

Dimensões institucionais da gestão escolar



Marcelo Baumann Burgos

Professor e Pesquisador do Departamento de Ciências
Sociais da PUC-Rio; Pesquisador do CAEd/UFJF.

RESUMO

Neste artigo, partimos da premissa de que a gestão escolar é uma dimensão central do processo de construção da escola pública democrática, e, por conseguinte, da consolidação da transição democrática brasileira. Essa premissa nos leva a sustentar que a gestão escolar deve participar ativamente de processos sociológicos normalmente tomados como dados por ela, a saber: a construção social do aluno, em sua grande maioria oriundo de famílias com baixa cultura escolar; a formação de um professor capacitado para lidar com esse tipo de aluno; a transformação da família popular em responsável pedagógica; e, ainda, o trabalho de coordenação da energia da sociedade civil voltada para a educação escolar. Ao final do artigo, afirmamos que admitir que a gestão escolar deve atuar nessas esferas não significa dizer que elas são de sua responsabilidade exclusiva, mas evidencia que a reforma da escola não poderá ser realizada sem sua plena participação.

Palavras-chave: Gestão escolar. Escola pública. Democracia. Sociedade civil.

ABSTRACT

In this article, we assume that the school management is a central dimension of the construction of democratic public school process and therefore of the consolidation of the Brazilian democratic transition. This assumption leads us to argue that the school management should actively participate in sociological processes usually taken as given by it, namely: the social construction of the student, the vast majority of them coming from families with low educational culture; the formation of a skilled teacher to deal with this type of student; the transformation of popular family in pedagogical responsibility; and also the job of coordinating the energy of civil society focused on education. At the end of the article, we affirm that admitting that the school management should act in these domains does not mean to say that they are solely its responsibility, but it shows that the school reform cannot be achieved without its full participation.

Keywords: School management. Public school. Democracy. Civil society.

Neste artigo, partimos da premissa de que a gestão escolar é uma dimensão central do processo de construção da escola pública democrática. No caso brasileiro, da consolidação da transição democrática da escola pública visando ao encontro com o seu público: as grandes massas de estudantes oriundos de famílias pouco escolarizadas.

A ênfase na gestão escolar remete a uma concepção que aposta na força da escola, isto é, na sua capacidade de gerar o chamado “efeito escola”, de ensinar em contextos socialmente adversos, escapando, assim, da mera reprodução das condições sociais e culturais existentes. Essa ênfase foi criticada com justiça por seu exagerado otimismo pedagógico, que acaba por conferir poderes heroicos à escola e a seus gestores. Uma visão mais ponderada da questão, no entanto, tal como a defendida por Néstor López (2005), pressupõe que, sem deixar de considerar as condições externas à escola, que sempre impõem limites mais ou menos intransponíveis ao trabalho escolar, é necessário valorizar o poder da gestão escolar como uma das dimensões fundamentais para se fugir do círculo vicioso da reprodução, denunciado por uma influente sociologia da educação produzida entre os anos de 1960 e 1970, e que se confunde com nomes como os de Basil Bernstein e Pierre Bourdieu.

No centro desse debate, está a questão da autonomia escolar. Mesmo reconhecendo que é sempre uma autonomia relativa, já que construída a partir de uma dinâmica que envolve influxos, às vezes contraditórios, entre as instâncias burocráticas da rede escolar e o “chão da escola”, o fato é que a força da escola, incluindo sua capacidade de traduzir e potencializar inputs vindos do vértice do sistema escolar, depende necessariamente da autonomia escolar.

Como se sabe, a construção da autonomia escolar é necessariamente um processo coletivo, pois sua afirmação constitui um polo de força que também gera tensão, não apenas com as instâncias superiores da rede escolar, mas também em maior ou menor medida com tudo o que é externo à escola, incluindo as famílias dos alunos. No limite, a noção de autonomia se confunde com a da própria integridade institucional da escola, em sua capacidade de criar um tempo-espaco próprios e de difundir um tipo de saber específico (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Se fosse possível imaginar uma escola inteiramente submissa aos interesses do mercado, do Estado ou da igreja, ela simplesmente seria outra coisa que não a escola. Adotamos, portanto, a premissa de que a integridade da forma escolar pressupõe a constituição de um ambiente institucional capaz de forjar relações sociais específicas, que somente prosperam em contextos de autonomia, ainda que relativa, em face de interesses e atores externos, inclusive em face da tecnocracia que

comanda a rede escolar. Por isso, a busca de autonomia escolar é inerente à existência da escola.

Porém, para haver autonomia escolar, é necessário que a escola se afirme como um ator coletivo, o que vai muito além do prédio e de sua existência formal como uma unidade de uma rede escolar. A rigor, a extensão de sua autonomia dependerá da maior ou menor coesão da chamada comunidade escolar, que não necessariamente precisa incorporar as famílias dos alunos – em alguns casos, isso é simplesmente impossível! –, mas que não pode prescindir do envolvimento, do comprometimento e da participação dos profissionais da escola (NEUBAUER & SILVEIRA, 2009). É nesse sentido que a força do gestor se confunde com a força da gestão, instância coletiva capaz de construir uma relação de cooperação – e às vezes de conflito – com a burocracia da rede escolar e com os demais atores sociais.

Visto em perspectiva comparada, especialmente com os países que passaram por revoluções democráticas, pode-se dizer que no Brasil está em jogo um processo até certo ponto mais complexo, mas também pleno de oportunidades, de construção de uma escola pública aberta às grandes massas. Pois, como pretendemos demonstrar ao longo deste artigo, a afirmação da gestão escolar somente pode ocorrer de forma mais plena se ela é capaz de participar da construção social do aluno e do professor, bem como da transformação da família em responsável pedagógica. Além disso, também precisa atuar na construção de redes sociais que, de certo modo, eduquem os diferentes atores da sociedade dispostos a contribuir com o trabalho escolar.

Daí o protagonismo incontornável desse lugar novo que a democracia vem afirmando na história recente do país, que é a gestão escolar: lugar de intervenção do ator sobre os fatos; de invenção de uma nova sociedade para uma nova escola; e de uma nova escola para uma nova sociedade.

A construção do aluno

Esse é um ângulo particularmente interessante para se vislumbrar a difusão mundial da escola. Como se sabe, na Europa ocidental, em países como a França, por exemplo, sua história se confunde com a da afirmação da república. O aluno, com seu anonimato e impessoalidade, passa a corporificar a ideia de igualdade republicana, e passa a ser papel da escola neutralizar ao máximo as diferenças externas à vida fora da escola, ao mesmo tempo em que forja em cada um a individualidade, isto é, aquela singularidade abstrata que diferencia e iguala. Como ensinam os conhecidos textos de Durkheim, na sociedade moderna está em jogo a produção de um duplo processo: o que iguala, na medida em que insere as novas gerações em valores comuns (pretensamente universais); e o que diferencia, forjando em cada novo ser

uma individualidade conquistada pela capacidade de ser autônomo em face da própria sociedade.

Nos Estados Unidos da América, onde o individualismo seria mais forte do que na França, a escolarização também é dominada por razões sociais e de governabilidade voltando-se, como advertem Popkewitz & Bloch (2000, p. 35), para a construção de vínculos entre o “indivíduo e um sentido coletivo de missão e de progresso”. É por isso que a “pedagogia não consistia no ensino de disciplinas escolares mas antes numa luta que procurava reconstituir a criança”, e que, como sustenta Dewey – principal liderança da educação progressista nos EUA –, a escola devia ser considerada como uma “comunidade miniatura a qual deveria iniciar a criança numa pertença social efetiva através da auto-disciplina do sujeito” (POPKEWITZ; BLOCH, 2000, p. 48).

A construção do aluno, portanto, está no centro da utopia democrática do século XIX, e, quer em versão mais republicana, quer em versão mais liberal, está associada à busca do “homem novo”, capaz de desenvolver “uma disciplina interior que permitiria aos indivíduos controlar a sua existência mundana” (POPKEWITZ; BLOCH, 2000, p. 35). Mas o legado dessa história, que, sem dúvida, remete aos ideários da revolução democrática, é o de uma escola que atualmente se vê cada vez mais desafiada pela necessidade de recuperar o sujeito por trás do aluno.

O caso da massificação escolar brasileira, diversamente, foi presidido por dois paradigmas que estão em permanente conflito e contradição, e que não estão diretamente associados ao projeto republicano. De um lado, quando se considera que a massificação para valer começa em pleno regime militar (a partir dos anos de 1970) e em meio a seu projeto de modernização autoritária, fica evidente que suas razões de fundo são basicamente econômicas, orientadas pela lógica da acumulação. Nesse sentido, o aluno é de algum modo chamado a se assumir como portador de uma força de trabalho mais ou menos qualificada para o esforço de modernização da economia. Mas, já nos anos de 1980, e em especial com a Carta de 88 e com Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), entra em cena uma profunda mudança na concepção do papel da criança na ordem jurídica do país. Esse novo paradigma, que se convencionou denominar como “doutrina da proteção integral da criança”, substitui a “doutrina da situação irregular – do menor” – “que ao longo de nossa evolução histórica, acabou gerando duas infâncias: (i) a infância escola-família-comunidade e (ii) a infância trabalho-rua-delito”, reservando para a segunda “uma legislação de menores caracterizada pelo emprego sistemático dos dispositivos típicos do controle social do delito (polícia, justiça e institutos de internação)” (BRASIL, 2006, p. 18).

Enquanto a Doutrina da Situação Irregular “só se preocupa com a proteção – para os carentes e abandonados – e a vigilância – para os inadaptados e

infratores” (BRASIL, 2006, p. 19), a doutrina da proteção integral da criança não se dirige a um determinado segmento da população infantojuvenil, mas a todas as crianças e adolescentes, sem exceção alguma. Essa mudança tem repercussão decisiva sobre o processo de construção do aluno, interferindo na rota definida no regime militar. Agora, a educação escolar é um direito de todas as crianças e adolescentes, e é dimensão inalienável da formação de um sujeito de direitos. Agora, a escola passa a ser via incontornável do processo de socialização das novas gerações; e o trabalho infantil, caminho até então ordinário para boa parte dos filhos das famílias populares, passa a ser criminalizado: a massificação da escola avança, na medida em que o trabalho infantil diminui.

Assim, se em contextos como os de democracia mais longeva, o grande desafio ora colocado é o de permitir que o sujeito por trás do aluno seja levado em conta pela escola – e isso ganha contornos dramáticos quando se lembra a questão do multiculturalismo e a necessidade de se reconhecer as diferenças externas aos muros da escola –; no Brasil, o quadro é diverso, o que torna mais nítida a dificuldade de se transformar a criança/adolescente em aluno. Esse ponto foi muito bem capturado por Benjamin Moignard (2008), no estudo comparado que realiza a partir de etnografia em uma escola brasileira situada às margens de uma grande favela do Rio de Janeiro, e uma escola localizada em um subúrbio de Paris, considerado problemático (MOIGNARD, 2008). No caso brasileiro, Moignard identifica um ambiente escolar curiosamente amistoso, exatamente porque o padrão de relação social existente não chega a demarcar bem os papéis sociais do professor e do aluno, estando sempre permeado por formas personalistas, nas quais sobressaem as idiosincrasias pessoais. O custo disso, notado pelo pesquisador francês, é a prevalência de um certo paternalismo que não favorece a ênfase na aprendizagem. Em contrapartida, no caso francês, o ambiente escolar é de “barricada”, estando sempre iminente o conflito decorrente de uma escola que insiste em ignorar as singularidades de seu público. O resultado é uma escola cada vez mais punitiva e excludente.

