relacionados à *proposta formativa* indicam também contextualização, dando condições de estudo e manutenção no ambiente de trabalho de profissionais de carreira em instituições privadas e órgãos públicos. São exemplificativos os cursos híbridos com algumas ofertas na modalidade a distância, e semi-presenciais, a realização de cursos presenciais em certos meses do

ano civil, não coincidentes com os regulares períodos de aulas do calendário escolar e, equipes docentes interdisciplinares constituídas de pesquisadores de diversos institutos, diversas áreas de conhecimento e PPGs da IES. A realização de pesquisa direcionada à intervenção em problemas concretos da educação relacionados às linhas de pesquisa é também seguidamente declarada pelos MP. O trabalho final é outro indicativo de contextualização no mais das vezes relacionado à área profissional do mestrando na forma de plano de ação educacional relacionado à sua experiência e área de atuação.

Os objetivos dos MP explicitam o eixo de contextualização forte, como por exemplo: - preparar quadros para a atuação estratégica na educação; ampliar a capacidade de contribuição qualificada à formação de professores pesquisadores da educação básica da região; desenvolver uma proposta formativa que ofereça condições de construir projetos de intervenção na rede escolar; produzir conhecimentos que possam subsidiar políticas, programas, planos e projetos em sistemas educacionais; contribuir para a formação de profissionais qualificados para resolver problemas práticos, garantindo uma atuação de qualidade no mercado de trabalho; atender às demandas da sociedade por formação e qualificação profissional.

O sucesso da proposta formativa do MP é referida em alguns relatórios, como por exemplo: projetos desenvolvidos pelos alunos tem contribuído para atrair parceiros dispostos a financiar novos projetos. Ademais os MP tem sido procurados por instituições públicas e privadas para a oferta de turmas exclusivas especialmente Institutos Federais de Tecnologia e prefeituras.

As LPIS evidenciam também aspectos de contextualização, como por exemplo, a indicação que o fio condutor do curso é a “formação de professores considerando aspectos relacionados às identidades e diferenças advindas da diversidade cultural, das inovações pedagógicas, e das subjetividades docentes e discentes, produzidas com as diferentes linguagens da sociedade contemporânea”.

Outro indicativo de contextualização é a participação em iniciativas e programas do Ministério da Educação como Observatórios da Educação, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Rede Nacional de Educação Continuada.

Inovação é uma categoria que emerge dos relatórios dos MP relacionada a interdisciplinaridade e a processos de colaboração, indicando autonomia institucional. Inovação figura também como subtema em LPIS – Sistemas de inovação, cultura e desenvolvimento regional e Linguagens, diversidade e inovações pedagógicas, estas, tratadas do ponto de vista de inovações tecnológicas e metodológicas incorporáveis à prática docente.

Observa-se inovação seja nas alterações e novos formatos curriculares para atender às especificidades dos públicos, seja nas articulações institucionais e entre áreas de conhecimento. Da mesma forma o esforço de alinhar o processo formativo e as pesquisas e projetos de intervenção social com as necessidades da região resultam em numerosas inscrições nos processos seletivos o que demonstra uma face do significado social do MP e o quanto tal curso traz de contribuições para a qualificação de recursos humanos.

Assim, cursos fortemente direcionados à gestão educacional fortalecem-se mediante a soma de esforços de departamentos de diferentes Áreas de conhecimento como Administração, Economia, Ciências Sociais, Artes, Design, Ciências Contábeis e Estatística, o que demonstra um substrato interdisciplinar e colaborativo em sua organização e funcionamento. Um dos relatórios registra: “A união de professores de várias unidades acadêmicas da IES e outras Universidades e Instituições de ensino superior também demonstrou a capacidade de aglutinar trabalho desses pesquisadores em torno dos temas da educação”. O nível de ação declarado apresenta convergência com as demandas do PNPG 2011- 2020 que recomenda fortemente a interlocução entre a pós-graduação em diferentes áreas de conhecimento e a educação básica, bem como a importância da interdisciplinaridade.

Assim, vínculos intrainstitucionais e interdisciplinares afiguram-se como práticas e como possibilidades promissoras a serem aprofundadas nos MP, além dos desenvolvidos com outras IES nacionais e internacionais. Por serem muito recentes os MP não expressam em seus relatórios articulações com outros MP, o que ainda está para ser construído e talvez seja um mecanismo positivo na mais forte articulação da identidade deste tipo de curso.

A utilização de metodologias variadas no processo formativo (momentos *on line* e presenciais, calendário ajustado às condições de trabalho dos estudantes,...), a utilização de “estudos de caso”, vídeo-aulas, debates com representantes das redes de ensino conveniadas acerca de políticas educacionais, são alguns exemplos de inovação e relações colaborativas que perpassam o desenvolvimento do MP e convergem para os objetivos de preparação qualificada de recursos humanos. Outro elemento que demanda uma proposta formativa interdisciplinar decorre da diferenciação das áreas de graduação dos candidatos que acorrem ao MP.

Vários MP relatam convênios com IES nacionais e estrangeiras para o desenvolvimento de pesquisas e produção de conhecimento.

Observa-se, entretanto, que a ficha e os quesitos de avaliação formatam em demasia o desenvolvimento de práticas mais inovadoras e mesmo situações experimentais.

A **formação** relacionada à experiência profissional é uma categoria que evidencia a importância da reflexão na articulação entre teoria e prática. Os relatórios sugerem que os cursos de MP têm, em sua constituição esta categoria como inspiração na forma como são estruturados, como seu corpo docente é captado, como o processo formativo é construído. Por outro lado a valorização da contextualização, da articulação teoria-prática e da experiência profissional dos estudantes pode também ser identificada nos objetivos dos cursos e na perspectiva de autoavaliação que muitos MP, embora de implantação recente, já manifestam.

Como os ambientes profissionais são diversificados e complexos, bem como as problemáticas a enfrentar mediante uma abordagem científica e teorizada, os cursos de MP são, em geral, constituídos por equipes interdisciplinares e, não raras vezes, com docentes de diversas instituições que se associam.

Os trabalhos de conclusão do MP são uma evidência importante que se configura como atividade de produção de conhecimento, estreitamente comprometida com a prática profissional. Pode assumir, por exemplo, a forma de “plano de ação educacional estruturado a partir do estudo de um caso de gestão”, um plano de ação que objetiva, paralelamente, a aprimorar a educação públicas em seus diferentes níveis de gestão.

Os objetivos de vários cursos de MP expressam o compromisso com conhecimentos, o desenvolvimento de qualidades profissionais e, ao mesmo tempo, atenção para com as políticas e o desenvolvimento da educação em diferentes contextos nacionais. Há objetivos que declaram o desenvolvimento da criatividade, do espírito crítico, da autonomia intelectual, da capacidade de desenvolvimento da cidadania ativa, enquanto, outros, propõem-se a refletir acerca de “políticas educacionais relacionando-as, dialogicamente com as outras áreas de saber e com os projetos de intervenção na rede escolar”. Vários cursos apresentam objetivos que sugerem a idéia de profissionalismo e formação reflexiva, como por exemplo: “incrementar processos de autonomia, reflexão, criticidade e criação”, “contribuir para a formação de profissionais qualificados para resolver problemas práticos” no mercado de trabalho nas suas diferentes esferas de atuação. Ou ainda, MP tem por objetivo “a qualificação de professores para a atuação profissional avançada, transformadora de procedimentos e processos presentes na atuação docente, realizada por meio da reflexão sobre a prática pedagógica, da incorporação de metodologia científica e da utilização de recursos tecnológicos aplicáveis ao processo de ensino-aprendizagem”; formar para a análise e interpretação de diferentes contextos de atuação com vistas ao planejamento de ações que atendam a demandas específicas; utilizar a reflexão crítica e a pesquisa científica para a produção de novas estratégias e ações.

Há, entretanto, MP que transcrevem objetivos expressos em documentos orientadores do MP (portaria Capes), como por exemplo: “Promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação; Contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas”. Neste caso pode-se supor uma maior identificação com o perfil seguindo uma linha normativa e incipientemente criativa e inovadora, algo semelhante ao que é criticado por S.Ball e que foi referido no início deste artigo.

Ou seja, de certo ponto de vista pode-se também identificar nos relatórios dos MP traços de uma cultura performativa e voltada para a obediência a regras exógenas e para a valorização do que foi normatizado, e que pode ser controlado, comparado.

ENCAMINHANDO PARA CONCLUSÕES

Os MP sugerem que no âmbito da pós-graduação há um esforço de profissionalismo e da busca de caminhos alternativos, diferenciados, inovadores para oferecer uma formação continuada aos que se dedicam à Área de Educação, em diferentes funções e níveis de atuação.

A formação na modalidade de mestrado profissional na área de educação reforça a perspectiva de profissionalização da ação educacional. Este reforço ocorre em duas dimensões. Na primeira, a profissionalização pode ser identificada no esforço de construção da proposta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* que constituem-se num esforço de articulação da Universidade com as demandas sociais, da área da educação, de atenção à diversidade de instituições, de fazeres e de espaços de prática. Na segunda, na medida em que tais cursos contribuem para a formação de profissionais da educação comprometidos, questionadores e voltados para seus espaços profissionais.

Os MP demonstram focos possíveis de formação pós-graduada, no que se diferenciam dos Programas Acadêmicos que, em grande parte, designam-se de “Educação”, sem uma especificação temática mais claramente e focalizada.

A alteração de um modelo de pós-graduação de perfil acadêmico que vem há muito sendo praticada e constituída é uma tarefa árdua. A declaração de um novo formato de pós-graduação não é suficiente para alterar as práticas na pós-graduação, especialmente devido a um formato de avaliação muito assemelhado e mantido para ambos os cursos – acadêmico e profissional. Submeter os MP ao preenchimento de critérios que foram construídos para os cursos acadêmicos não os ajuda a encontrar/construir sua identidade e respeitabilidade.

REFERÊNCIAS:

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.126, São Paulo, set./dez.2005, p. 539 – 564.

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

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Volume 1: Artes de Fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**. Brasília, n.21, IPEA, p. 211 - 257. Junho 2000.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, Maria Helena Machado de. Ensino Superior brasileiro: discussão sobre os mestrados profissionais. IN: TAUCHEN, Gionara, BORGES, Daniele Simões (org) **Docencia e Políticas na Educação Superior**. Curitiba: Editora CRV, 2014. P. 163 – 174.

SPAGNOLO, Fernando; SOUZA, Valdinei Costa. O que mudar na avaliação da Capes? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v.1, n.2, p. 8 – 34, Nov. 2004.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE NUTRIÇÃO DA UFJF: LEGISLAÇÃO, FORMAÇÃO E APRIMORAMENTO

Elaine Costa Toledo

Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo PPGP/CAEd/UFJF, Nutricionista do Departamento de Nutrição – Comissão Orientadora de Estágio (COE) – UFJF.

Paulo Monteiro Vieira Braga Barone

Doutor e Mestre em Física pela Unicamp, Conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação – MEC, Professor associado do Instituto de Ciências Exatas/ UFJF.

Priscila Campos Cunha

Mestre em Psicologia Social pela UERJ, Analista de Formação em EaD – PPGP/CAEd/UFJF.

Wallace Andrioli Guedes****

Doutorando em História Social pela UFF.

RESUMO

O presente artigo busca analisar os efeitos da legislação no Estágio Supervisionado do curso de Nutrição da UFJF. O estudo de caso foi adotado como metodologia de pesquisa, no qual se realizou uma análise comparativa das leis e normas, análise documental e aplicação de questionários aos atores diretamente envolvidos nos estágios. Observou-se como resultados que o curso atende ao que é preconizado pela legislação quanto ao caráter educativo do estágio como parte do currículo do curso. Porém, os documentos regulamentadores do estágio do curso precisam de ajustes para contemplar, de forma efetiva, o que determina a legislação. Diante disso, foi elaborado um plano de intervenção que visa aprimorar a condução dos estágios em sintonia com a legislação vigente.

Palavras-chave: Ensino Superior. Estágio Supervisionado. Legislação. Graduação em Nutrição.

ABSTRACT

This paper seeks to analyze the effects of the legislation on supervised internships of the UFJF Nutrition's degree. A case study was adopted as research methodology, in which was conducted a comparative analysis of laws and regulations, document analysis and questionnaires directly aimed to stakeholders of each internship. It was asserted that the degree complies with the regulation regarding the educational aspects of the internship while part of the degree's program. However, it was observed that the regulating documentation lacks adjustments to effectively comply what's determined by legislation. Furthermore, it also brought challenges on the internship's experience. Hence the results, an intervention plan was elaborated in order to improve the management of internships, concerning the current legislation.

Keywords: Undergraduate Degree. Supervised Internship. Legislation. Graduation in Nutrition.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, fruto da dissertação “Os efeitos da legislação na prática do estágio supervisionado do curso de Nutrição da Universidade Federal de Juiz de Fora”, do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (CAEd/UFJF), tem o propósito de tratar sobre os efeitos da legislação sobre a prática dos estágios supervisionados do curso de graduação em Nutrição da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

No Brasil, observa-se uma expansão no Ensino Superior, levando a um aumento no número de matrículas na graduação (INEP, 2013). No caso do curso de graduação em Nutrição, sua expansão acompanha a tendência nacional. Se for considerado o período de 1991 a 2008, pode-se verificar um aumento de 458% no número de cursos na área da saúde, sendo que o curso de Nutrição foi o segundo que mais cresceu (658%), atrás apenas do curso de Fisioterapia (HADDAD et al., 2010). Com relação aos estágios no país, a Associação Brasileira de Estágios (ABRES) divulga, através de pesquisa própria (sem data), que antes da aprovação da nova lei do estágio havia no Brasil 1,1 milhão de estagiários, e que atualmente há 1 milhão, sendo que 740 mil são para o Ensino Superior e 260 mil para o Ensino Médio e Técnico. Apesar da queda de 9,1% do número de estagiários desde 2008, para o nível superior houve aumento de 3,5%, visto que em 2008 o número de estagiários nesta modalidade de educação era 715 mil (ABRES, 2014).

A Lei 6.494/1977, que definiu quem poderia ser estagiário e quais os papéis dos segmentos envolvidos no estágio, o regulamentou por mais de 30 anos sem sofrer alterações. Porém, nesse período, o Brasil passou por novas tendências do mercado de trabalho; aumento da oferta de cursos de educação profissional e superior; abertura de estágio para alunos do Ensino Médio regular; e crescente importância do papel social do estágio (INSTITUTO EUVALDO LODI, 2010).

Diante das profundas alterações que marcaram o período, ficou nítida a necessidade de uma nova legislação de estágio que estivesse em sintonia com a nova realidade de mercado e pedagógica. Assim, em 2008, foi sancionada a nova Lei do Estágio (Lei 11.788/2008), na qual foi reforçada a vinculação do conceito do estágio com a instituição de ensino, como um ato educativo escolar supervisionado, cujo objetivo principal é a preparação do estudante para o ambiente de trabalho e para a cidadania (INSTITUTO EUVALDO LODI, 2010).

A formação superior na área de Nutrição compreende o Estágio Supervisionado. As orientações curriculares para o curso de Nutrição sofreram influência das transformações do Ensino Superior no Brasil. Na década de 1970, o currículo mínimo do curso de Nutrição foi revisto sob a alegação de não acompanhar o desenvolvimento técnico e científico e não atender as necessidades da realidade brasileira. Entretanto, as reformas procedidas ao longo de décadas não foram capazes de acabar com essa crítica. Em 1997, o Ministério da Educação deu abertura para que as Instituições de Ensino Superior (IES) enviassem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação. Em 2001, foram realizadas audiências, tanto nacionais como regionais, para discussão das diretrizes. O Conselho Federal de Nutricionistas (CFN) fomentou a discussão sobre o currículo do curso em conjunto com entidades relacionadas ao ensino e exercício profissional da Nutrição, e

junto ao Ministério da Educação. Ainda em 2001, foi aprovada a Resolução nº 5/2001, que instituiu as DCN da graduação em Nutrição - sendo atualmente as diretrizes vigentes - e trouxe uma nova forma da IES reger o curso. Como inovações propostas, constam justamente as relacionadas ao estágio, fazendo com que este seja obrigatório na carga horária total da formação (SOARES e AGUIAR, 2010).

A UFJF oferece o curso de graduação em Nutrição, bacharelado, em regime presencial, com 100 vagas totais anuais e ingresso de 50 alunos a cada semestre. A carga horária total do curso é de 3615h, das quais 3345h consistem em disciplinas obrigatórias (incluindo o estágio supervisionado), e 270h em atividades complementares. O curso funciona em período diurno integral, e o tempo mínimo para integralização é de quatro anos e meio (DEPARTAMENTO DE NUTRIÇÃO, 2008).

O estágio supervisionado é uma atividade de aprendizagem na qual o aluno participa de situações reais, permitindo vivenciar, aplicar e aprofundar o conteúdo teórico adquirido ao longo do curso de graduação (GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF, 2014c). Na matriz curricular, 765 horas são dedicadas às disciplinas de Estágio Supervisionado, fazendo parte da carga horária obrigatória. Como pré-requisito para realizar os estágios, o aluno deve cumprir toda a carga horária referente às disciplinas obrigatórias (exceto as do próprio estágio e a do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)) e a carga horária relativa às atividades complementares previstas na matriz curricular do curso de Nutrição da UFJF (DEPARTAMENTO DE NUTRIÇÃO, 2008). Também deve se matricular nas respectivas disciplinas de estágio e providenciar toda a documentação necessária para viabilizar o seu estágio (COORDENAÇÃO DE ESTÁGIOS – PROGRAD – UFJF, 2014).

Para operacionalizar o Estágio Supervisionado no curso de Nutrição, foi criada em maio de 2011 a Comissão Orientadora de Estágio (COE), comissão própria com a atribuição de programar, supervisionar e avaliar os estágios (GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF, 2014b). A COE é composta por um professor e um nutricionista do Departamento de Nutrição de cada área de estágio (Nutrição Clínica, Nutrição Social e Nutrição em Unidades de Alimentação e Nutrição (UAN)), e a coordenação do curso (GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF, 2014c). O documento “Normas para o Estágio Obrigatório do Curso de Nutrição” instituiu a COE e as regras para o Estágio Supervisionado obrigatório do curso de graduação em Nutrição (GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF, 2014c). A COE, com base nessas normas, elaborou um Manual de Estágio no qual é descrita a documentação necessária para o estágio, tanto a exigida pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) quanto a exigida pelos locais de estágio, e todas as informações pertinentes aos alunos com relação ao estágio (COMISSÃO ORIENTADORA DE ESTÁGIO, 2014).

São três as disciplinas de Estágio Supervisionado, sendo ofertadas nos dois últimos períodos do curso, com carga horária de 255 horas cada uma (GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF, 2014a). O Estágio Supervisionado em Nutrição Clínica é uma disciplina ofertada no 9º período que visa o treinamento do aluno nas atividades de nutrição em âmbito hospitalar e ambulatorial nas diversas especialidades clínicas (GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF, 2014d). O Estágio Supervisionado em Unidades de Alimentação e Nutrição (UAN) também é ofertado no 9º período, e permite o treinamento do aluno nas atividades do nutricionista em empresas, privadas ou públicas, que possuam cozinha industrial (GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF, 2014e). Já o Estágio Supervisionado em Nutrição Social é uma disciplina ofertada no 10º período e objetiva o treinamento do estagiário nas atividades primárias de saúde que se relacionem às condições alimentares e nutricionais (GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF, 2014f).

Tais disciplinas de estágio visam proporcionar ao aluno contato com cada área profissional, com acompanhamento do nutricionista do local de estágio. Os estagiários são avaliados tanto por este profissional, bem como pelo professor orientador e pelo nutricionista membro da COE, em fichas próprias. Como requisito para conclusão dos estágios, os alunos devem elaborar e entregar trabalhos acadêmicos (COMISSÃO ORIENTADORA DE ESTÁGIO, 2014), e a avaliação do desempenho do estagiário é feita com base em critérios definidos nas Normas para Estágio Obrigatório do Curso de Nutrição e no Regulamento Acadêmico da Graduação (RAG) da UFJF (GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF, 2014c).

Pode-se observar uma configuração peculiar nos estágios do curso de Nutrição da UFJF, nos quais os seguintes atores estão envolvidos:

- Presidente da COE: eleita entre seus membros para um mandato de dois anos, possui a função de presidir e representar a comissão perante a Gerência de Estágios da UFJF;
- Vice-presidente da COE: eleita entre seus membros para um mandato de dois anos, tem a função de substituir a presidente da comissão em sua ausência;
- Coordenadora do curso: tem como atribuições orientar os alunos quanto ao cumprimento dos pré-requisitos para cursar as disciplinas de estágio e orientar quanto à matrícula nestas disciplinas, além de representar a coordenação do curso na COE;
- Professores membros da COE: escolhidos dentre os professores do curso para integrar a comissão, eles têm a função de coordenar o estágio na área por ele representada;

- Professores orientadores do curso: responsáveis por orientar os alunos em estágio;
 - Nutricionistas membros da COE: nutricionistas da carreira técnico-administrativa do Departamento de Nutrição da UFJF, possuem atribuições tanto no planejamento, na organização e operacionalização do estágio, especialmente em fazer visitas diretamente no local de estágio, estabelecendo contato com os preceptores e os alunos;
 - Nutricionistas preceptores dos locais de estágio: nutricionistas vinculados ao local de estágio e que fazem a preceptoria e supervisão das atividades dos estagiários;
 - Estagiários: alunos regularmente matriculados no curso de Nutrição e que já cumpriram todos os pré-requisitos para cursar as disciplinas de estágio.
- Portanto, o estágio conta com a participação do professor do curso como orientador e do nutricionista do local de estágio como preceptor e supervisor dos estagiários. O diferencial está na presença de nutricionistas ligados ao curso (como membros da COE), que realizam a operacionalização do estágio e acompanham as atividades realizadas pelos estagiários, auxiliando o professor orientador.