Com efeito, no Brasil, outras pesquisas têm identificado a dificuldade encontrada pela escola para fazer com que em alguma medida seus muros delimitem uma fronteira real com a rua e com o mundo do aluno; demarcando um ambiente de igualdade, capaz de fazer com que a aprendizagem se imponha para além das diferenças familiares, religiosas e do local de moradia (GUIMARÃES, 2003; BURGOS & PAIVA, 2009; RIBEIRO & KAZTMAN, 2008).

A gestão escolar, no entanto, não pode permanecer indiferente a esse processo, refém de seu público; ao contrário, precisa estar muito prevenida para as armadilhas que sua localização e o tipo de público que atrai produzem no seu cotidiano. Assim é que somente participando da construção do aluno poderá fazer valer o efeito escola. Para isso, precisará entrar no jogo da dis-

puta de identidades, criando um clima escolar capaz de produzir sentimento de pertencimento. E o fato de seu ponto de partida ser o direito da criança e do adolescente, que inclui o direito à aprendizagem como dimensão fundamental, poderá representar um trunfo importante, no sentido de assegurar que esse processo nunca tenha como custo a supressão do sujeito, mas, ao contrário, seja formado a partir dele.

A construção do professor

A construção do aluno não é um processo isolado, mas parte de um processo interdependente que envolve de modo mais direto a construção do professor e a transformação da família em responsável pedagógica.

A construção da identidade do professor tem sido marcada pelos diferentes contextos e regimes políticos, e na Europa, nas últimas décadas, tem se deslocado, como indica Martin Lawn (2000), de uma condição na qual estava em jogo a ideia de que prestava um serviço em um projeto de estado de reconstrução nacional, na direção de um profissional que “é agora um trabalhador da escola”, e que tem sua “eficácia julgada em função de sua capacidade para se manter no interior das simbólicas paredes da sala de aula e de não se comprometer com valores do mundo alargado” (LAWN, 2000, p.81).

Sobre a construção da identidade do professor no Brasil, é preciso considerar que estamos falando a respeito de um profissional que vivencia a massificação escolar ainda no contexto do regime militar e que experimenta a transição democrática em meio a um processo de precarização institucional da escola (PEREGRINO, 2010). Trata-se, portanto, de um profissional que é duplamente constrangido: de um lado, por um regime militar que reduz ao máximo seu controle sobre sua identidade profissional; e, de outro, por uma transição democrática que faz com que a chegada maciça dos pobres seja acompanhada por um processo de desinstitucionalização da escola, que fragiliza a autoridade do professor – esses fatores também contribuem para produzir uma crescente proletarização do professor. Tudo somado, um dos efeitos perversos desse quadro é a dificuldade que o professor apresenta de encarar seu aluno real, que frequentemente é desvalorizado em face da comparação com o que seria o aluno ideal – cujo perfil se confunde com uma representação acerca do aluno de classe média, que já chegaria “educado” à escola. Leia-se: educado para participar do jogo escolar (LÓPEZ, 2005). Ora, como esperar isso de um aluno oriundo de famílias pouco escolarizadas?

De fato, o professor brasileiro tem sérias dificuldades para lidar com o novo tipo de aluno da escola massificada, e entre as consequências disso estão a baixa expectativa em relação à sua capacidade de aprender – ao que se segue o rebaixamento de sua responsabilidade pelo desempenho escolar do aluno –; a ênfase em um padrão de relação menos escolar e mais informal,

marcado por outros parâmetros como, por exemplo, o da “camaradagem”; a oscilação entre uma postura paternalista e complacente, e uma postura de marcante distância simbólica entre o seu mundo e o mundo do aluno, que tende a produzir desconfianças mútuas (BURGOS & PAIVA, 2009).

Aquilo que temos chamado de transição democrática da escola, e que corresponde à forma pela qual a escola vai se adaptando às exigências oriundas da obrigação de prover o direito à educação e à aprendizagem ao aluno da escola massificada, tem aqui seu ponto mais sensível. Como realizar essa passagem? Quem a conduzirá? A formação dos professores é, sem dúvida, um lugar importante, e a universidade tem uma grande responsabilidade nesse processo. E não é por acaso que boa parte da crítica se volte para esta dimensão do problema, a de que os professores não são preparados para lidar com o aluno real; mas nosso ponto é enfatizar que a gestão escolar também está implicada nessa questão, na medida em que não pode simplesmente aceitar, resignadamente, por exemplo, a reprodução de uma cultura profissional marcada pela descrença na capacidade da escola de ensinar alunos oriundos de famílias pouco escolarizadas, e que moram em territórios populares, frequentemente marcados pela segregação urbana ou pelo isolamento rural. Ainda que não seja tarefa da gestão escolar substituir as associações profissionais e o poder público no seu papel de disputar a identidade profissional desejada para o professor, é sua a tarefa de buscar aproximar o professor de seu aluno real, atuando na redução daquilo que Néstor López (2005) caracteriza como “a brecha da educabilidade”, que define o quão distante a escola está de seu aluno real e, inversamente, o quão distante o aluno real está das exigências do jogo escolar. E para isso muitas ações podem ser pensadas: desde as mais evidentes, envolvendo incentivos para que o professor conheça mais a realidade de seu aluno; até o uso de informações oriundas do sistema de avaliação externa, que permitem um monitoramento mais preciso da trajetória escolar do aluno, e uma maior responsabilização do professor pelos resultados alcançados.

Seguindo as pegadas de Lawn (2000), talvez o que se possa esperar em contextos como o brasileiro é que a gestão escolar contribua para definir um ethos profissional para os professores, que nem se reduza ao compromisso estrito da sala de aula, nem muito menos a servir docilmente a ditames externos, oriundos da burocracia da rede escolar. O horizonte mais promissor parece ser aquele no qual o professor se veja como parte importante da comunidade escolar, fiador da autonomia escolar, exatamente porque se assume como protagonista do processo de aprendizagem. Ainda que para realmente existir esse ethos se dependa de muitas variáveis fora do alcance da gestão escolar, como, por exemplo, o plano de cargos e salários, ela parece ter papel relevante a jogar na produção de um ambiente que favoreça o compromisso e a responsabilidade pelo resultado escolar, o que não será

possível se o próprio professor não for chamado a participar efetivamente da gestão escolar.

Boa evidência dessa importância da gestão na produção de um ambiente escolar propício ao desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes foi produzida por estudo realizado pelo Ministério da Educação. De acordo com ele, o sucesso escolar na produção do efeito escola está associado, entre outros fatores, a trabalho coletivo, em equipe e compartilhado; a experiências de planejamento coletivo, de encontros e centros de estudo, de articulação, intercâmbio e troca de conhecimentos entre professores; a projetos de ensino, elaborados pela equipe da escola e implementados com participação ativa da direção e coordenação pedagógica, de professores, funcionários e alunos; e ao ensino contextualizado, que considera a realidade do aluno e da comunidade, seja nas atividades desenvolvidas ou no material didático utilizado (BRASIL, 2007, p. 31 *et seq.*).

A transformação da família em responsável pedagógica

Das dimensões analisadas neste artigo, essa é a mais difícil para a intervenção da gestão escolar, pois está parcialmente fora de seu controle, não só porque está fora da escola, mas também pelo fato de que muitas vezes a família está mergulhada em práticas culturais pouco afeitas à cultura escolar, e isso se aplica especialmente às famílias populares, interlocutoras privilegiadas da escola pública brasileira (THIN, 2006).

Não obstante, vários processos vêm concorrendo para tornar a família popular cada vez mais disposta a se envolver com a rotina escolar; entre os quais se destacam a valorização da educação escolar como um direito da criança, e a criminalização do trabalho infantil. Com efeito, diversas pesquisas demonstram que essa valorização vem ocorrendo, mesmo entre os segmentos mais pobres da sociedade (BRANDÃO; CANEDO; XAVIER, 2012; BARBOSA & SANT'ANNA, 2010; BURGOS, 2012). Mas se essa tendência aponta para um quadro de maior disposição da família para participar do jogo escolar, assumindo o papel de responsável pedagógica para a escola, também é verdade que ela aumenta as expectativas da família em relação à escola, e a tendência a cobrar mais dela. Sobretudo, a família espera que a escola participe mais do trabalho educacional: que, ensinando, também eduque. Tal expectativa é certamente a evidência mais importante da centralidade que é conferida à escola pelo ordenamento constitucional de 1988; e quanto mais o ingresso precoce no mercado de trabalho é combatido, maior é a expectativa de que a escola assuma uma parcela da tarefa de formar homens e mulheres não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade.

Até o momento, essa crescente expectativa da família tem sido em geral vivida pela escola como um fardo, como uma sobrecarga de responsabilidades

com as quais não está e nem quer estar disposta a arcar. No entanto, essas expectativas e demandas podem ser mais bem canalizadas caso se consiga construir uma relação mais cooperativa com as famílias. Para isso, é necessário que a escola abandone a pretensão de educar a família, deixando de lado o mito da “omissão parental”.

Aqui, a noção de responsividade parece ser uma chave oportuna para nortear a reforma das práticas escolares na sua relação com a família. Formulada por Philippe Nonet e Philip Selznick (2009), para servir de guia para reformas no sistema judicial, a noção de responsividade parece particularmente adequada para pensar uma escola que tende a ser cada vez mais desafiada a construir padrões igualitários e equitativos de relação com seu aluno e sua família. Seu desafio está em, de um lado, dialogar com o aluno e sua família, interagindo com eles; e, de outro, preservar um necessário distanciamento institucional. É como resposta a esse dilema, entre “abertura” e “integridade”, que Nonet e Selznick formulam a noção de responsividade. Uma instituição responsiva, afirmam os sociólogos norte-americanos, “conserva a capacidade de compreender o que é essencial à sua integridade e ao mesmo tempo leva em consideração novas forças do ambiente social” (NONET & SELZNICK, 2009, p. 126). Ela “percebe as pressões sociais como fontes de conhecimento e de oportunidades de autocorreção”. Mas, para isso, deve ser capaz de valorizar os procedimentos: “a autoridade deve estar aberta à participação; estimular a discussão e deliberação coletiva; explicar os motivos das decisões; acolher positivamente as críticas; encarar o consentimento como uma prova de racionalidade” (NONET & SELZNICK, 2009, p. 143).

Portanto, mais do que assumir uma postura arrogante em face da família, pretendendo educá-la, uma escola responsiva deve ser capaz de traduzir suas demandas e expectativas em energia institucional orientada para o fortalecimento de sua missão precípua, que é a de assegurar o direito à aprendizagem.