Nas atividades do estágio, é importante o conhecimento e cumprimento da legislação vigente. Isso se deve ao fato da Resolução CES/CNE nº 05/2001, que dispõe sobre as DCN do curso de graduação em Nutrição e estabelece as diretrizes gerais para os cursos de Nutrição, determinando o estágio como componente da matriz curricular (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001). Também se faz importante a Lei Federal nº 11.788, de 2008, pois ela regulamenta sobre o estágio dos estudantes, tanto os obrigatórios como os não-obrigatórios (BRASIL, 2008). O Código de Ética do Nutricionista (CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS, 2004); a Resolução CFN nº 541/2014, que altera artigos do Código de Ética do Nutricionista, especialmente no tocante aos artigos que tratam sobre o estágio (CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS, 2014); e a Resolução CFN nº 418/2008 (CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS, 2008) são essenciais porque disciplinam sobre a relação do nutricionista com seus estagiários. Destaque também para a Resolução CFN nº 380/2005, pois ela define os âmbitos de atuação em Nutrição (CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS, 2005), que é objeto do Estágio Supervisionado do curso de Nutrição da UFJF. Já no âmbito da UFJF, o RAG regulamenta as atividades do estágio no âmbito da universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2014), que aliado ao Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição (PPC) (DEPARTAMENTO DE NUTRIÇÃO, 2008), disciplina sobre as atividades pedagógicas do curso em conformidade com as legislações supracitadas e com a obrigatoriedade do estágio. Dessa forma, a COE do curso elabora suas

“Normas para o Estágio Obrigatório do curso de Nutrição” (GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF, 2014c) e “Manual de Estágio: orientações para disciplinas estágios curriculares do curso de graduação em Nutrição” (COMISSÃO ORIENTADORA DE ESTÁGIO, 2014), com o objetivo de operacionalizar os estágios.

As leis e normas citadas acima se articulam no tocante aos estágios curriculares, trazendo consequências na operacionalização do Estágio Supervisionado do curso. Esta operacionalização depende do conhecimento e seguimento deste conjunto de leis e normas que podem ora embasar as atividades práticas do estágio, ora criar dificuldades e conflitos. Tais conflitos precisam ser mediados na prática a fim de não prejudicar, direta ou indiretamente, o aprendizado dos estagiários.

Assim, o objetivo do presente trabalho é analisar os efeitos da legislação e das normas referentes ao estágio e à graduação em Nutrição, na operacionalização do Estágio Supervisionado do curso de Nutrição da UFJF. Tomando como base a análise realizada dos dados coletados, é apresentado um Plano de Intervenção que propõe ações para aprimorar a essa operacionalização em sintonia com a legislação vigente, sugerindo, desse modo, agilizar a resolução de conflitos na prática e favorecer, direta ou indiretamente, a formação dos alunos em estágio.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho configura-se como um estudo de caso. Inicialmente, foi estabelecida uma análise comparativa entre a legislação vigente e as normas que regulamentam o Estágio Supervisionado do curso de Nutrição da UFJF, sendo as seguintes leis e normas consideradas: as DCN da Graduação em Nutrição; a Lei do Estágio; o Código de Ética do Nutricionista; a Resolução CFN 541/2014; a Resolução CFN 418/2008; a Resolução CFN 380/2005; o RAG da UFJF e o PPC do Curso de Nutrição da UFJF. Essas leis foram analisadas para verificar seus efeitos nos documentos que norteiam o Estágio Supervisionado do curso de Nutrição da UFJF: Normas para os Estágios Obrigatórios do Curso de Nutrição da UFJF e Manual de Estágio do Curso de Nutrição da UFJF. Além disso, foi analisada a inter-relação entre essas leis e normas e os efeitos destas nas referidas normas do estágio supervisionado do curso. Tanto na análise individual como em conjunto, os itens mais importantes das leis e normas foram comparados com o conteúdo das normas do estágio a fim de verificar o efeito das primeiras sobre as segundas.

Também se recorreu à análise documental, que consistiu na apreciação dos seguintes documentos utilizados no âmbito do estágio supervisionado e da COE: Termo de compromisso do estagiário; Plano de atividades do estágio;

Atas de reunião da COE; Ficha de avaliação do nutricionista preceptor; Ficha de avaliação do nutricionista do departamento (membro da COE); e Declaração de frequência. As atas de reuniões analisadas são referentes às reuniões desde a criação da comissão até a última reunião da comissão realizada no ano de 2014. Já os termos de compromisso e planos de atividades analisados são os documentos referentes aos alunos regularmente matriculados nas disciplinas de estágio no 2º semestre letivo de 2014. As fichas de avaliação do nutricionista preceptor, do nutricionista do Departamento (membro da COE) e a Declaração de Frequências são aquelas constantes no anexo do Manual do Estágio, efetivamente utilizadas na sua operacionalização.

A segunda etapa refere-se à análise dos efeitos da legislação na prática dos estágios supervisionados do curso de Nutrição da UFJF. Para tanto, foram aplicados questionários, como instrumentos de pesquisa, aos professores orientadores do estágio e às nutricionistas (membros da COE) do curso de Nutrição, nutricionistas preceptores das unidades concedentes de estágio e aos estagiários das disciplinas de estágio supervisionado. Os questionários continham perguntas fechadas e uma pergunta aberta, específicas de acordo com o perfil de atuação do respondente, e foram aplicados para todos os professores que orientam os estágios curriculares do curso; para as nutricionistas membros da COE que auxiliam na operacionalização prática dos estágios; para os nutricionistas preceptores das unidades concedentes que recebem alunos para os três estágios do curso de Nutrição da UFJF; e para os alunos que já haviam feito os estágios de Nutrição Clínica e UAN no 2º semestre letivo de 2014 e estavam efetivamente fazendo o Estágio em Nutrição Social no 1º semestre letivo do ano de 2015. Todos os respondentes dos questionários tiveram suas identidades mantidas sob sigilo, sendo solicitado que não se identificassem. Os questionários foram elaborados e aplicados com o intuito de averiguar os efeitos da legislação na prática dos estágios supervisionados sob o ponto de vista e opinião dos respondentes.

A análise comparativa entre a legislação e as normas do estágio, a aplicação de questionários e a análise documental produziram resultados que foram analisados e discutidos com base em outras pesquisas já realizadas sobre o tema. Após a análise e discussão dos dados, foram detectados e elencados os pontos relevantes dos efeitos da legislação na prática do estágio supervisionado que merecem ações de intervenção para sua operacionalização.

ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E DOCUMENTAL

Com relação à análise comparativa das leis e normas, observou-se que itens importantes da legislação foram contemplados nos documentos norteadores do estágio do curso de Nutrição da UFJF. Entretanto, também foram observa-

das discrepâncias entre a legislação e alguns documentos. Da mesma forma, a análise documental apontou para pontos em conformidade com a legislação bem como aspectos da legislação que não foram contemplados.

O efeito positivo mais pronunciado é o estágio como um ato educativo, sendo este efetivado no ambiente de trabalho e como parte integrante do currículo do curso. Além disso, o curso de Nutrição não só cumpriu a exigência da presença do professor orientador e do preceptor nutricionista no local do estágio como também conta com a presença de nutricionistas membros da COE do curso que assessoram o estágio tanto na parte burocrática quanto nas visitas nos locais de estágio. Esta configuração do estágio se mostra como um diferencial frente ao modelo adotado por outros cursos na UFJF. Um ponto que merece destaque é o alinhamento entre as leis analisadas quanto à obrigatoriedade do nutricionista como supervisor do local de estágio.

Observou-se que o estágio do curso é bem estruturado, com a constituição da COE e suas atribuições, tendo previsão das atividades do estágio em suas normas. Pontos importantes da legislação foram abordados nos documentos norteadores (Normas para o Estágio Obrigatório e Manual de Estágio), como o caráter educativo do estágio; a obrigatoriedade da presença de um nutricionista no local do estágio para supervisão do aluno; presença e atuação do docente do curso na orientação do aluno em estágio; matrícula e frequência regular do aluno no curso para a sua realização; normatização da COE do curso; celebração de convênio entre o local de estágio e a universidade; e celebração de termo de compromisso entre o aluno, a parte concedente de estágio e a universidade, fazendo constar as atividades práticas no anexo Plano de atividades do estágio. A previsão desses pontos é de suma importância e demonstra comprometimento com o processo de aprendizado do aluno.

Como limitações, a legislação é omissa em pontos importantes como a definição dos horários de descanso, a possibilidade de realizar plantões e como lidar com o absenteísmo. Buscando trabalhos já realizados na temática, tanto Chaud e Abreu (2011) quanto o Instituto Euvaldo Lodi (2010) destacam que os membros do curso bem como os profissionais do local de estágio devem se posicionar quanto àquilo que não está explícito ou não foi contemplado na legislação.

Alguns pontos existentes na legislação não foram abordados ou não estão explícitos nas normas e manual de estágio. Merece destaque a questão da carga horária, visto que na prática a carga horária do estágio segue o que é preconizado na legislação, porém nas normas prevalece uma carga horária diferente. Dessa forma, é interessante que essas mesmas normas reflitam o preconizado na legislação e o que acontece na prática, deixando clara a necessidade de avaliação periódica das instalações e condições da parte concedente de

estágio para garantir que o mesmo cumpra seu papel pedagógico. Faz-se necessário, além dos trabalhos acadêmicos e avaliações de aprendizagem, que o local de estágio forneça um relatório das atividades, com a ciência do aluno, para atender ao que preconiza a lei. Também se faz coerente uma orientação ao aluno quanto à legislação relacionada à saúde e segurança no trabalho, sendo esta responsabilidade por parte do concedente de estágio.

Com relação ao papel pedagógico, verificou-se a necessidade de reforçar, nos documentos norteadores, o papel do Estágio Supervisionado na aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades gerais do profissional de saúde, assim como as habilidades e competências específicas do nutricionista, conforme previsto nas DCN, além de uma avaliação de desempenho do estágio para avaliar a aquisição dessas competências e formação do perfil esperado.