Com base em estudos de boas práticas de gestão escolar, Castro e Regattieri (2010) fazem uma síntese de diferentes experiências exitosas desenvolvidas no Brasil na relação da escola com a família. Nelas, a atuação voltada para a conscientização da importância da atuação da família enquanto responsável pedagógica é apenas uma das vertentes identificadas. Também foram anotadas práticas voltadas para uma participação da família na gestão escolar, com a valorização, por exemplo, da participação no conselho escolar; práticas de interação com a família, visando à melhoria de desempenho escolar, incidindo sobre problemas como assiduidade, indisciplina e evasão; e práticas voltadas para uma aproximação entre a escola e o contexto em que vive seu aluno, capaz de produzir um maior interesse pelas condições de vida familiar do aluno, o que muitas vezes tem levado as escolas a uma participação direta em redes de proteção social que ajudem no encaminhamento de problemas familiares dos alunos (CASTRO & REGATTIERI, 2010, p. 33).

Aqui é preciso fazer uma ressalva importante: não se está sugerindo que a escola deva lidar sozinha com o desafio de construir uma relação cooperativa com a família, já que, em grande medida, sua ação somente pode se dar em contextos que reúnem condições minimamente favoráveis, as quais, para existirem, dependem da existência de políticas urbanas, de saúde e de segurança e, ainda, do fortalecimento de atores vinculados aos direitos da criança e do adolescente, como os conselhos tutelares e as instituições da socioeducação. O que está sendo sustentado é que a gestão escolar não pode ficar resignada diante da eventual omissão do poder público, sendo papel dela identificar os aspectos críticos do que tem sido chamado de aspectos “contextuais” (que incluem os “efeitos do lugar” e os “efeitos da família”) sobre o desempenho escolar, bem como buscar a participação da sociedade no trabalho escolar, o que parece lançar a escola no desafio de atuar no sentido de transformar a sociedade, especialmente os atores e as instituições existentes em seu entorno.

A construção do compromisso da sociedade com a escola

A Carta de 1988 afirma de modo inédito que a educação escolar é dever do Estado e da família, mas que a sociedade também é responsável. O artigo 205 estabelece que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto, cabe à sociedade se organizar para participar mais ativamente do trabalho escolar.

De certo modo, a proliferação de ONGs e de projetos sociais ao longo das últimas décadas, tendo como área privilegiada de atuação a educação, é uma resposta a esse comando constitucional. Mas também é verdade que boa parte dessa energia societal não esteve centrada na aprendizagem escolar e, frequentemente, se desenvolveu à margem do controle da gestão escolar; muitas vezes usando a escola como lugar de realização de sua intervenção, mas quase nunca dialogando com o trabalho propriamente escolar. Em nossa pesquisa sobre o assunto, realizada em meados dos anos 2000, constatamos que muitos dos projetos e ações sociais com pretensões educacionais demonstravam ter pouca preocupação com o impacto de sua ação sobre o desempenho escolar, e não raro se pautavam pela ideia de que o mais importante era preencher o tempo ocioso das crianças/adolescentes (BURGOS, 2009). Com esse tipo de postura, acabavam por se alinhar a uma concepção salvacionista, mais pautada pelo velho paradigma da Doutrina da Situação Irregular, norteadas pela lógica da proteção – que toma a criança pobre como carente e abandonada – e não pela lógica dos direitos, incluindo o direito à educação escolar.

Mas também é verdade que, à medida que o debate sobre o fortalecimento da escola e da qualificação do trabalho educacional tem avançado, especial-

mente a partir da segunda metade dos anos de 1990, observa-se uma maior exigência de qualificação do próprio trabalho realizado pelas ONGs junto às escolas e à área de educação. E esse processo certamente ganhará maior relevância com a ampliação das escolas de tempo integral, o que irá exigir a diversificação das atividades oferecidas pela escola, bem como a diversificação dos profissionais e atores envolvidos no trabalho educacional.

Porém, mesmo que realmente esteja em curso um processo de amadurecimento da participação da sociedade no trabalho escolar, e mesmo que as políticas públicas voltadas para o ensino integral contribuam para isso, é importante salientar que também é tarefa da gestão escolar atuar de modo a fazer com que isso ocorra de modo mais rápido e pleno. Afinal, de onde mais poderia partir essa pedagogia social orientada para a mobilização em torno da escola? Assim, para além da relação com a família, a articulação com universidades, associações de bairro, igrejas, empresas, ONGs e grupos culturais, o incentivo ao conselho escola-comunidade, e uma estreita parceria com o conselho tutelar, são algumas das alternativas disponíveis para a gestão escolar. Mas é fundamental que esse esforço esteja muito bem desenhado pela gestão escolar, no sentido de fortalecer a aprendizagem, incidindo sobre fatores como evasão, desinteresse, distorção idade-série, e colaborando para produzir um ambiente escolar capaz de oferecer maior igualdade e equidade.

Considerações finais

O propósito principal deste artigo foi o de demonstrar como o processo de transição democrática da escola não pode prescindir do protagonismo da gestão escolar; e de como esse protagonismo pressupõe o seu envolvimento em quatro esferas de atuação, que frequentemente são tomadas como dadas pela escola: a construção social do aluno e do professor; a transformação da família popular em responsável pedagógica; a canalização e o direcionamento da energia da sociedade civil para o trabalho escolar.

Admitir que a gestão escolar deve atuar nessas esferas não significa dizer que é responsabilidade exclusiva sua, e muito menos eximir de responsabilidade o poder público e a sociedade em geral. Mas torna mais claro que a reforma da escola não poderá ser realizada sem sua plena participação na construção dos segmentos que, direta ou indiretamente, estão implicados no trabalho escolar. Chama a atenção, sobretudo, a importância de a escola estar necessariamente comprometida com a articulação e a transformação de diferentes atores sociais em torno do trabalho escolar.

Exatamente porque a escola não pode ser suprimida pela burocracia da rede escolar, e muito menos por atores do mercado, no processo de reforma educacional, a questão da autonomia escolar precisa ser bem compreendida. E a premissa sustentada neste artigo é a de que, sem algum grau de autonomia,

a própria escola deixa de existir; e que, por outro lado, autonomia e gestão escolar são dimensões interdependentes – uma não existe sem a outra.

Por fim, cabe salientar que nossa aposta é a de que a gestão escolar deve ser entendida como um lugar relevante de imaginação, criatividade e inovação institucional, e enquanto campo de intervenção política, social e cultural, com largo alcance para o destino da democracia brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Ligia; SANT´ANNA, Maria Josefina Gabriel. As Classes Populares e a Valorização da Educação no Brasil. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Q.; KOSLINSKI, Mariane C.; ALVES, Fatima; LASMAR, Cristiane (org.). **Desigualdades Urbanas /Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Editora Letracapital, 2010.

BRANDÃO, Zaia; CANEDO, Maria Luiza; XAVIER, Alice. Construção Solidária do *habitus* escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, mar./abr. 2012.

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola Pública e Segmentos Populares: O desafio do encontro em um contexto de construção institucional da democracia. **Revista Dados**, 55, 2012, p. 189-222.

_____. Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito-favela”. In: BURGOS, M. B.; PAIVA, A. (coord.). **A Escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Pallas, 2009.

_____; PAIVA, Ângela (2009). **A Escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Pallas, 2009.

BRASIL. **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

BRASIL. **Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil**. 2. ed. [parceria entre] Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2007.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza (org.). **Escola interação Família**. Subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, 2007, p. 1015-1035. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Escolas de Tempo Integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009, p.51-63.

GUIMARÃES, Eloisa. **Escola, Galeras e Narcotráfico**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2003.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (ed.). **A Difusão Mundial da Escola**. Lisboa: Editora Educa, 2000.

LOPEZ, Néstor. **Equidad Educativa y Desigualdad Social**. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: IPE - UNESCO, 2005.

MOIGNARD, Benjamin. **L'école et la rue: fabriques de délinquance**. Paris: PUF, 2008.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo. Gestão dos Sistemas Escolares – Quais caminhos perseguir?. In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (editores). **Políticas Educacionais e Coesão Social**. Uma Agenda Latino-americana. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2009.

NONET, Philippe; SELZNICK, Philip. **Direito e Sociedade**. A transição ao sistema jurídico responsivo. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2009.

PEREGRINO, Monica. **Trajetórias desiguais: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2010.

POPKEWITZ, Thomas S.; BLOCH, Marianne. Construindo a criança e a família: registos de administração social e registos de liberdade. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (ed.). **A Difusão Mundial da Escola**. Lisboa: Editora Educa, 2000.

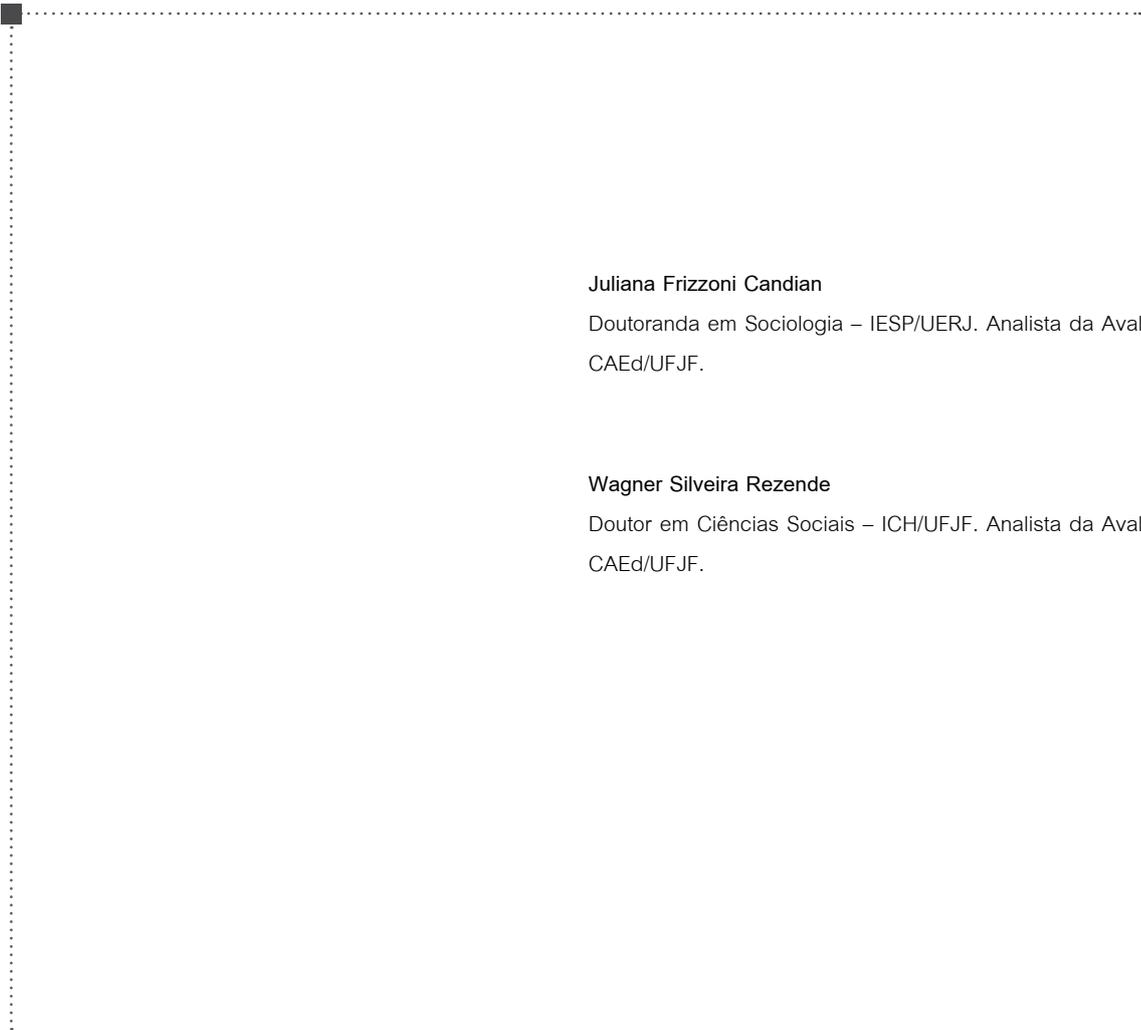
RIBEIRO, Luiz C. de Queiroz; KAZTMAN, Ruben (org.). **A Cidade contra a Escola? Segregação Urbana e Desigualdades Educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2008.