No que concerne às resoluções do CFN, a questão que ficou mais explícita é o conhecimento e aplicação, pelo estagiário, do que preconiza o Código de Ética do Nutricionista. As normas do estágio preveem que o aluno atenda aos princípios éticos, porém não deixa explícito que se deve seguir tal código. Como o estágio é o momento de aprendizagem e contato com o ambiente profissional da Nutrição, torna-se necessário orientar o aluno ao conhecimento e cumprimento do Código de Ética. É preciso que as atividades de estágio (através do plano de atividades) estejam em sintonia com as atividades previstas no manual, nas normas e na Resolução CFN nº 380/2005, que fixa as atribuições do nutricionista por área de atuação em Nutrição.

A oferta do estágio na forma de disciplinas requer que as normas e o manual de estágio detalhem as questões relativas à matrícula e aos requisitos para cursá-las, tendo em vista o PPC. Além disso, visto que foram encontrados pontos divergentes entre o PPC e as normas do estágio, é necessário revisá-las, de modo a eliminar inconsistências.

Um ponto relevante levantado na análise das atas de reunião da COE é o encontro periódico entre os preceptores de estágio e os professores do curso de Nutrição. Este encontro é um momento propício para reforçar, junto ao nutricionista do local de estágio, as questões relativas à atividade prática: o caráter educativo do estágio, o papel do nutricionista preceptor como um facilitador do aprendizado e aperfeiçoamento do estagiário, a responsabilidade do nutricionista com o estagiário, a orientação ao aluno quanto ao que é preconizado no Código de Ética, e as normas de saúde e segurança do trabalho, possibilitando que as atividades delegadas ao estagiário sejam aquelas que contribuam efetivamente para o seu aprendizado. Este ponto também está relacionado a questões levantadas pelos atores envolvidos nos estágios, conforme relatado a seguir.

PERCEPÇÃO DOS ATORES ENVOLVIDOS NOS ESTÁGIOS

Cabe relatar aspectos interessantes no que tange às respostas dadas pelos atores envolvidos no estágio aos questionários aplicados neste estudo. Com relação ao grau de conhecimento sobre a legislação relacionada ao estágio, foi observado que os professores e nutricionistas membros da COE do curso alegaram maior conhecimento dessa legislação. Já os nutricionistas preceptores dos locais de estágio apresentaram menor conhecimento acerca dessa legislação, alegando conhecer melhor a Lei do Estágio, o Código de Ética e a Resolução CFN 380/2005. Pelas respostas dadas pelos estagiários, foi destaque um maior conhecimento em relação à Lei do Estágio e à Resolução CFN 380/2005.

Com relação ao cotidiano do estágio, os professores e nutricionistas da COE apontaram como êxito a atividade prática como meio de inserção do aluno no exercício profissional do nutricionista. Entretanto, eles apontaram como dificuldade a visão do preceptor de que o estagiário é um funcionário e a conjugação de interesses do curso com os do local de estágio. Os preceptores se mostraram receptivos à presença do estagiário, embora tenham alegado falta de postura profissional do mesmo durante a rotina prática. Já os estagiários demonstraram em suas respostas que a orientação e supervisão durante o estágio são satisfatórias, porém relatando sobre a execução de atividades que fogem das atribuições reais do nutricionista e a discrepância entre a teoria e a prática.

Do mesmo modo, os resultados apontam que o modelo de estágio do curso é satisfatório, embora, muitas vezes, o nutricionista preceptor delegue atividades que não contribuem para o aprendizado do aluno. Recorrendo-se a outros trabalhos já realizados sobre o mesmo tema, Chaud e Abreu (2011) e Ikeda, Coelho e Spinelli (2013) trazem à tona a realização de atividades não previstas para o nutricionista e para o estagiário de nutrição; e Marran (2012) e Ikeda, Coelho e Spinelli (2013) focam na responsabilidade do preceptor de estágio na formação do futuro profissional. As respostas dadas aos questionários também apontaram necessidade de sincronia de interesses entre o local de estágio e o curso de Nutrição, a postura esperada pelo estagiário no local de estágio e a discrepância entre a teoria da sala de aula e a prática no ambiente profissional. Nesse contexto, Pedro (2013) ressalta a necessidade de integração entre o curso de graduação e o local de estágio, de forma a representar um meio de sanar as questões apontadas acima. Conforme relatado, a análise das atas de reunião da COE reforçou a necessidade do encontro periódico entre os preceptores de estágio e os professores do curso de Nutrição.

Ainda recorrendo a outros trabalhos, Ikeda, Coelho e Spinelli (2013) propõem um esquema flexível de organização do estágio, especificamente o de UAN, levando em consideração a legislação e o treinamento inicial do estagiário. Este esquema proposto poderia auxiliar tanto o curso quanto o local de estágio a definirem as atividades e sincronizarem suas expectativas.

Diante das repostas dadas ao questionário, ficou clara a necessidade de harmonizar os interesses do curso com os dos locais de estágio, assim como articular a formação teórica dos estudantes com a prática dos ambientes de trabalho do nutricionista. As atividades a serem delegadas ao estagiário, bem como a postura deste diante do ambiente profissional, são pontos que carecem de ações efetivas para o seu aprimoramento. Dessa forma, preparar o aluno para o estágio e manter aproximação com o preceptor do local de estágio quanto às questões de atividades de estágio e teoria-prática se fazem necessárias.

Como se pode observar, a legislação trouxe efeitos tanto positivos quanto limitações e desafios para o cotidiano do estágio. Portanto, os resultados da pesquisa apontaram aspectos a serem levados em consideração para reforçar o papel pedagógico do estágio no currículo do curso, bem como para aperfeiçoar a sua operacionalização. Diante disso, foi elaborado uma proposta de aprimoramento, explorada no tópico a seguir.

PROPOSTA DE APRIMORAMENTO

Esta proposta visa aprimorar a operacionalização dos estágios supervisionados do curso de Nutrição da UFJF em diálogo com o que é preconizado na legislação e normas internas da universidade. Trata-se de uma Proposta de Aprimoramento do Estágio Supervisionado do Curso de Nutrição da UFJF em sintonia com a legislação vigente, composto por dois eixos: aperfeiçoamento dos documentos reguladores do estágio e ações práticas na condução dos estágios. As ações propostas nestes eixos foram planejadas para sanar as questões apontadas na pesquisa, levando em consideração o contexto e a realidade do curso de Nutrição da UFJF.

Desta forma, seguem as ações previstas por eixo, dando preferência, sempre que possível, a um diálogo e uma interação entre os atores na consecução dessas atividades. O quadro 1 traz as ações previstas para o eixo 1 da proposta.

QUADRO 1. Ações propostas para o Eixo 1 da Proposta de Aprimoramento

Ações para o Eixo 1 da Proposta de Aprimoramento			
Ação	Justificativa	Responsável	Metodologia
Atualização das Normas para o Estágio Obrigatório do Curso de Nutrição	Sintonizar o conteúdo das normas com a legislação vigente	Membros da COE	A atualização será feita no próprio documento e será submetido à aprovação na reunião do Departamento de Nutrição da UFJF. Não há custo para essa ação.
Atualização do Manual de Estágio do Curso de Nutrição	Sintonizar o conteúdo do Manual com a legislação vigente	Membros da COE	A atualização será feita no próprio documento e será submetido à aprovação na reunião da COE do curso de Nutrição da UFJF. Não há custo para essa ação.
Atualização da Ficha de Avaliação do Preceptor, da Ficha de Avaliação do Nutricionista do Departamento de Nutrição e da Declaração de Frequência	Sintonizar o conteúdo das fichas com a legislação vigente e as atualizações das normas e manual do estágio.	Membros da COE	A atualização será feita no próprio documento e será submetido à aprovação na reunião da COE do curso de Nutrição da UFJF. Não há custo para essa ação.
Atualização do texto das atividades previstas no estágio constante no Plano de Atividades do Estágio	Sintonizar as atividades previstas no estágio com a legislação vigente e as atualizações das normas e manual do estágio.	Nutricionistas membros da COE	Atualização será feita no próprio documento e será submetido à aprovação na reunião da COE do curso de Nutrição da UFJF. Não há custo para esta ação.
Alinhamento entre o PPC e as normas do estágio	Garantir que o preconizado pelas normas e manual do estágio esteja em sintonia com o PPC	Membros do NDE do curso de Nutrição	Atualização (conforme os critérios do estágio na versão atualizada das normas e do manual) será feita no próprio documento e será submetido à aprovação na reunião do NDE. Não há custo para esta ação.

Fonte: elaborado pelos autores.

Já o quadro 2 detalha as ações previstas para o eixo 2 da proposta deste Plano de Intervenção, que trata das ações práticas para aprimoramento da operacionalização dos estágios à luz do que prevê a legislação.

QUADRO 2. Ações propostas para o Eixo 2 da Proposta de Aprimoramento

Ações para o Eixo 2 da Proposta de Aprimoramento			
Ação	Justificativa	Responsável	Metodologia
Integração entre o curso de Nutrição e os locais de estágio	Conciliar os interesses do curso com as expectativas dos preceptores quanto ao estágio. Conscientizar o preceptor quanto ao seu papel no estágio	Membros da COE	Realização de reuniões semestrais (no Departamento de Nutrição da UFJF) entre os preceptores dos locais de estágio, os professores orientadores e nutricionistas membros da COE para o estabelecimento do compromisso de integração, conforme aponta Pedro (2013). Não há custo para esta ação.
Adoção dos esquemas flexíveis de organização dos estágios para cada disciplina de estágio, adaptando o modelo de Ikeda, Coelho e Spinelli (2013) para a realidade de cada estágio	Sistematizar as atividades de cada estágio, evitando que o aluno realize atividades que não contribuam para o seu aprendizado	Professores orientadores e nutricionistas membros da COE	Adoção dos esquemas flexíveis, conforme os QUADROS 24, 25 e 26, durante as atividades do estágio. Divulgar os esquemas para os preceptores e estagiários. Não há custo para esta ação.
Normatização na COE em como agir em situações de faltas justificadas e injustificadas, horário de descanso e plantões nos estágios curriculares	Sanar problemas e dúvidas com relação ao horário de descanso, faltas e plantões	Membros da COE	Durante a reunião da COE, determinar para cada estágio como será o horário de descanso, situações de falta e plantões hospitalares. Orientar estagiários e preceptores quanto a esses quesitos durante as atividades do estágio. Não há custo para esta ação.
Avaliação dos locais de estágio quanto à adequação das instalações e condições para oferecimento de estágio com qualidade	Verificar se os locais de estágio proporcionam todos os requisitos necessários para o estágio	Nutricionistas membros da COE	Avaliação a ser realizada tanto no Departamento de Nutrição quanto nos locais de estágio. Locais já conveniados com a UFJF: durante as visitas de estágio as nutricionistas avaliarão se o local atende aos requisitos para a condução satisfatória do estágio. Locais não conveniados com a UFJF e candidatos a se tornarem campos de estágio: nutricionista da COE visita o local antes de celebrar o convênio e avalia se o local atende à demanda para o estágio. Não há custo para esta ação.
Reunião com os estagiários para orientação sobre postura durante o estágio	Orientar aos alunos quanto à postura durante as atividades no estágio	Professores orientadores de estágio	Na primeira reunião semanal do estágio (no Departamento de Nutrição da UFJF), o professor orientará o aluno quanto ao comportamento esperado durante o estágio. Não há custo para esta ação.

Fonte: elaborado pelos autores.

De maneira geral, é sugerida a atualização nos documentos que regulam os estágios para alcançar uma sintonia com o proposto pela legislação nacional. Também se fazem necessárias ações práticas para sanar as questões apon-

tadas na pesquisa de campo. Adaptando o modelo proposto por Pedro (2013) para a realidade do curso de Nutrição da UFJF, propõe-se como ação a realização de reuniões periódicas entre os professores orientadores, nutricionistas membros da COE e os nutricionistas preceptores dos locais de estágio, visando estabelecer o compromisso de integração entre o curso e o local de estágio. Os elementos dessa integração devem ser acordados em conjunto levando em consideração a realidade e as necessidades de cada local, podendo tais reuniões representar excelentes oportunidades para conscientizar os preceptores sobre o seu papel no estágio e aprendizado dos alunos, bem como sinalizar ao curso sobre suas expectativas quanto ao estágio.

As nutricionistas membros da COE podem ter contribuição importante nessa integração durante as visitas ao promover uma aproximação entre o curso e o local de estágio na medida em que, ao interagir com os preceptores, favoreçam a criação de um compromisso entre ambas as partes e sincronizem os interesses. É interessante pontuar que não se trata de moldar o local de estágio de acordo com as expectativas do curso, mas sim estabelecer uma cooperação ativa entre ambos. Essa interação entre o curso e o local de estágio é importante pois pode embasar uma reflexão sobre o modelo de estágio e currículo do curso.

Já com relação aos esquemas flexíveis de organização de estágio, recorre-se aqui a uma adaptação do modelo proposto por Ikeda, Coelho e Spinelli (2013) para a realidade do curso de Nutrição da UFJF, podendo ser adotada por professores orientadores, nutricionistas membros da COE e nutricionistas preceptores na condução dos estágios. Para o estágio em UAN, sugerem-se ações para os seguintes eixos temáticos: integração do estagiário na UAN; aspectos físicos e funcionais da UAN; administração de materiais, cardápios; visitação de áreas e recursos humanos. Para o estágio de Nutrição Clínica, com base no trabalho de Ikeda, Coelho e Spinelli (2013) e na Resolução CFN nº 380/2005, se fazem presentes ações para os seguintes eixos temáticos: integração do estagiário ao Serviço de Nutrição Clínica do hospital; dietas enterais e suplementos; dieta hospitalares; triagem nutricional e avaliação nutricional; conduta nutricional e prescrição dietética; visitas de leito e evolução nutricional; orientação de alta e ambulatório. Por fim, para o estágio em Nutrição Social, também com base no trabalho de Ikeda, Coelho e Spinelli (2013) e na Resolução CFN nº 380/2005, as ações podem se concentrar nos seguintes eixos: integração do estagiário à instituição; políticas e programas institucionais; atenção básica em saúde – promoção em saúde; atenção básica em saúde – assistência à saúde e vigilância em saúde.

Assim, espera-se que esta proposta aprimore a condução dos estágios supervisionados do curso de Nutrição da UFJF em sintonia com a legislação vigente. Como avaliação da efetividade das ações propostas, seria interes-

sante a criação e aplicação de questionários de avaliação para estagiários e preceptores de estágio, ao final de cada período, com foco nas questões do cotidiano do estágio, estratégia importante para dar resolutividade ao que não está funcionando no dia a dia da disciplina prática. Cabe destacar que a configuração do estágio do curso é um diferencial tanto para a implementação das ações propostas como para inspirar boas práticas em outros cursos de graduação. A presença de nutricionistas membros da comissão de estágio do curso, além de extrapolar a exigência da lei (que prevê apenas a presença do professor orientador e do preceptor no local de estágio), revela-se como uma interessante estratégia de condução dos estágios, visto que possibilita uma aproximação entre o curso de Nutrição e o local de estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou tratar os efeitos da legislação sobre a prática dos estágios supervisionados do curso de Nutrição da UFJF, propondo ações de aprimoramento com base nos resultados da pesquisa realizada. Concluiu-se que a legislação afeta sobremaneira a condução dos estágios deste curso, trazendo efeitos positivos bem como trazendo limitações e desafios ao cotidiano desses estágios. As normas de estágio do curso precisam estar alinhadas com a legislação, bem como a realidade da atividade prática. Os atores do curso envolvidos no estágio devem se atentar para que o mesmo atinja um equilíbrio dinâmico entre o educativo e o profissional e busque, sempre, a interação e o diálogo com os locais de forma que o nutricionista preceptor perceba e valorize o seu papel na formação dos futuros nutricionistas, e o estagiário possa ter uma postura adequada frente ao ambiente profissional.

Assim, espera-se que o estágio não só cumpra o seu papel pedagógico na formação profissional, mas também que as expectativas do local de estágio e do curso estejam alinhadas para aproximar a teoria de sala de aula com a prática profissional. A configuração do estágio do curso de Nutrição da UFJF se mostra como um diferencial tanto para a implementação das ações propostas no plano de intervenção como para inspirar boas práticas em outros cursos de graduação.

Como perspectiva futura de estudos, sugere-se a formulação de uma política institucional de estágio do curso de Nutrição, visto que as normas internas da instituição são ordenamentos da legislação, dotada de formalidades, e não propriamente uma política institucional de formação e gestão do estágio. Neste sentido, este trabalho busca contribuir na medida em que analisa a formalização dos processos do estágio conforme a legislação, atentando para a necessidade de pesquisas com abordagem mais sistêmica, a fim de que haja uma reflexão com foco na formulação de políticas institucionais para o estágio.

REFERÊNCIAS

ABRES. Associação Brasileira de Estágios. **Estatísticas**. Disponível em: <<http://www.abres.org.br/v01/stats/>> Acesso em: 2 abr. 2014.

BRASIL. Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 248, seção 1, 26 de setembro de 2008.

CHAUD, D.M.A.; ABREU, E.S. Estágios não-obrigatórios em Nutrição: a busca pela qualidade de ensino aliada às atuais exigências legais e educacionais – relato de caso. **RECIIS – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v.5, n.3, 2011.

COMISSÃO ORIENTADORA DE ESTÁGIO. **Manual de Estágio**: Orientações para as disciplinas – Estágios Curriculares do Curso de Graduação em Nutrição. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/gradnutricao/files/2013/04/MANUAL-ESTAGIO-NUTRICAO-UFJF-2014-2.º-semester1.pdf>> Acesso em: 5 set. 2014.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. Resolução nº 334, de 10 de maio de 2004. **Dispõe sobre o Código de Ética do nutricionista e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 89, seção 1, 11 de maio de 2004.

_____. Resolução nº 380, de 28 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, estabelece parâmetros numéricos de referência por área de atuação, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 250, seção 1, 29 de dezembro de 2005.

_____. Resolução nº 418, de 18 de março de 2008. **Dispõe sobre a responsabilidade do nutricionista quanto às atividades desenvolvidas por estagiários de Nutrição e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 56, seção 1, 24 de março de 2008.

_____. Resolução nº 541, de 14 de maio de 2014. **Altera o Código de Ética do Nutricionista, aprovado pela Resolução CFN nº 334, de 2004, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 93, seção 1, 19 de maio de 2014.

COORDENAÇÃO DE ESTÁGIOS – PROGRAD – UFJF. **Orientações importantes**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/coordestagios/orientacoes-importantes/>>. Acesso em: 8 set. 2014.

DEPARTAMENTO DE NUTRIÇÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Nutrição**. Juiz de Fora: UFJF, 119 p., 2008.

GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF (a). **Grade curricular.** Disponível em: <<http://www.ufjf.br/gradnutricao/curriculos-ativos/grade-curricular/?CodCurso=64A&CodCurriculum=12012&Ano=2012&Semestre=1>>. Acesso em: 5 set. 2014.

GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF (b). **Comissão Orientadora de Estágio (COE).** Disponível em: <<http://www.ufjf.br/gradnutricao/coe/>>. Acesso em: 5 set. 2014.

GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF (c). **Normas para Estágio Obrigatório do Curso de Nutrição.** Disponível em: <<http://www.ufjf.br/nutricao/files/2011/08/Normas-para-realizacao-de-Estagio-Obrigatorio2.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2014.

GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF (d). **Plano de ensino – Disciplina NUT 024:** Estágio Supervisionado em Nutrição Clínica. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/gradnutricao/curriculos-ativos/grade-curricular/plano-de-ensino/?CodDisciplina=NUT024>>. Acesso em: 1 set. 2014.

GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF (e). **Plano de ensino – Disciplina NUT 023:** Estágio Supervisionado em Unidades de Alimentação. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/gradnutricao/curriculos-ativos/grade-curricular/plano-de-ensino/?CodDisciplina=NUT023>>. Acesso em: 1 set. 2014.

GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF (f). **Plano de ensino – Disciplina NUT 025:** Estágio Supervisionado em Nutrição Social. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/gradnutricao/curriculos-ativos/grade-curricular/plano-de-ensino/?CodDisciplina=NUT025>>. Acesso em: 1 set. 2014.

HADDAD, A. E.; MORITA, M. C.; PIERNTONI, C. R.; BRENELLI, S. L.; PASSARELLA, T.; CAMPOS, F. E. Formação de profissionais de saúde no Brasil: uma análise no período de 1991 a 2008. **Revista de Saúde Pública**, 44, pp. 383-93, 2010.

IKEDA, V.; COELHO, H.D.S.; SPINELLI, M.G.N. Otimização das atividades do estagiário de nutrição em unidades de alimentação e nutrição. **Journal of the Health Sciences Institute (Revista do Instituto de Ciências da Saúde)**, v. 31, n.4, p. 398-403, 2013.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo da educação superior:** 2011 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 114 p.

INSTITUTO EUVALDO LODI. **Lei de estágio:** tudo o que você precisa saber. Brasília: Instituto Euvaldo Lodi (IEL), 2010. 73 p.

MARRAN, A.L. **Avaliação da política de estágio curricular supervisionado: um foco na graduação em enfermagem.** 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados (MS), 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.º 5, de 7 de novembro de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição.** Diário Oficial da União, 09 de novembro de 2001.

PEDRO, V.L. **O estágio supervisionado no currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora: um meio para a interrelação teoria-prática e para a integração com as escolas de educação básica.** 2013. 154f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2013.