SANTO, Andréia Martins de Oliveira; SILVA, Eliana Sousa. **Vivências Educativas na Maré**. Desafios e Possibilidades. Rio de Janeiro: Redes Maré, 2013.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio-ago., 2006, p. 211-225.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em revista**. Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar¹



Juliana Frizzoni Candian

Doutoranda em Sociologia – IESP/UERJ. Analista da Avaliação,
CAEd/UFJF.

Wagner Silveira Rezende

Doutor em Ciências Sociais – ICH/UFJF. Analista da Avaliação,
CAEd/UFJF.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é evidenciar a relação positiva entre desempenho escolar acima do esperado e o clima escolar favorável ao bom desempenho, em um aspecto bastante específico: a percepção, por parte dos alunos, das normas que vigoram na escola. É tema comum na pesquisa em educação explorar as razões das diferenças entre os resultados de escolas e alunos. Buscamos evidências de que escolas semelhantes, no que se refere à condição dos seus alunos, mas que se distinguem pela qualidade do clima escolar no seu contexto normativo, afetam de forma diferente o desempenho dos alunos. A evidência empírica vem das informações dos questionários contextuais e dos testes de proficiência dos sistemas estaduais de avaliação de três estados brasileiros (GO, PE, RS) no ano de 2011, e permite destacar a relação entre o desempenho escolar e o clima escolar percebido pelos alunos, no seu aspecto normativo. Esse vínculo entre desempenho e normas permite estabelecer conexões entre clima escolar e gestão escolar.

Palavras-chave: Clima escolar. Desempenho. Valor agregado. Contexto normativo.

ABSTRACT

The aim of this paper is to put in evidence the positive relationship between high school performance and the good school environment, in a particular way: the students' perception about the norms that exist in the school. It's a common subject in educational research to explore the reasons for differences between the school outcomes and student outcomes. The goal is to find evidences that dissimilar schools (about their normative context, but similar about the social condition of their students) affect, in different ways, the performance of the students. The empirical evidence could be found in the contextual questionnaires and cognitive tests of assessment systems of three Brazilian states (GO, PE, RS), in 2011, and allows to enhance the relationship between the school performance and the normative school environment. The link between performance and norms enables to establish connections between school environment and school management.

Keywords: School environment. School performance. Normative context.

1. Uma versão preliminar deste texto foi apresentada em 2013, durante o XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, em Salvador - BA, no GT "Educação e Sociedade". A presente versão incorpora as sugestões e observações dos participantes, aos quais os autores agradecem.

Introdução

O ambiente que a escola oferece para seus alunos é um tema de interesse para aqueles que se dedicam a analisar e compreender os elementos que interferem na aprendizagem dos estudantes. A associação entre um bom ambiente escolar e a aprendizagem pode ser percebida de forma direta: quanto melhor o ambiente escolar, melhor a aprendizagem. No entanto, essa percepção, muitas vezes construída de forma intuitiva por aqueles envolvidos com a escola, em especial, professores e gestores, precisa ser especificada, para ser compreendida.

O ambiente escolar, ou clima escolar, segundo a denominação que vem ganhando força no cenário dos estudos educacionais, em especial, daqueles vinculados aos resultados da avaliação em larga escala no Brasil, não é fácil de ser definido. Há uma ideia geral sobre do que seria composto o clima escolar, mas não há uma definição unívoca e precisa acerca da expressão. Em princípio, o clima é tratado como um conjunto de condições que, na escola, contribuem para que os atores escolares considerem o ambiente agradável e favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento de suas atividades.

Se o clima escolar já ocupou espaço em diversas searas dentro do campo educacional, é no terreno da avaliação educacional em larga escala que o interesse pelo tema tem se demonstrado mais nítido e profundo. O clima escolar tem sido percebido como uma dimensão importante para explicar diferenças no desempenho médio das escolas em testes de proficiência aplicados no contexto dos sistemas de avaliação educacional em larga escala no Brasil.

O raciocínio é análogo ao que foi dito algumas linhas acima, no que diz respeito à aprendizagem. Para o desempenho, a hipótese é semelhante: quanto melhor o clima escolar, melhor o desempenho médio das escolas. Fala-se em desempenho médio das escolas, pois o clima é tratado como uma dimensão escolar, e não individual, pertencente ao aluno, tomado em si mesmo. Embora se possa imaginar uma abordagem do clima escolar, vinculando-o com o desempenho, tendo a turma como unidade de análise, e investigando diferenças de percepção do clima da escola de acordo com as diferentes turmas, o que tem sido feito nos estudos sobre o clima escolar envolve a escola como unidade de análise.

Do ponto de vista da coleta das informações, que permite, de alguma forma, mensurar o clima escolar, ele tem sido analisado sob a ótica da percepção: não se investiga o clima escolar em si mesmo, mas a percepção que diferentes grupos de atores têm sobre ele. São usados, portanto, indicadores de percepção do clima escolar, envolvendo, em geral, a opinião de alunos, diretores e professores. O clima escolar pode ser tratado como um conjunto geral de elementos, ou percebido a partir das nuances de cada um desses elementos. Para usar uma terminologia da qual lançamos mão para levar a cabo este estudo, o clima escolar pode ser investigado a partir de uma dimensão única, ou a partir dos contextos nos quais é formado.

Independentemente da forma como este elemento, o clima escolar, é tratado em sua dimensionalidade (se de maneira geral, ou por meio de seus diferentes contextos), sua relação com o desempenho médio das escolas nos testes de proficiência é algo que chama a atenção dos estudos na área de avaliação educacional.

Este estudo intenta relacionar um dos contextos componentes do clima escolar, o contexto normativo, com o desempenho médio das escolas em três sistemas de avaliação em larga escala no Brasil. Essa relação, contudo, não é feita de maneira direta, vinculando de forma linear o clima com maiores médias de proficiência. Nosso interesse foi o de estabelecer conexões entre melhores percepções do clima escolar, em sua dimensão normativa, a partir da visão do aluno, com escolas que mais agregam valor ao desempenho de seus alunos.

Com esse objetivo, organizamos nosso argumento em quatro seções, além desta pequena introdução. Inicialmente, apresentamos a abordagem do clima escolar que adotamos, com sua conceituação e suas características. Em seguida, descrevemos o processo de construção do índice de percepção do contexto normativo do clima escolar, apresentando as variáveis que foram utilizadas, bem como a construção da metodologia da qual nos valem para agrupar as escolas de acordo com o valor agregado ao desempenho dos seus alunos. A seguir, são apresentados os três sistemas de avaliação educacional dos quais utilizamos os dados para este trabalho, assim como justificamos sua escolha e destacamos os resultados que encontramos com a realização deste trabalho. Por fim, apresentamos algumas conclusões possíveis para o estudo, destacando as implicações dos resultados observados para o debate sobre a importância da gestão escolar.

1. O clima escolar

O clima escolar, como ressaltado, admite uma série de conceituações e abordagens. É preciso, de início, definir o que entendemos como clima escolar. Antes de apresentarmos o conceito, apresentaremos alguns estudos nos quais o clima escolar é tematizado, e a maneira pela qual isso é feito.

O clima escolar, para Silva (2001), é “o conjunto de efeitos subjetivos percebidos pelas pessoas, quando interagem com a estrutura formal, bem como o estilo dos administradores escolares, influenciando as atitudes, crenças, valores e motivação dos professores, alunos e funcionários” (SILVA, 2001, p. 52), e relaciona-se diretamente com a estrutura organizacional da escola: “Clima organizacional, poderíamos dizer que é uma forma constante pela qual as pessoas, à luz de suas próprias características, experiências e expectativas, percebem e reagem às características organizacionais” (SILVA, 2001, p. 53).

De acordo com essa abordagem, o clima é considerado a partir de um enfoque perceptivo, posição da qual compartilhamos. Assim, a análise recai

sobre a percepção que os atores possuem em relação ao ambiente escolar. Além da abordagem com base na percepção, Silva dá ênfase à reação oriunda dessa percepção. Este é um aspecto importante do clima escolar, visto que a forma como ele é percebido orienta as ações que os indivíduos tomam no ambiente escolar.

Em um trabalho intitulado “Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro”, Brito & Costa (2010) apresentam um estudo das influências do clima escolar na prática docente. O trabalho teve como objetivo entender melhor a dinâmica educativa do Rio de Janeiro, a partir da análise da organização interna da escola e das características dos professores em relação à instituição de ensino. Os autores deram enfoque à abordagem teórica do clima e prestígio escolar para saber até que ponto as características do ambiente escolar podem influenciar a prática docente e, conseqüentemente, o rendimento do aluno. Mais uma vez, estamos diante de um quadro que vincula o estabelecimento de um bom clima escolar com a melhoria da aprendizagem do aluno.

Sobre o conceito de clima escolar, especificamente, os autores salientam a multiplicidade de definições e adotam em seu trabalho o que há em comum entre elas: a ideia de clima como percepção dos indivíduos sobre o ambiente do qual fazem parte (mais uma vez, o enfoque perceptivo), o que influencia seu comportamento no referido ambiente, definição próxima da que mobilizamos aqui. A respeito da influência no comportamento, os autores citam Brunet: “para podermos determinar as causas do comportamento de um indivíduo em situação de trabalho, precisamos tomar em linha de conta as suas características pessoais, mas também o seu ambiente ou clima de trabalho” (BRUNET apud BRITO; COSTA, 2010, p. 503).

Por meio da realização de entrevistas, Brito & Costa perceberam que os professores têm consciência da existência de significativas diferenças entre escolas com climas diferentes: nas escolas com melhor ambiente escolar, há uma atmosfera de encorajamento e altas exigências, cordialidade e relações mais próximas com a família e com os alunos. De acordo com os professores entrevistados, essas diferenças podem ser atribuídas, primeiramente, a aspectos externos à escola, como o aluno, a família e a condição socioeconômica, e, em seguida, à gestão escolar, ou seja, a um fator interno à escola. Não abordamos, no presente trabalho, o conceito de prestígio escolar, nem suas implicações. Contudo, mais uma vez, encontramos no trabalho desses autores o vínculo entre o clima escolar e melhores rendimentos educacionais, tema que orienta este estudo.