SOARES, N.T.; AGUIAR, A.C. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de nutrição: avanços, lacunas, ambiguidades e perspectivas. **Revista de Nutrição**, Campinas (SP), n. 23, v.5, p. 895-905, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Setorial de Graduação. **Regulamento Acadêmico da Graduação.** Juiz de Fora: UFJF, 30 p., 2014.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E DESCENTRALIZAÇÃO DE PODER

Nayara Rios Cunha Salvador

Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa e Espanhola; em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar e em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia pela Universidade Cândido Mendes. Professora de disciplinas pedagógicas e Língua Estrangeira do estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

O presente estudo apresenta como reflexão o processo de descentralização de poder necessário para uma gestão escolar democrática, em que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e de gestão e manutenção da escola sejam participativos e atuantes. Para tanto, analisa como um modelo de gestão deve ser elaborado e posto em prática para que haja a efetiva participação de todo o corpo docente, discente, dos funcionários e de toda a comunidade. Discutimos as incumbências do gestor nesse processo e as características profissionais necessárias para um gestor desenvolver um bom trabalho. Foi feita uma pesquisa bibliográfica considerando as contribuições de autores como Marques (2006), Lück (2009), entre outros, procurando demonstrar a importância de uma gestão escolar descentralizada e democrática, como forma de garantir, como produto final, a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Gestão escolar. Descentralização de poder. Gestão democrática.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o processo de descentralização de poder necessário para uma gestão escolar democrática, em que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e de gestão e manutenção da escola sejam participativos e atuantes. Ou seja, indaga sobre quais são os aspectos da gestão que devem ser questionados ou modificados para que a mesma seja, de fato, democrática.

A partir da década de 1970, o modelo capitalista passa a sofrer transformações e começam a surgir novas formas de processo de trabalho que vêm suplantando o modelo fordista. Assim, conforme indica Marques (2006), há uma flexibilização dos modelos de produção baseado no trabalho em equipe, na autogestão e em múltiplas, mas básicas, habilidades, além de modos de regulação governados pela ideologia do livre mercado, individualismo e caridade privada.

Assim, com as transformações do modelo de produção capitalista, surge também a necessidade de se reformular o aparato estatal. Até então, se observava um Estado forte e controlador da economia, que fazia investimentos em infraestrutura, indispensáveis ao crescimento da produção e do consumo, e pretendia regular o mercado para manter o pleno emprego e a economia orientada para a demanda.

No modelo neoliberal, por sua vez, temos a existência de um Estado mínimo, e fica nas mãos do mercado a regulação econômica; “menos Estado e mais mercado” é a máxima neoliberal (MARQUES, 2006, p.509).

A gestão educacional também sofre reflexos das mudanças na política neoliberal, dando início à implementação de diretrizes para democratizar o sistema escolar e a gestão das escolas. Assistimos, assim, a uma série de ações que visam à democratização da gestão das escolas públicas brasileiras. Nesse viés, este estudo pretende analisar e descrever essas ações e seus resultados, bem como propor intervenções no sentido de tornar realidade uma gestão descentralizada e democrática.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão escolar democrática é assunto recorrente nas escolas atuais. No entanto, faz-se necessário esclarecer do que se trata tal termo. Conforme Lück (2009),

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). (...) A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetividade entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômico-cultural, mediante a dinamização do talento humano, sinergicamente organizado (LÜCK, 2009, p. 24).

Percebemos que Lück (2009) descreve a gestão como um processo comprometido com a democracia, que deve se esforçar para articular todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino. Se assim o é, como pode uma gestão escolar centralizar o poder?

Ainda segundo a autora, o objetivo da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos. Assim, compreende-se que é impossível alcançar tal objetivo sem o esforço coletivo e a participação de todos os envolvidos nesse processo. Portanto, uma gestão centralizada e não democrática contribui, em última análise, para o fracasso dos alunos.

Segundo Leite (2012), juntamente ao conceito de descentralização, surge o conceito de autonomia da escola como condição essencial para realizar o princípio constitucional de democratização da gestão escolar. Esse seria um dos quatro pilares sobre os quais se constrói a eficácia escolar, apresentados por Lück (2009). Os demais são: 2) a existência de recursos sob controle local; 3) a liderança pelo diretor; e 4) a participação da comunidade. Barba et. al (2009) contribuem para a discussão ao afirmar que

A Escola autônoma não é uma escola sem regras ou sem controle do Estado, ela é uma escola autônoma que se deseja caminhar para se tornar cidadã e necessita compreender que a sua autonomia de limita a estabelecer normas e regras pelas quais será gerida, de forma democrática com a participação de todos os atores envolvidos em suas ações educacionais, porém, essas regras e ações estarão sujeitas a uma lei maior: a Constituição Federal e a LDB vigente, além das normas do Conselho Nacional (CNE) e do Conselho Estadual de Educação – CEE de seu Estado (BARBA et. al, 2009, p. 129).

Barba et al. (2009) teoriza que o conceito de autonomia da escola é algo novo e complexo, que vem se manifestando como um dos aspectos mais importante sob diferentes pontos de vista de entendimento, tanto pelo macro sistema quanto como parte das instituições e, por isso, merece um aprofundamento através de referenciais teóricas que possam melhorar a compreensão sobre essa nova abordagem nas instituições.

Tratando da mesma questão, Gadotti (1999) entende que a autonomia da escola está relacionada e dependente da “compreensão” da administração da unidade escolar enquanto local de trabalho. Essa autonomia pode ser vista de forma filosófica, política, administrativa, pedagógica e didática. Temos, então, que a autonomia filosófica diz respeito ao estabelecimento de valores, a autonomia política é entendida como autonomia frente à política educacional; a administrativa refere-se à forma de operacionalização dos objetivos político-filosóficos; a pedagogia trata da capacidade de definição do currículo escolar; e, por último, a autonomia didática trata das atividades-fim, isto é, está relacionada às atividades de ensino-aprendizagem (GADOTTI, 1999). Ou seja, não há uma autonomia integral, e sim um entrelaçamento de autonomias que formam, em um todo, a autonomia escolar.

Sobre descentralização, Costa (1999) descreve como “a redistribuição – entre instâncias governamentais, entre poderes estaduais e entre o Estado e a sociedade – de competências, recursos e encargos originários dos organismos centrais” (COSTA, 1999, p.13).

Assim, além de democrática, a gestão deve ser autônoma e descentralizada. Ou seja, não são apenas nas decisões que estão o foco de uma gestão escolar democrática, mas também na distribuição de tarefas e competências.

Barba et al.(2009) relatam que quando consideramos a escola como detentora de poder de decisão, diretamente relacionamos a capacidade do diretor de gerenciar a escola contando com a comunidade externa e interna, de modo a conseguir apoio para executar projetos de interesse da comunidade, pedagógica e financeiramente.

Segundo Leite (2012), "a autonomia e a descentralização constituem-se um binômio construído reciprocamente, mediante processos de democratização, isto é, tendo a prática democrática como centro" (LEITE, 2012, p. 3).

A FORMAÇÃO DO GESTOR

Segundo Lück (2009), uma vez que há um movimento pelo aumento da competência da escola, é necessário que haja, também, maior habilidade de sua gestão. Assim, a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. A autora indica que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não é feita de forma específica ou, quando é, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social. Segundo a autora, porém,

Não se pode esperar mais que os dirigentes enfrentem suas responsabilidades baseados em "ensaio e erro" sobre como planejar e promover a implementação do projeto político pedagógico da escola, monitorar processos e avaliar resultados, desenvolver trabalho em equipe, promover a integração escola-comunidade, criar novas alternativas de gestão, realizar negociações, mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, manter um processo de comunicação e diálogo aberto, planejar e coordenar reuniões eficazes, atuar de modo a articular interesses diferentes, estabelecer unidade na diversidade, resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão (LÜCK, 2009, p.132).

Assim, mediante as múltiplas funções exercidas pelo gestor e a dinâmica constante das situações escolares, faz-se necessário um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos.

O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR

O diretor da escola é de fundamental importância na organização e funcionamento da instituição escolar, em todos os seus aspectos: físico, sociopolítico, relacional, material, financeiro e pedagógico. O termo administração escolar foi, a partir dos anos 90, substituído pelo termo gestão. É importante relatar que, para mais que uma mudança terminológica, há uma alteração conceitual ou mesmo paradigmática, que tem sido alvo de muitas controvérsias.

Para alguns, esse processo se relaciona com a transposição do conceito do campo empresarial para o campo educacional, a fim de submeter a administração da educação à lógica de mercado. Para outros, o novo conceito de gestão ultrapassa o de administração, uma vez que envolve a participação da comunidade nas decisões que são tomadas na escola. A gestão passa a ser sinônimo de ambiente autônomo e participativo, o que implica trabalho coletivo e compartilhado por várias pessoas para atingir objetivos comuns (LEITE, 2012, p. 12).

Assim, percebe-se a mudança de funções do diretor, que deixa de ser alguém que busca fiscalizar e controlar, e centraliza em si as decisões, para ser, segundo Lück (2009), um gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos.

Ou ainda, segundo Libâneo (2003), o diretor tem o papel de coordenar, mobilizar, motivar, liderar, e delegar aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões. Ele também tem por responsabilidade acompanhar o desenvolvimento das ações, prestar contas e submeter à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente.

Podemos relatar, ainda, que cabe ao diretor a articulação de todos os setores e a manutenção da qualidade do ambiente e clima escolar, bem como o bom desempenho do seu pessoal e a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Ainda segundo Lück (2009,p.69), são competências de gestão democrática e participativa, na pessoa do diretor:

Lidera e garante a atuação democrática efetiva e participativa do Conselho Escolar ou órgão colegiado semelhante, do Conselho de Classe, do Grêmio Estudantil e de outros colegiados escolares. Equilibra e integra as interfaces e diferentes áreas de ação da escola e a interação entre as pessoas, em torno de um ideário educacional comum, visão, missão

e valores da escola. Lidera a atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola, na promoção de um ambiente educativo e de aprendizagem, orientado por elevadas expectativas, estabelecidas coletivamente e amplamente compartilhadas. Demonstra interesse genuíno pela atuação dos professores, dos funcionários e dos alunos da escola, orientando o seu trabalho em equipe, incentivando o compartilhamento de experiências e agregando resultados coletivos. Estimula participantes de todos os segmentos da escola a envolverem-se na realização dos projetos escolares, melhoria da escola e promoção da aprendizagem e formação dos alunos, como uma causa comum a todos, de modo a integrarem-se no conjunto do trabalho realizado. 39. Estimula e orienta a participação dos membros mais apáticos e distantes, levando-os a apresentar suas contribuições e interesses para o desenvolvimento conjunto e do seu próprio desenvolvimento. Mantém-se a par das questões da comunidade escolar e interpreta construtivamente seus processos sociais, orientando o seu melhor encaminhamento. Promove práticas de co-liderança, compartilhando responsabilidades e espaços de ação entre os participantes da comunidade escolar, como condição para a promoção da gestão compartilhada e da construção da identidade da escola. Promove a articulação e integração entre escola e comunidade próxima, com o apoio e participação dos colegiados escolares, mediante a realização de atividades de caráter pedagógico, científico, social, cultural e esportivo (LÜCK, 2009, p.69).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo relatar a importância do processo de descentralização de poder necessário para uma Gestão Escolar democrática, em que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e de gestão e manutenção da escola sejam participativos e atuantes.