A pesquisa bibliográfica apontaria uma enorme diversidade de abordagens no que tange ao clima escolar, e poderíamos reproduzir uma série de exemplos aqui. No entanto, a despeito das contribuições das abordagens que

apontamos anteriormente, uma concepção bastante ampla acerca do clima, que abarca vários aspectos desse conceito, foi adotada. Essa concepção se baseia em uma perspectiva interacionista, que significa que o enfoque é dado nas interações entre os agentes. O clima escolar, de acordo com essa perspectiva, é definido como sendo um *conjunto de características sociais, psicológicas e culturais de uma determinada escola*. Esse conjunto de características é constituído por fatores estruturais, pessoais e funcionais (organizativos), os quais interagem entre si em um processo dinâmico que confere à escola uma espécie de *estilo* ou *ambiente* próprio; este, por sua vez, influencia a forma pela qual a escola desenvolve seus processos educativos.

Vale ressaltar, mais uma vez, que a operacionalização desse conceito é feita *através das percepções* que os agentes no interior da escola têm acerca do ambiente da instituição, já que o clima não pode ser medido em si, mas apenas como os atores envolvidos (professores, alunos, diretores e demais profissionais) o percebem.

Para fins analíticos e didáticos, o clima escolar, como definido anteriormente, pode ser dividido em quatro grandes grupos de contextos no interior da escola (MARJORIBANKS, 1980). Cada contexto possui características próprias e pode ser medido por uma série de indicadores. São eles:

- **Contexto imaginativo:** envolve a percepção, especificamente por parte dos alunos, do ambiente escolar como incentivador da criatividade e da imaginação, onde eles se sentem estimulados a compreender e experimentar o mundo a partir de suas próprias percepções e concepções, ou se, ao contrário, ele se constitui como um ambiente rígido, tradicional e sem inovações.
- **Contexto instrucional:** envolve as percepções dos alunos acerca da orientação acadêmica no contexto da instrução do ensino; ou seja, acerca de como os alunos percebem o interesse (ou o desinteresse) dos professores pela aprendizagem; e também se o ambiente é propício para atingir os objetivos educativos e adquirir habilidades.
- **Contexto inter-relacional:** envolve a percepção da qualidade e da frequência com que as relações são estabelecidas no ambiente escolar, assim como a percepção acerca da preocupação, no nível do aluno, que os professores e diretores têm, diante de seus problemas e dificuldades; ou seja, diz respeito ao contexto de qualidade interpessoal de confiança e bem-estar entre os agentes.
- **Contexto normativo (regulatório):** envolve as percepções sobre a severidade com que se desenvolvem as relações de autoridade no interior da escola, assim como as percepções acerca do nível de participação dos

agentes no estabelecimento das regras que coordenarão suas ações, além do grau de respeito pelo cumprimento de tais regras.

Os fatores que compõem esses quatro contextos não pertencem, necessariamente, a um único contexto. Ao contrário, alguns podem pertencer, ao mesmo tempo, a mais de um contexto. É o caso, por exemplo, da percepção dos alunos no que tange ao interesse dos professores por sua aprendizagem. Localizado no contexto instrucional, a percepção do envolvimento do professor com a aprendizagem dos alunos é vinculada, por estes, ao incentivo para inovarem e buscarem métodos novos de aprendizagem (dimensão pertencente ao contexto imaginativo). Além disso, como já ressaltamos, a divisão entre esses contextos é analítica e didática; mas, na prática, eles se misturam em relações complexas entre si. O que esperamos é explorar a percepção dos agentes escolares, mais precisamente dos alunos, sobre o contexto normativo do clima escolar, relacionando-a com escolas que agregam valor ao desempenho escolar dos seus alunos.

Para este estudo, nos dedicamos à análise do contexto normativo. A ideia é buscar evidências dos efeitos da percepção desse contexto nos resultados obtidos pelas escolas nos testes de proficiência. Os outros três contextos poderiam ser investigados, da mesma maneira, testando seus efeitos isoladamente. Como um passo inicial, dentro dos limites deste trabalho, a investigação de um contexto já será suficiente, abrindo caminho para estudos vindouros.

2. O contexto normativo do clima escolar – estratégia de mensuração

Para investigarmos fenômenos como o clima escolar, é preciso construir instrumentos de aproximação, que auxiliem o entendimento daquilo que se pretende estudar. Na incapacidade de mensurar o clima em si mesmo, é preciso construir um índice do clima. Embora não seja uma medida direta, o índice oferece uma mensuração criteriosa, auxiliando a compreensão do fenômeno.

O índice de percepção do contexto normativo do clima escolar foi criado com base nos questionários contextuais aplicados aos alunos das redes avaliadas pelos três projetos de cujos dados nos valem para a realização deste estudo (e que serão especificados no tópico seguinte). Trata-se da medida da percepção sobre determinado fenômeno – no caso, o contexto normativo do clima escolar –, e não de um índice de clima escolar em si mesmo. Na direção do que apontam as referências mobilizadas na seção anterior, não estamos mensurando o clima escolar, e sim a percepção deste. Estamos tratando, portanto, com a forma pela qual um conjunto determinado de atores percebe o clima escolar – mais precisamente, seu contexto normativo.

Vale ressaltar, ainda, que estamos analisando a percepção de um grupo de atores específicos, os alunos, e não do conjunto total de atores envolvidos com a escola, principalmente, professores e diretores (que, no seio dos sistemas de avaliação educacional em larga escala, também respondem aos questionários contextuais). Isso quer dizer que nosso estudo se limita a explorar a percepção do clima por parte dos alunos, e não uma percepção do clima escolar que envolva a conjugação da opinião de grupos diversos de atores.

Além disso, outro ponto que merece destaque é o enfoque que concedemos a um contexto específico, e não a uma abordagem genérica, do clima escolar, que envolve quatro contextos, conforme a concepção teórica acerca do clima que aqui estamos adotando. Sendo assim, nos concentramos no contexto normativo do clima, e não em uma dimensão completa do clima escolar, e este era justamente o objetivo. Estudos sobre o clima escolar já nos ocuparam em outros momentos (REZENDE & CANDIAN, 2013), a partir de uma concepção geral sobre o clima, que levava em conta todos os seus contextos. Contudo, para o presente estudo, fomos movidos pelo interesse de testar a hipótese de que os diversos contextos do clima escolar se relacionam, de maneira também diversa, ao desempenho dos alunos.

O contexto normativo do clima escolar está relacionado com a elaboração e o cumprimento (ou não) das normas que regem as relações na escola, sejam elas referentes às relações estabelecidas em sala de aula, sejam elas relativas ao ambiente escolar extraclasse. A elaboração das normas, assim como o cumprimento destas, são elementos fundamentais para a percepção da escola como um ambiente propício à aprendizagem, e como um ambiente em que o aluno (assim como os professores e os diretores) deseja estar. Nesse sentido, procurar relações entre o desempenho médio das escolas e os diferentes contextos do clima escolar, como o normativo, parece ser uma boa estratégia para aprofundar os estudos sobre o clima escolar, no intuito de desvelar quais contextos são mais ou menos influentes em relação ao desempenho. Características diferentes levam a resultados diferentes. Contextos diversos do clima acabam por levar a diferentes influências sobre os resultados obtidos pelos alunos nos testes de proficiência.

Para a construção do índice de percepção do contexto normativo do clima escolar, por parte dos alunos, conforme o nomeamos, recorreremos a oito variáveis dispostas nos questionários contextuais dos sistemas de avaliação educacional de Goiás, Pernambuco e Rio Grande do Sul. As variáveis se encontravam dispostas em forma de afirmação e são as seguintes, para os três sistemas aqui analisados:

- *Sinto-me em segurança nesta escola.*
- *A escola é uma bagunça. Ficam muitos alunos do lado de fora da sala fazendo barulho.*

- *Quando alguém me ameaça ou agride, não adianta reclamar na direção. Tudo continua do mesmo jeito.*
- *Todos sabem o que pode e o que não pode ser feito na escola.*
- *A turma demora a fazer silêncio, depois que o(a) professor(a) entra em sala.*
- *Durante as aulas há muito barulho e bagunça, o que atrapalha quem quer estudar.*
- *Por qualquer motivo, os alunos são colocados para fora da sala pelo professor.*
- *Perdemos muitas aulas porque o(a) professor(a) falta com frequência.*

Para todas as afirmativas havia, como opções de respostas, alternativas dispostas em uma escala de concordância decrescente (de “concordo muito” a “discordo muito”), com quatro opções, variando da maior concordância para a menor concordância. Cada uma das alternativas foi recodificada, de modo a receber um valor específico. As alternativas das seguintes variáveis foram reconfiguradas de modo que, de A a D, recebessem a pontuação de 1 a 4: *A escola é uma bagunça; Ficam muitos alunos do lado de fora da sala fazendo barulho; Quando alguém me ameaça ou agride, não adianta reclamar na direção. Tudo continua do mesmo jeito; A turma demora a fazer silêncio, depois que o(a) professor(a) entra em sala; Durante as aulas há muito barulho e bagunça, o que atrapalha quem quer estudar; Por qualquer motivo, os alunos são colocados para fora da sala pelo professor; Perdemos muitas aulas porque o(a) professor(a) falta com frequência.* Já as alternativas das outras variáveis (*Sinto-me em segurança nesta escola; Todos sabem o que pode e o que não pode ser feito na escola*) foram pontuadas, variando de A a D, respectivamente, de 4 a 1. A intenção é sempre a de que o maior valor seja atribuído à melhor percepção do contexto normativo do clima escolar.

A partir da recodificação dessas variáveis, as respostas, agora variando numericamente, de acordo com pontos que lhes haviam sido atribuídos, puderam ser somadas. Para os índices produzidos no âmbito de cada sistema de avaliação, foram calculadas as correlações entre as variáveis e, para validar a construção da medida, usamos o *Alpha de Combrach*. Essa medida avalia o nível de adesão das variáveis ao construto ou índice. Escores altos (considerados, para efeitos de análise, aqueles acima de 0,5) indicam que os itens se agregam na mesma latência, ou seja, medem a mesma dimensão e podem ser usados na construção de um índice. Para Saego, Saers e Saepe, o Alpha encontrado foi 0,660; 0,607; e 0,640, respectivamente.

Identificados o menor e o maior valor dessas somas, reconfiguramos os valores para uma escala de 1 a 10. É importante ressaltar que, uma vez que o interesse sobre a percepção do contexto normativo do clima escolar está no

aluno, o índice foi estabelecido para esses atores. Para as análises seguintes, os índices foram agregados, pela média, no nível das escolas, de forma que obtivemos medidas do clima em cada escola, a partir das opiniões dos alunos, uma vez que o objetivo é conectar a percepção do clima a resultados escolares melhores que os esperados para as escolas.

A seguir, foram criados quatro grupos, de acordo com a distribuição desse índice, representando a percepção dos alunos acerca do contexto normativo do clima escolar. Os grupos criados receberam a seguinte denominação:

- *Grupo 1: Os alunos percebem que o clima escolar é ruim.*
- *Grupo 2: Os alunos percebem que o clima escolar é razoável.*
- *Grupo 3: Os alunos percebem que o clima escolar é bom.*
- *Grupo 4: Os alunos percebem que o clima escolar é ótimo.*

O Grupo 1 representa a situação menos desejável, na qual os alunos possuem uma percepção de que o clima escolar é ruim. Os Grupos 2 e 3 representam a opinião dos alunos de que o clima escolar é razoável e bom, respectivamente. O Grupo 4 representa a situação mais desejável, na qual os alunos percebem o clima escolar como ótimo. O índice foi nomeado *Percepção do contexto normativo do clima escolar, segundo os alunos*.

Outro aspecto importante da análise consiste na estimação dos valores esperados do desempenho escolar. Considerando que as características dos alunos são as mais importantes no desempenho escolar, ou seja, é uma característica associada positivamente ao desempenho (quanto melhor a condição socioeconômica do aluno, melhor tende a ser o seu desempenho) e que a condição socioeconômica média da escola é um índice que expressa a condição geral dos alunos que ela recebe, é possível estimar o desempenho esperado para determinada escola a partir da condição econômica dos seus alunos. Essa medida é estimada por meio da resposta dos alunos a diversos itens que expressam a condição dos seus domicílios (presença de bens no domicílio). Quando a diferença entre o desempenho médio de uma escola e o desempenho que é esperado para ela, dada a condição de seus alunos, é positiva, dizemos que a escola agrega valor.

Vale destacar que outras variáveis poderiam ser consideradas na estimação do valor esperado para as escolas: localização, recursos, infraestrutura, etc. Mas, para facilitar a explicação e a estimação, e porque a condição socioeconômica dos alunos que frequentam determinada escola tende a ser a característica que mais afeta o seu desempenho, medimos os valores esperados para as escolas em cada projeto considerado, usando o índice socioeconômico médio da escola, por meio de modelos de regressão linear simples. A disciplina con-

siderada foi Matemática². Assim, os modelos estimaram o valor esperado para as escolas nessa disciplina, dadas as condições gerais dos alunos que as frequentam. A partir desses valores, calculamos o valor agregado: a diferença entre a média observada para cada escola nos testes de proficiência e o que seria esperado para ela, tendo em vista a condição de seus alunos.

Para observar a relação entre o contexto normativo do clima escolar e o desempenho considerado em termos do valor agregado pela escola, criamos categorias dos índices de clima escolar a partir da sua distribuição: cada categoria se refere a um quartil da distribuição desse índice no estado considerado. Com relação ao valor agregado, consideramos três categorias: a primeira é a de escolas que não agregam valor, ou seja, tiveram o desempenho esperado para elas, dadas as condições dos alunos que recebem; a segunda categoria é a de escolas que agregaram pouco valor, até 12,5 pontos (que equivale a meio desvio-padrão da escala de proficiência, tal como é considerada – média de 250, desvio-padrão de 50 pontos); por fim, a categoria de escolas que agregaram muito valor – mais de 12,5 pontos.

3. O Saego, o Saers e o Saepe – características dos sistemas de avaliação e os resultados encontrados

A escolha pela análise dos dados do Saego, Saers e Saepe em específico levou em consideração três fatores, precipuamente:

- *territorialidade*: a ideia era coletar dados de diferentes sistemas no Brasil, para testar a eficácia do índice que estamos criando em contextos com características diversas. Assim, as regiões brasileiras foram levadas em consideração, e a escolha recaiu sobre um sistema da Região Centro-Oeste, o Saego; um sistema da Região Sul, o Saers; e um sistema da Região Nordeste, o Saepe;

- *diversidade de redes*: cada um desses sistemas possui uma característica diversa, no que tange às redes de ensino avaliadas: o Saego avalia a rede estadual; o Saers avalia as redes municipais; enquanto o Saepe avalia as redes municipais e a estadual;

- *homogeneidade do questionário*: por fim, metodologicamente, essa escolha se justifica, na medida em que os questionários contextuais aplicados para esses três sistemas, em 2011, possuíam as mesmas variáveis, no que diz respeito ao contexto normativo do clima escolar.

Outros sistemas de avaliação poderiam ter sido considerados, mas a escolha para este trabalho, pelos critérios apontados, recaiu sobre estes três sistemas de avaliação. Trabalhos futuros, nesta mesma linha de pesquisa, podem abordar dados de outros sistemas.

2. Os resultados em Língua portuguesa e Matemática são semelhantes. Porém, a escolha pela disciplina de Matemática se deve ao fato de que o aprendizado do aluno se dá, de forma geral, na escola.

Saego

O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) é realizado desde 2011. Nesse ano, o sistema avaliou mais de 130 mil alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

A partir das respostas válidas aos questionários contextuais, foi possível construir, de acordo com as estratégias detalhadas na seção 2, um índice para o contexto normativo do clima escolar, que varia de 1 a 10 (em que 1 é a pior percepção do clima escolar, e 10 é a melhor), para os alunos das escolas de Goiás que têm as estatísticas descritivas detalhadas na tabela 1 a seguir.

Tabela 1. Estatística Descritiva do contexto normativo do clima escolar – Saego 2011

Contexto normativo	N	Média	Desvio-padrão
	98053	6,23	1,63

A partir dos dados agregados no nível das escolas, encontramos os resultados expressos na Tabela 2. Foram cerca de 1080 escolas avaliadas na rede estadual de Goiás³ em 2011. Dessas, quase metade (48,2%) não agregou valor aos resultados dos seus alunos, e apenas 25,76% conseguiram uma média de desempenho maior que o esperado para a condição geral dos seus alunos.

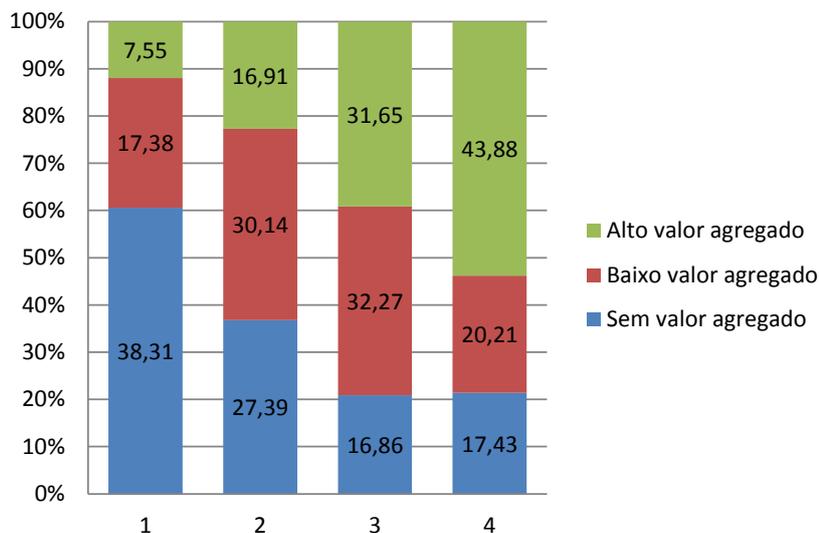
3. Há a participação de algumas escolas filantrópicas, mas que representam menos de 9% do total de escolas avaliadas. Seu perfil não difere das demais.

Tabela 2. Valor agregado ao desempenho; descritivas das escolas – Saego 2011

	Frequência	Percentual
Sem valor agregado	522	48,20
Baixo valor agregado	282	26,04
Alto valor agregado	279	25,76
Total	1083	100

Como o esperado, o contexto normativo possui considerável correlação com o valor agregado pela escola (0,39). Quando comparamos os quartis de índice que expressam a percepção do contexto normativo e as escolas que agregam valor, observamos que, entre as escolas cujos alunos percebem melhor esse contexto, a maior parte delas agrega valor, ou seja, tem resultado melhor que o esperado, dadas as condições dos alunos. O Gráfico 1 expressa essa relação.

Gráfico 1. Relação entre escolas com alto valor agregado e grupos de percepção sobre o contexto normativo do clima escolar – Saego 2011⁴



4. Os valores de 1 a 4, neste e nos demais gráficos, referem-se às categorias do contexto normativo do clima escolar – grupos 1 a 4 – apresentados na seção 2.

Saers

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (Saers) é realizado, com descontinuidades, desde 1996. Em 2011, participaram 16.425 alunos das redes municipais e privada. Os testes de Língua Portuguesa e Matemática avaliaram alunos da 2ª série/3º ano e 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio. Os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental não respondem ao questionário contextual. Considerando as respostas válidas, a percepção do contexto normativo foi captada para mais de 5.500 alunos. A média do índice, na escala que vai de 1 a 10, está apresentada na Tabela 3.

Tabela 3. Estatística Descritiva do contexto normativo do clima escolar – Saers 2011

Contexto normativo	N	Média	Desvio-padrão
	5575	6,09	1,66

5. Há 11 escolas pertencentes à rede particular.

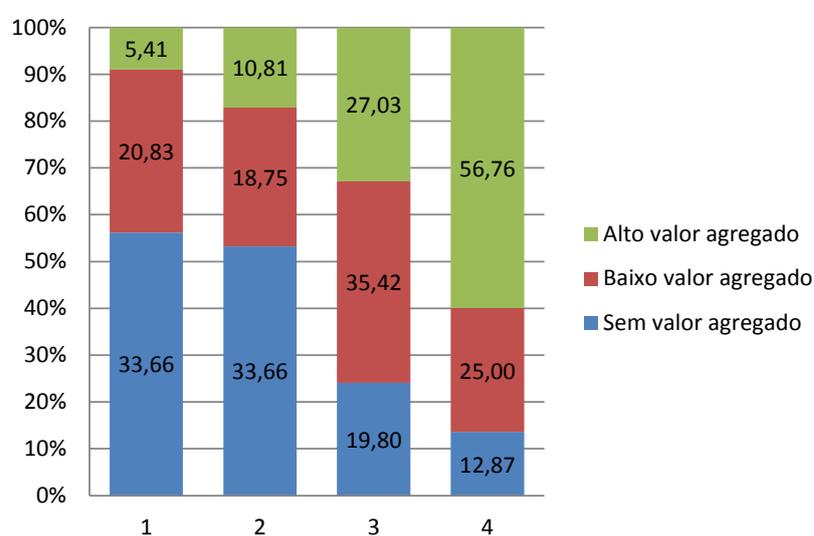
Ao todo, temos resultados para 186 escolas das redes municipais do Rio Grande do Sul⁵. Dessas, é expressiva a quantidade de escolas que não agrega valor aos seus alunos (mais de 54%), como pode ser visto na Tabela 4.

Tabela 4. Valor agregado ao desempenho; descritivas das escolas – Saers 2011

	Frequência	Percentual
Sem valor agregado	101	54,30
Baixo valor agregado	48	25,81
Alto valor agregado	37	19,89
Total	186	100

A correlação entre o valor agregado das escolas e a percepção do contexto normativo do clima escolar é de 0,52, valor que pode ser considerado elevado.

Gráfico 2. Relação entre escolas com alto valor agregado e grupos de percepção sobre o contexto normativo do clima escolar – Saers 2011



O Gráfico 2 expressa a relação entre os grupos do clima escolar e o valor agregado pelas escolas. No caso do Saers, essa relação é ainda mais expressiva: mais da metade das escolas cuja percepção do clima é a melhor é do grupo que agrega valor ao resultado dos seus alunos.

Saepe

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe) avaliou, em 2011, mais de 450 mil alunos nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, distribuídos nas redes estadual e municipais dos 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, incluindo os projetos de correção do fluxo escolar. Com as respostas válidas para as variáveis de interesse, foi possível mensurar a percepção sobre o contexto normativo do clima escolar para mais de 220 mil alunos participantes do Saepe em 2011.