Percebemos que a gestão democrática ainda é um assunto que precisa ser trabalhado, pois uma escola em que os alunos e funcionários não têm acesso à participação é uma escola que não se alinha com os princípios da democracia e não promove práticas de cidadania; ou seja, é uma escola que exclui e não ensina.

Demonstramos, neste trabalho, que uma escola autônoma não é uma escola sem regras, e sim uma escola que deseja caminhar para se tornar cidadã. E para que isso aconteça, é necessário que todos possam tomar parte das atividades e tomadas de decisão.

A gestão democrática e a descentralização do poder decisório de uma escola dependem diretamente da compreensão da importância da gestão democrática por parte do gestor. Desse modo, o gestor deve ter uma formação

continuada, que garanta que ele aprenda a planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, bem como monitorar processos e avaliar resultados, desenvolver trabalho em equipe, dialogar, mediar conflitos e manter a equipe motivada.

Percebemos que as funções do gestor não são apenas decisórias e que seu trabalho é essencial para que a gestão ocorra de forma autônoma e democrática, porém, sem a participação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem (pais, funcionários, alunos e professores), não há uma aprendizagem concreta. Daí a necessidade da descentralização do poder e da gestão escolar democrática.

REFERÊNCIAS

BARBA, Clarides Henrich et. al. Gestão democrática e autonomia financeira na escola pública: avanços e retrocessos. *In: Gestão Escolar: Enfrentando Os Desafios Cotidianos Em Escolas Públicas*. Editora CRV Curitiba 2009.

COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.) **Descentralização da Educação** - Novas Formas de Coordenação e Financiamento. São Paulo: FUNDAP/Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**, São Paulo: Cortez, 1999

LEITE, Acenilia de oliveira Felix. **Princípios Da Gestão Escolar Democrática**. Sociedade Universitária Redentor – Faculdade Redentor. Leopoldina, MG, 2012. Disponível em: <<http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/04122012Acenilia%20de%20oliveira%20Felix%20Leite%20-%20TCC.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Editora alternativa. 2003.

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

MARQUES, Luciana Rosa. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 507-526, out./dez. 2006.

OFICINA GÊNERO E EDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Carolina Alves Magaldi

Doutora em Letras – Estudos Literários pela UFJF. Professora titular da Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP).

Carla Silva Machado

Doutoranda em Educação pela PUC/Rio. Bolsista de doutorado pelo CNPq.

RESUMO

O presente texto é um relato de experiência da Oficina Gênero e Educação, ministrada pelas autoras durante o II Seminário de Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP/CAEd/UFJF, em 22 janeiro de 2016, com duração de quatro horas. O texto apresenta o cenário acerca da temática na educação brasileira, a estrutura da oficina e os apontamentos dos cursistas em relação às discussões em torno do tema, além de uma avaliação da oficina. Entendemos que discutir gênero e sexualidade na formação de professores é uma maneira de instrumentalizá-los para o cotidiano, portanto, de extrema importância na atualidade.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Formação de Professores.

[...] se é verdade que a docência é um ofício impossível, também é verdade que nada tem que continuar sendo impossível (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 289).

Existem temas que se fazem fundamentais para as discussões do campo da educação por estarem sendo revisitados por políticas públicas e documentos normativos. Em outros casos, a própria discussão acadêmica leva a considerá-los com mais atenção. Existem ainda os temas que surgem no chão da escola, nos diálogos com a mídia e a sociedade, e entram nas salas de aula sem pedir licença. A temática das relações de gênero preenche todos esses requisitos.

Em consonância com este perfil, o Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) abriu espaço em seu II Seminário de Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP/CAEd/UFJF, em 22 janeiro de 2016, para uma oficina centrada na temática Gênero e Educação, com duração de quatro horas.

A oficina foi destinada aos alunos do mestrado profissional, egressos do Programa, em sua maioria gestores da educação básica, e aberta ao público em geral. As inscrições eram gratuitas e foram abertas 30 vagas.

HORIZONTES DE EXPECTATIVAS

A oficina fez parte da programação do II Seminário em Gestão da Educação Pública e o PPGP almejava trazer temas relevantes para a educação pública brasileira, bem como abrir espaços para o diálogo entre os mestrados do programa e os profissionais da educação da cidade de Juiz de Fora (MG) e região.

O grupo de participantes foi bastante diversificado, com professores e gestores das redes municipal, estadual e federal da cidade, mestrandos e mestres do PPGP, e até mesmo tutores do programa de pós-graduação, além de alunos da graduação da UFJF.

A oficina partiu, exatamente, das expectativas dos alunos, que revelaram um sentimento de necessidade e urgência relacionado ao tema. No entanto, os mesmos alunos revelaram ter muitas dúvidas sobre como lidar com a temática em seus respectivos ambientes de trabalho.

Um dado interessante sobre as expectativas dos alunos foi que os participantes do gênero masculino foram os que mais se expressaram nesta fase inicial, e também aqueles que mais ofereceram experiências pessoais como ilustração das discussões.

Não houve nenhuma opinião combativa com relação à polarização de opiniões acerca das concepções normalmente chamadas de “ideologia”, ou “cultura” de gênero.

Para as professoras, a oficina trazia possibilidades de sistematizar conhecimentos construídos em artigos e congressos, bem como combinar o estudo de gênero à arte audiovisual. Esperávamos, ainda, a oportunidade de refletir sobre a oficina e a respeito das opiniões dos alunos, fato que será concretizado neste relato.

ATRÁS DAS CORTINAS E CONTEXTO DO PNE E PMES

Nos últimos anos, as discussões envolvendo a temática de gênero na escola vêm ganhando relevância, visto que grupos sociais organizados entendem que discutir estas questões no ambiente escolar prepara os alunos para uma sociedade com menos machismo e menos homofobia, progredindo, assim, para uma equidade entre os gêneros. Estas discussões caminham para o entendimento de que há diversas maneiras de ser e estar no mundo, e visam acabar com a dicotomia entre o bem e o mal, o certo e o errado, o normal e o anormal, e várias outras que almejem encaixar as pessoas em determinados padrões.

Em contrapartida aos movimentos sociais organizados que defendem uma educação na perspectiva da equidade entre os gêneros, há outros setores que são contrários à discussão dessa temática no âmbito escolar, acreditando que estas discussões devem ficar a cargo da família, visto que há questões morais e religiosas que cada grupo resolve à sua maneira.

No ano de 2015, em função do debate em torno do Plano Nacional de Educação (PNE), a discussão se mostrou mais acirrada. As redes municipais e estaduais de educação empenharam-se na construção de Planos Municipais e Estaduais de Educação visando acrescentar e/ou retirar elementos para a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) que estará em vigor nos próximos 10 anos. Como consequência, houve acaloradas discussões nos conselhos municipais e estaduais sobre a inclusão ou não das questões de gênero no planejamento das Redes Educacionais.

O que se seguiu foi uma polarização de perspectivas. Por um lado, muitas entidades protestaram para que os planos municipais e estaduais não abordassem a temática do gênero e sexualidade; por outro lado, várias organizações e movimentos organizados de mulheres, transgêneros e homossexuais, assim, como de educadores, manifestaram-se a favor da inclusão da questão de gênero nos planos, alegando que o tema visa combater as práticas preconceituosas e discriminatórias iniciadas na infância, colocando como tarefa da escola discutir com os alunos a equidade de gênero. Tal visão partia da premissa que, mesmo que de forma inconsciente, existe toda uma carga de discriminação histórica na sociedade contra as mulheres, transgêneros e homossexuais, transbordando na perpetuação do preconceito, da desigualdade de gênero e do machismo.

Visando dar um norte sobre o assunto e entendendo que esta discussão é importante para garantir o acesso igualitário à cidadania, que é um dos objetivos da educação, o Ministério da Educação (MEC), junto com o Conselho Nacional de Educação (CNE), elaborou uma nota pública em 01 de setembro de 2015 manifestando-se favorável à discussão de gênero nas escolas brasileiras. A nota defende a diversidade cultural e de gênero. Segundo o documento:

O ato de universalizar direitos, mormente na educação, implica identificar e nominar, em situações concretas do cotidiano da existência humana, as singularidades, especialmente em formações sociais que, tradicionalmente as desconhecem, seja por via da omissão, seja por via da generalização que não lhe dá cobertura. [...] Em suma, o CNE considera que a ausência ou insuficiência de tratamento das referidas singularidades fazem com que os planos de educação que assim as trataram sejam tidos como incompletos e que, por isso, devem ser objeto de revisão.

Apesar do posicionamento claro do MEC e do CNE defendendo a discussão de gênero na escola, ainda nos últimos meses temos visto câmaras municipais e estaduais e conselhos de educação se posicionarem contra este debate. Paralelamente, movimentos sociais vêm alertando a população da importância de se discutir esta questão na escola, por entender que o currículo escolar é vivo e deve atentar-se às questões da sociedade.

Acreditamos que este tipo de debate, apesar de posições que enfatizam a universalidade, a normatização e a padronização dos indivíduos, mostra que a presença dos movimentos sociais fortes e questionadores, que defendem a diversidade e a interculturalidade, pode ser um caminho de transformação e de busca de novas concepções e deslocamentos, que levam a pensar o outro, o não hegemônico. Este debate também atinge os vários profissionais da educação, que estão buscando uma formação para poderem levar o tema para a sala de aula de forma consciente e contribuir com uma educação no sentido lato da palavra: para a cidadania e para a diversidade, buscando, assim, uma escola que acolha a todos e prepare seus alunos para uma vida em sociedade com participação igualitária e sem preconceitos.

Entendemos que muitos educadores que buscam uma formação para a diversidade ainda estão caminhando em pequenos grupos, mas estes podem fazer a diferença na formação de seus educandos. Por isso o posicionamento do MEC e do CNE ganham tanta relevância, pois indica que estes profissionais estão no caminho da educação para a diversidade e cidadania. Aponta, ainda, um norte para as universidades e para os cursos de formação de professores e gestores da educação: é preciso preparar estes profissionais para o debate em torno de gênero na escola.

Destacamos, ainda, que no ano de 2015, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizado em outubro, que avalia os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de todo o país, trouxe na prova da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias uma questão discutindo a frase da pensadora feminista Simone de Beauvoir: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. A questão apontava para a discussão de que ser homem ou ser mulher perpassa por construções sociais e culturais, o que é o grande mote dos movimentos de gênero em todo o mundo, cuja pensadora francesa é uma referência importante.

Ainda na edição do Enem/2015, o tema da prova de redação foi “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. Estes dados apontam para a necessidade de tratar de tais questões envolvendo gênero e suas diversas ramificações no seio das instituições de ensino. Neste sentido, entendemos que a relação entre gênero e educação é atual e não pode ser simplesmente ignorada. Por isso, torna-se imprescindível que seja abordado nas escolas de todo o Brasil e nos cursos de formação de professores e gestores escolares, visto que, a partir da formação, as mudanças acontecem e as estruturas que ainda discriminam a mulher, a/o homossexual, a/o transexual e outras identidades de gênero podem ser combatidas.

A oficina foi pensada no sentido de dar visibilidade à ideia de que o espaço para o trabalho com gênero e educação ainda carece de ser conquistado, e encontra-se cheio de percalços. Partimos da concepção exposta por Louro (2014), que diz:

Escolas e academias, em suas práticas, experimentam continuidades e descontinuidades, realizam deslocamentos e, eventualmente, rupturas. As denúncias, as questões e as críticas feministas, bem como aquelas vindas dos Estudos Culturais, dos Estudos Negros, dos Estudos Gays e Lésbicos também estão produzindo efeitos. Assim sendo, ainda que de formas talvez tímidas, vemos hoje em escolas brasileiras experiências e iniciativas que buscam subverter as situações desiguais de classe, raça, gênero, etnia – vividas pelos sujeitos (LOURO, 2014, p.124).

PLANO DE AÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA OFICINA

Ao pensarmos a oficina, queríamos criar um espaço que pudéssemos dividir com os cursistas, profissionais da educação como nós, estes percalços da discussão de gênero no âmbito da educação e, ao mesmo tempo, propor atividades que abrissem para a troca de experiências entre os participantes.

Dividimos a oficina em três partes. A primeira consistia na apresentação de conceitos, uma forma de destacarmos de onde estávamos falando e com que referenciais apresentamos estes conceitos. O segundo momento consistia na apresentação de curtas-metragens envolvendo a questão de gênero e um debate em torno destes. A terceira parte da oficina trazia a discussão de alguns casos de gestão envolvendo gênero no âmbito da escola.

Além desses três momentos, fizemos, no início da oficina, uma apresentação de todos os presentes pedindo que destacassem as expectativas deles em torno da temática que seria discutida. Ao final das atividades, houve ainda uma avaliação da oficina. Estas duas atividades serão analisadas na seção seguinte deste artigo-relato.

Ao trabalharmos o referencial que conduziu nossa oficina, apresentamos aos cursistas as ideias da Pedagogia Cultural e do Pós-Estruturalismo, que têm servido de base para inúmeros autores que discutem as questões de gênero, etnia e outras questões identitárias na escola. Além disso, entendemos que seria importante levar materiais de fácil acesso, para isso, também nos embasamos na edição de fevereiro de 2015 da Revista Nova Escola, que de maneira clara, objetiva e extremamente sensata abordou a temática em sua reportagem de capa, intitulada **Precisamos falar sobre o Romeo**. Trabalhamos, inclusive, com os conceitos de gênero, sexo e sexualidade apresentados pela revista, quais sejam:

O sexo é definido biologicamente. Nascemos machos ou fêmeas, de acordo com a informação genética levada pelo espermatozoide ao óvulo. Já a sexualidade está relacionada às pessoas por quem nos sentimos atraídos. E o gênero está ligado a características atribuídas socialmente a cada sexo (REVISTA NOVA ESCOLA, 2015, p. 26).

Vale ressaltar que nossa proposta era uma conversa com os cursistas, portanto, procuramos deixar sempre o diálogo aberto. Assim, em inúmeros momentos, os professores e gestores educacionais participantes da oficina puderam contar suas experiências e suas opiniões acerca do assunto.

Nossa fala destacou a questão do gênero como algo que está ligado à cultura. Neste sentido, aproveitamos a oportunidade para destacar as redes sociais como uma ferramenta importante para quebra de tabus e como importante aliada para uma educação mais lúdica que ultrapasse os muros da escola. Além disso, apresentamos a nota do MEC e CNE que trata da inclusão da temática de gênero no espaço escolar, o que para nossa surpresa, muitos desconheciam.

Após este primeiro momento, passamos para a segunda parte da oficina, que era a visualização e debate de alguns curtas-metragens, cuja temática envolvia gênero e escola e/ou gênero e infância. Todos os vídeos são facilmente encontrados no YouTube, sendo, portanto, artefatos que podem ser usados em sala de aula pelos professores, e que servem, ainda, como eficientes materiais para cursos de formação de professores, visto que retratam algumas realidades facilmente encontradas em nossas escolas.

1. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ktCXZg-HxGA>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

O primeiro vídeo, chamado de Vestido Nuevo¹, é um curta-metragem espanhol de 2007, dirigido por Sergi Pérez, com 13 minutos e 41 segundos de duração. O filme conta a história do menino Mário, que vai para escola com um vestido rosa e é hostilizado por colegas e funcionários da escola.

O segundo vídeo viralizou nas redes sociais e mostra uma menina de cerca de cinco anos de idade questionando a indústria de brinquedos que divide-os entre brinquedos rosas para meninas e azuis para meninos. Trata-se de um vídeo de um minuto e 11 segundos e aponta para a discussão das pedagogias culturais, ou seja, o que acontece em ambientes como shoppings, praças e outros espaços também podem ser levado para a sala de aula².

2. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Lpp4Zt4caZY>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

Após a visualização e debate dos vídeos, tivemos um intervalo e alguns participantes do curso tiveram que sair. Nossa intenção inicial era dividi-los em grupos de quatro ou cinco alunos, que seriam conduzidos para a leitura de um caso de gestão escolar envolvendo a temática de gênero e convidados a propor soluções para estes casos. Porém, com um número menor de alunos, discutimos conjuntamente os casos de gestão propostos.

Preparamos para os alunos seis casos de gestão, sendo que quatro deles eram recortes de casos apresentados pela revista Nova Escola, edição de fevereiro de 2015, e os outros dois casos foram criados por nós a partir de realidades vivenciadas. Os casos de gestão envolviam: assédio sexual sofrido por meninas na escola, homofobia na escola, a discriminação da gestão de uma escola por causa de um aluno que foi à aula usando saia, e o caso do menino que gostava de ir para aula vestido de princesa - estes quatro apresentados pela revista Nova Escola. Os outros dois casos, escritos por nós, abordaram a liberação dos banheiros de acordo com a identidade de gênero numa universidade pública e a ida ao shopping por alunos da educação infantil e a escolha de um desses alunos em frequentar o espaço Barbie – destinado às meninas.

Optamos por casos diversos e que tratassem de diferentes níveis da educação, pois já sabíamos que o nosso público e a área de atuação deste era bem diversa, portanto os personagens dos casos de gestão eram crianças, adolescente, jovens e adultos, representando diversas faixas-etárias e diversas maneiras de abordar o tema.

O debate, apesar de curto, foi bastante proveitoso. Pudemos perceber que todos os cursistas estavam dispostos a conversar sobre o tema e introduzi-lo ou ampliá-lo em seus ambientes de trabalho, o que pode ser confirmado a partir das avaliações feitas, as quais serão analisadas a seguir.

PRÓXIMOS PASSOS – APONTAMENTOS DOS CURSISTAS

Após as atividades, os participantes preencheram cartões de avaliação que perguntavam os pontos positivos e negativos da oficina. Outro ponto coberto no *feedback* centrou-se em possíveis mudanças nas concepções de gênero e educação que tinham antes da oficina. Para finalizar, perguntamos sobre sugestões para as futuras edições da oficina.

Infelizmente, alguns alunos não puderam frequentar a oficina até o final, por conta da concomitância de atividades do seminário ou por conta de outros compromissos profissionais e pessoais. Com isso, o volume de avaliações foi menor do que o número de cursistas.

Dentre os sete *feedbacks* coletados, os pontos positivos mais recorrentes foram a exaltação da relevância e atualidade do tema e a metodologia dinâmica e dialógica da oficina. Um dos cursistas apontou, ainda, o caráter polêmico do tema e dois deles destacaram que o tema era relevante não só para universos educacionais, mas para a sociedade em geral.

Dentre os pontos negativos, quatro ou deixaram em branco, ou declararam que não se aplicava. Três destacaram o curto tempo para tratar de uma temática tão complexa e prolífera. Um deles chegou a acrescentar que era uma pena não termos mais tempo para dar continuidade à discussão.

Quanto à mudança de concepções, dois não responderam e três destacaram estar mais conscientes dos termos e conceitos referentes a gênero e sexualidade. Um deles destacou que esse esclarecimento havia despertado o interesse em pesquisar mais sobre o tema. Um dos cursistas buscou o lado das políticas públicas, destacando uma mudança em sua concepção do processo de sensibilização para a necessidade de tais políticas. Um dos participantes declarou que suas concepções não haviam mudado, pois já estavam de acordo com o que havia sido discutido.

No que tange às concepções que permaneceram, dois participantes deixaram em branco, um declarou que nada havia permanecido e os demais destacaram que haviam continuado com a percepção da complexidade do tema e na necessidade de diálogo constante sobre ele.

Por fim, as sugestões para futuras edições da oficina se concentraram na inclusão de práticas já existentes, bem como relatos de boas práticas na escola. Dois alunos sugeriram a inclusão do tema como disciplina para mestrandos e egressos do PPGP, e um dos participantes recuperou a noção do tempo, recomendando uma segunda edição mais longa da oficina.

O *feedback* dos participantes reiterou, assim, a relevância do tema e sua importância nos contextos educacionais e sociais. Além disso, reiterou nossa preocupação com a delimitação dos conceitos referentes a gênero e sexualidade como ferramentas para discutir um universo de tamanha complexidade.

Ressaltamos, ainda, que foi particularmente recompensador perceber a valorização dada à metodologia escolhida, especialmente por ter sido uma oficina oferecida a profissionais do campo da educação.

A oficina foi mais um passo dado por nós no percurso das discussões de gênero, e com a participação de cursistas conscientes da relevância do tema e sedentos por mais informações e discussões mais profundas, saímos do encontro convictas de que estamos no caminho certo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Nota pública** às Assembleias Legislativas, à Câmara Legislativa do DF, às Câmaras de Vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação e à Sociedade Brasileira. Brasília, 1 set. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOARES, Welington. Precisamos falar sobre Romeo....**Revista Nova Escola**. Ano 30. no.279, Ed.Abril. Fev. 2015.p. 25-32.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005. 317p.