A Tabela 5 traz as descritivas para o projeto. A percepção dos alunos sobre o contexto normativo da escola em que estudam, mensurada na escala que vai de 1 a 10, é, no Saepe, a menos favorável dos projetos considerados.

Tabela 5. Estatística Descritiva do contexto normativo do clima escolar – Saepe 2011

Contexto normativo	N	Média	Desvio-padrão
	223560	6,00	1,73

Analisamos os resultados de cerca de 4.900 escolas, 80% das redes municipais; o restante pertence à rede estadual. As estatísticas descritivas das escolas para as categorias de valor agregado consideradas estão na Tabela 6.

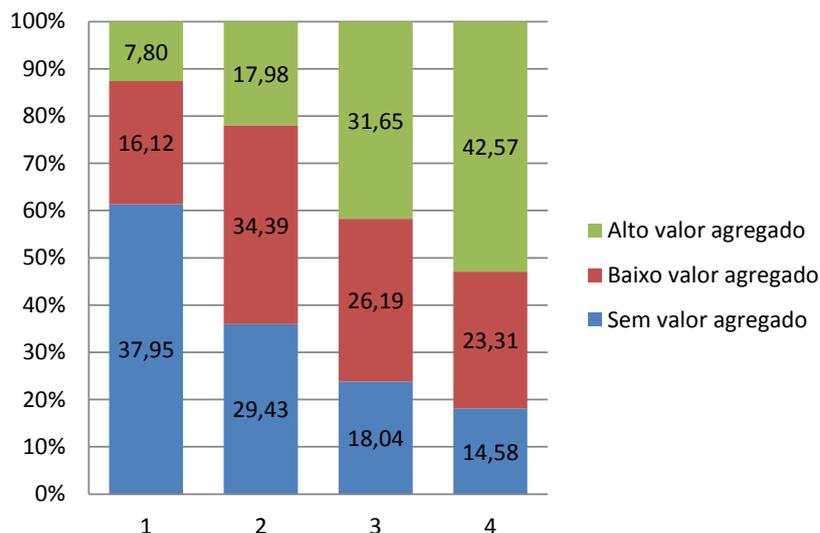
Mais uma vez, a maioria das escolas não faz mais que o esperado para os seus alunos em Matemática. No entanto, de modo distinto do observado anteriormente, entre as escolas que agregam valor, a maioria agrega muito valor – mais 12,5 pontos, em média.

Tabela 6. Valor agregado ao desempenho; descritivas das escolas – Saepe 2011

	Frequência	Percentual
Sem valor agregado	2649	53,43
Baixo valor agregado	698	14,08
Alto valor agregado	1605	32,37
Total	4952	99,9

A correlação entre o valor agregado da escola e a percepção do contexto normativo do clima escolar é de 0,44. O Gráfico 3 expressa a relação entre essas duas medidas. Para o Saepe, também é possível observar a relação positiva entre a percepção do clima escolar e o resultado positivo da escola.

Gráfico 3. Relação entre escolas com alto valor agregado e grupos de percepção sobre o contexto normativo do clima escolar – Saepe 2011



4. Possíveis conclusões – normas, gestão escolar e bom desempenho

Nosso objetivo, com o presente estudo, foi destacar a relação positiva entre o clima escolar e o desempenho dos alunos. Como vimos, na literatura sobre o tema há uma tentativa de mostrar como esses elementos se relacionam. O desempenho é influenciado por uma série de fatores, assim como o estabelecimento de um bom ambiente escolar. Os resultados apresentados neste trabalho não permitem afirmar que escolas cujo clima escolar é percebido pelos alunos como favorável, no que diz respeito às normas da convivência na escola, terão, como consequência, melhor desempenho. A relação observada é a de que, entre as escolas com as melhores condições do contexto normativo do clima escolar, tal como avaliado pelos alunos, a maior parte delas alcançam resultados melhores que o esperado para os seus alunos, em Matemática.

Esse resultado oferece um importante contraponto ao diagnóstico pouco otimista de uma escola incapaz, frente aos problemas de desigualdades arraigadas na sociedade. Mesmo nesse cenário, a escola pode oferecer uma educação de qualidade por meio da organização escolar, proporcionando condições que sejam capazes de produzir melhorias no aprendizado dos alunos.

6. Pelos critérios mencionados, os três sistemas de avaliação foram selecionados para compor o artigo. No entanto, em outras oportunidades, os dados de diversos sistemas de avaliação, de diferentes edições, foram considerados e apresentam resultados semelhantes, indicando um vínculo consistente entre o contexto normativo do clima escolar e resultados de desempenho melhores que os esperados para as escolas das redes consideradas (ver, CAEd, 2013a, 2013b).

No caso dos dados considerados aqui, para os três sistemas de avaliação⁶, foram encontrados indicativos dessas possibilidades – por meio do estabelecimento de um clima escolar favorável ao aprendizado – que mostram que a elaboração e o cumprimento das normas que regem as relações na escola, tanto as referentes às relações estabelecidas em sala de aula, como aquelas relativas ao ambiente escolar extraclasse, conforme percebido pelos alunos, são fundamentais para fazer funcionar uma escola capaz de potencializar a

aprendizagem dos alunos, apesar das características socioeconômicas do público que ela recebe.

Ainda que tratar sobre gestão escolar não seja o foco do trabalho, o tema aparece quando se fala do estabelecimento e do funcionamento das normas, e como os alunos percebem isso. É atual o debate em torno da importância das normas escolares e o seu vínculo com bons desempenhos estudantis. Não se trata de sugerir um retorno à rigidez normativa que, em outro momento, caracterizou a escola, mas sim o reconhecimento de que o estabelecimento e o cumprimento das regras estabelecidas no interior da escola são elementos fundamentais para que ela possa garantir aos estudantes uma melhor qualidade do ensino. Por outro lado, vale destacar, a obediência às normas não implica uma restrição aos direitos dos estudantes, bem como ao reconhecimento da importância de seu desenvolvimento criativo e autônomo. Na verdade, o respeito às normas pode ser facilitador para que este desenvolvimento possa acontecer.

Para o sociólogo François Dubet (1997), que narra sua experiência de um ano como professor de um colégio da periferia francesa, a relação positiva que estabeleceu com seus alunos só foi possível com um “golpe de estado”, que estabeleceu claramente o que era ou não permitido, tornando claro que havia regras, estabelecendo segurança e ordem a partir das quais foi possível controlar a relação pouco regulada entre alunos e professor.

A tarefa de regular as relações, deixando claro o que pode ou não no espaço da escola, não deve ser apenas do professor. Para que os alunos sejam capazes de aprender e desenvolver suas capacidades na escola, é preciso que ela, por meio de toda a equipe gestora, ofereça um ambiente favorável à aprendizagem. E esse ambiente não pode ser produzido sem que existam normas de comportamento profissional e inter-relacional, que estabeleçam os limites para as interações na escola, e sem que tais regras sejam, efetivamente, cumpridas. Sem normas claras e objetivas, a liberdade para o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes e para a efetivação do trabalho dos professores e do diretor não encontra lugar.

O estabelecimento e a efetivação das normas não ocorrem com base no arbítrio do diretor da escola, por meio de um papel centralizador. Com base no princípio constitucional da gestão democrática, cabe ao gestor escolar conduzir os processos na escola, sejam eles administrativos, pedagógicos ou normativos, envolvendo os atores escolares nesse processo, e dando publicidade às decisões tomadas. Assim, fica garantido o respeito à participação de todos os envolvidos. Como afirma Dubet:

O quadro normativo cria, quando existe, ao mesmo tempo, um sistema disciplinar rígido, e um modo de expressão do possível dos alunos. Quando se trata de ordem e liberdade, ao mesmo tempo, da disciplina e da democracia. Quando é só disciplina, acaba explodindo.

do ou, então, quando não há disciplina, é a rua que entra no colégio. (DUBET, 1997, p. 228).

Essa forma de condução dos processos, somada, entre outros fatores, à efetivação do cumprimento das normas escolares, é um fator decisivo para a constituição de um clima escolar favorável à aprendizagem dos estudantes. Assim, uma das atribuições de uma gestão escolar cada vez mais envolvida com os elementos relacionais e pedagógicos da escola é, justamente, o estabelecimento e a manutenção de um bom clima escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Márcia de Sousa Terra; COSTA, Marcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, 2010.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Gestão, desempenho escolar e cumprimento de normas: a construção de um clima escolar favorável à aprendizagem dos estudantes no SAEMS 2012. *Revista da Gestão Escolar do Saems 2013*. Juiz de Fora: UFJF, 2013a (no prelo).

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. As relações entre o clima escolar e o desempenho estudantil – um enfoque sobre as normas escolares. *Revista da Gestão Escolar do Saero 2013*. Juiz de Fora: UFJF, 2013b (no prelo).

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5/6, 1997.

GRIGOLI, Josefa A. G.; LIMA, Cláudia M.; TEIXEIRA, Leny R. M.; VASCONCELOS, Mônica. A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem sucedida. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, 2010.

MARJORIBANKS, Kevin. *School Environment Scale*. Adelaide: Jan Press, 1980.

REZENDE, Wagner S.; CANDIAN, Juliana F. Uma exploração das relações em clima, desempenho e gestão escolar no Proeb 2010. *Anais da VII Reunião da ABAVE*. Brasília, 2013.

SILVA, Jerônimo J. C. Gestão escolar participativa e clima organizacional. *Gestão em Ação*. Salvador, v.4, n.2. 2001.

A política de seleção de gestores escolares da rede municipal de educação de Belo Horizonte na perspectiva de modernização da gestão pública

Valentina de Souza Paes Scott

Mestranda em Gestão e Avaliação da Gestão Pública (PPGP/CAED/UFJF). Pedagoga e Coordenadora de Formação em Tecnologias da Informação e Comunicação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Márcia Cristina da Silva Machado

Doutora em Engenharia de Produção (COPPE/UFRJ). Professora da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC) da Universidade Federal de Juiz de Fora e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública PPGP/CAEd/UFJF.

Patrícia Maia do Vale Horta

Bacharela e Especialista em Administração, e Mestre em Ciência da Religião (UFJF).

Carla Silva Machado

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio).

RESUMO

No contexto de modernização da gestão da educação pública brasileira, as políticas de seleção de gestores de escola merecem atenção, uma vez que geram implicações diretas na qualidade da gestão escolar. Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo apresentar a mudança ocorrida em 2011 na política de seleção de gestores escolares na rede municipal de educação de Belo Horizonte – MG. As autoras tecem algumas reflexões e considerações sobre as implicações das novas exigências deste processo seletivo para os candidatos à direção e para a gestão das escolas da rede. O artigo foi elaborado a partir de uma pesquisa qualitativa, cujos principais instrumentos de coleta utilizados foram a análise documental e a observação não participante. O caso apresentado aponta a importância das políticas de gestão estratégica na SMED/BH. No entanto, considera-se que, para gerar os resultados esperados, a mudança na política de seleção de diretores de escolas da rede deveria estar atrelada a processos de apoio e de formação dos candidatos e dos gestores eleitos. Esses processos tornam-se fundamentais para garantir que a nova política propicie a efetiva melhoria do desempenho da escola e da qualidade do ensino ofertado.

Palavras-chave: Seleção de Gestores. Formação de Gestores. Gestão Escolar. Gestão estratégica.

ABSTRACT

In the context of modernization of the Brazilian public school, policies in selecting school managers deserve attention, given that they have direct implications in the quality of the school management. Therefore, the present paper aims to present the change that occurred in 2011 in the selection of school managers of Belo Horizonte – MG. The authors elaborate a few reflections and considerations regarding the implications of the new requirements on such selecting process for candidates to principal and to the management of schools citywide. The paper was based on a qualitative research, whose main instruments were documental analysis and non-participating observation. The case presented points to the importance of strategic management policies at SMED/BH. However, in order to reach the expected results, the change in the policy of selection of principals should be linked to processes of support and training of the candidates and the elected managers. Those processes are fundamental to make sure that the new policy allows for the effective improvement in school achievement and in the quality of the teaching offered.

Keywords: Management selection. Manager training. School management. Strategic management.

Introdução

O Programa BH Metas e Resultados, iniciado em 2009, constitui um marco na Gestão Pública Municipal de Belo Horizonte, por ter implementado uma série de mudanças nos processos de gestão das diferentes áreas do governo, com vistas à sua modernização.

A educação pública, por meio da Rede Municipal de Educação (RME/BH), foi uma das áreas estratégicas para a implantação dessas mudanças. Nessa perspectiva de modernização da gestão, no ano de 2010, a Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH) realizou um planejamento estratégico com o objetivo de melhorar o desempenho e os resultados de sua rede de educação. Dessa forma, foram criadas novas políticas e implementadas novas ações que possibilitaram, entre outras, o incremento da gestão das escolas municipais.

Algumas dessas ações influenciaram diretamente o processo de seleção dos gestores escolares da RME/BH, que aconteceu em novembro de 2011, e elegeu os diretores e vice-diretores para o mandato 2012/2014.

À luz dessas novas ações, o presente artigo tem como objetivo apresentar a mudança ocorrida em 2011 na política de seleção de gestores escolares na SMED/BH. Nesse sentido, é possível realizar algumas reflexões sobre as implicações das novas exigências desse processo seletivo para os candidatos à direção e para a gestão das escolas da rede.

Os dados aqui apresentados foram obtidos por meio de pesquisa qualitativa. Utilizou-se, como principais instrumentos de coleta, a análise documental e a observação não participante.

Além desta Introdução e das Considerações finais, o texto está dividido em três partes: a apresentação das especificidades do Programa BH Metas e Resultados; a apresentação da mudança na política de seleção dos gestores escolares da RME/BH; e as reflexões sobre as implicações dessa mudança para a gestão escolar na rede.

1. O Programa BH Metas e Resultados como o caminho para a modernização da gestão educacional na Secretaria Municipal de Belo Horizonte

A mudança ocorrida na política de seleção de gestores escolares da SMED/BH, em 2011, integra um conjunto maior de mudanças implementadas na rede de educação, em consonância com a macropolítica de modernização da gestão pública no município. Por não se caracterizar como uma ação isolada, antes de abordar o processo seletivo de gestores escolares na rede, faz-se necessária a apresentação do Programa BH Metas e Resultados e de suas especificidades.

A política administrativa do governo municipal de Belo Horizonte, implementada em 2009, foi organizada e disseminada por meio do Programa BH Metas e Resultados, que propunha desenvolver políticas e ações da prefeitura em 40 projetos sustentadores, divididos em 12 áreas estratégicas. Entre essas áreas, encontra-se a Educação Municipal.

Segundo o Programa:

O futuro que queremos para Belo Horizonte é uma cidade com capital humano de alta qualidade, com níveis de educação comparáveis com as principais metrópoles desenvolvidas do mundo, com o analfabetismo erradicado e a melhoria da qualidade da educação tratada como prioridade. Os índices de evasão escolar e qualidade do ensino serão comparáveis a cidades de destaque no mundo.

Por isso, a promoção de um salto na qualidade da educação e na escolaridade dos belo-horizontinos é elemento central da Estratégia de Desenvolvimento da cidade, como estabelecido no Plano Estratégico BH 2030, elaborado e discutido com a cidade. (BELO HORIZONTE, 2013, s/p).

Três projetos sustentadores ficaram a cargo da educação municipal: Expansão da Educação Infantil, Expansão da Escola Integrada e Melhoria da Qualidade da Educação.

O projeto sustentador de Expansão da Educação Infantil tem como objetivo ampliar o número de vagas para atendimento aos estudantes com idades de 0 a 6 anos, por meio da construção de Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), e/ou disponibilização de vagas na rede conveniada, com especial atenção às áreas de alta vulnerabilidade social. Como resultado, pretende-se que, até 2016, mais de 52 mil estudantes de 4 e 5 anos estejam matriculados na rede municipal; e mais de 19 mil estudantes, de 0 a 3 anos, estejam matriculados, em tempo integral, na rede municipal e/ou conveniada. Pretende-se também a ampliação das vagas para atendimento em tempo integral de estudantes de 4 e 5 anos, em rede própria, para 1.200 vagas, até 2016.

O objetivo do projeto sustentador Expansão da Escola Integrada é expandir a oferta de vagas no Programa Escola Integrada (PEI) para os estudantes regularmente matriculados no horário diurno no Ensino Fundamental. Os resultados pretendidos nesse projeto sustentador até 2016 são: 90 mil estudantes atendidos no PEI; mais de 1.688.638 participações no Programa Escola Aberta¹; cerca de 100 mil participações no Programa Escola nas Férias²; 675 oficinas de musicalização ofertadas nas escolas da RME/BH, com 8 mil vagas para os estudantes desenvolverem atividades de Ensino de Música; e construção da “Escola do Futuro”, para atender o Ensino Fundamental em tempo integral, com o uso de tecnologia inovadoras.

O terceiro e último projeto sustentador da área estratégica da educação, Melhoria da Qualidade da Educação, tem como objetivo o aumento da qualida-

1. O Programa Escola Aberta é uma política pública municipal de Belo Horizonte que pretende promover o lazer, o esporte, a formação e a cultura para a comunidade, dentro das escolas municipais. Para isso, o Programa mantém 120 escolas abertas nos finais de semana, recebendo os cidadãos para diversas atividades. Mais informações: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPic=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=7443&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0> Acesso em 17 nov. 2013.

2. O Programa Escola nas Férias é uma política pública municipal de Belo Horizonte que oferta aos estudantes, regularmente matriculados na RME/BH, oficinas de esporte, lazer, artes e tecnologia no período de férias escolares.

de da educação pública municipal ofertada em Belo Horizonte. Pretende-se atingir esse objetivo por meio da garantia de acesso e permanência dos estudantes na escola, bem como da garantia da alfabetização até os 8 anos, e o desenvolvimento das competências básicas de cálculos matemáticos e resolução de problemas, de forma equitária. Como resultado, pretende-se que, em 2015, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nas séries iniciais do Ensino Fundamental, seja de 5.9; e, nas séries finais, seja de 4.9.

Frente ao desafio de implantar e desenvolver esses três projetos sustentadores, a Secretaria de Educação contratou, em 2010, a assessoria da Fundação Dom Cabral (FDC). O objetivo foi desenvolver um planejamento estratégico e integrado, que considerasse as ações da SMED/BH, das Escolas Municipais e das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMIEs). Esse planejamento buscou, por meio da modelagem de processos de trabalho, alinhar e integrar as ações que acontecem nas escolas às estratégias da SMED/BH.

Segundo a coordenadora do Escritório de Projetos da SMED/BH na época, a ideia era a de que esse planejamento fosse reavaliado pelos gestores da SMED/BH após quatro anos, considerando que as políticas educacionais públicas normalmente acompanham os planos plurianuais da PBH e se inserem também no âmbito federal, representadas pelo Plano Nacional de Educação.

O projeto apresentado pela FDC foi desenvolvido em três etapas: definição da visão, missão e valores da RME/BH, com o mapeamento do contexto e definição dos objetivos estratégicos da SMED/BH e das Escolas; capacitação dos gestores escolares e gestores da SMED/BH em gestão por processos e gestão de projetos; e a definição das diretrizes para a gestão escolar da RME/BH, bem como das competências e habilidades necessárias para os profissionais que desejam atuar na gestão educacional.

A primeira etapa do projeto foi desenvolvida durante o ano de 2010. Em reuniões com a presença de gestores escolares, gestores da SMED/BH e gestores das Gerências Regionais de Educação (GEREDs), foram debatidas e definidas a missão, a visão e os valores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1. Visão, missão e valores da RME/BH

Visão	Belo Horizonte – cidade educadora: educação integral, excelência no conhecimento e soluções criativas.
Missão	Promover a educação com qualidade e equidade para os estudantes do sistema municipal de ensino de Belo Horizonte, por meio de sua rede de escolas e parceiros.
Valores	Gestão democrática, trabalho coletivo, diálogo, transparência, cuidado, respeito, zelo, atenção, ética, compromisso.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em documentos de circulação interna do Escritório de Gestão de Projetos.

Na sequência dessa primeira etapa do projeto, esses mesmos gestores mapearam os contextos organizacionais da SMED/BH e das escolas, de forma a identificar as atividades e os relacionamentos existentes entre elas para apontar, assim, os objetivos estratégicos dessas duas organizações.

O resultado final dessa etapa, concluída em dezembro de 2010, foi a confecção e a divulgação dos mapas estratégicos da SMED/BH e das Escolas Municipais.

O Quadro 2 apresenta os objetivos estratégicos elencados para a SMED/BH, como órgão gestor responsável pela definição das políticas educacionais da RME/BH:

Quadro 2. Mapa Estratégico da SMED/BH

DIRETRIZ	OBJETIVOS
IMAGEM	Aumentar o índice de satisfação do público atendido pela Rede Municipal de Educação.
MELHORIA DA APRENDIZAGEM	Melhorar o IDEB (diminuir a distorção idade/ciclo e aumentar a proficiência), garantir que todos os alunos estejam lendo aos oito anos de idade, aumentar anos de escolarização da população, ampliar o atendimento à Educação Infantil, reduzir o analfabetismo e ampliar o atendimento em tempo integral na escolas.
INTERAÇÃO INSTITUCIONAL	Ampliar e intensificar a relação com a família e melhorar a integração institucional.
PROCESSOS	Aprimorar a aprendizagem, desenvolver modelo de Gestão de Custos, expandir e melhorar a Educação Infantil, reestruturar o modelo de Gestão da Escola, reestruturar o modelo de Gestão da SMED, constituir a gestão das relações institucionais e melhorar a eficácia da Educação de Jovens e Adultos (EJA).
PESSOAS	Elaborar política de Gestão de Pessoas, reduzir o absenteísmo, ampliar e melhorar a capacitação, desenvolver um modelo de avaliação de desempenho por resultado, reestruturar a área de Gestão de Pessoas e aumentar o índice de satisfação dos profissionais. Nesta diretriz base também foi incluído o objetivo referente a infraestrutura: ampliar e melhorar a infraestrutura física e de TI.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em documentos disponibilizados na Intranet da Educação.

Observa-se, no Quadro 2, que os objetivos da SMED/BH tiveram como diretrizes: pessoas, processos, interação institucional, melhoria da educação e

imagem. A primeira das diretrizes - pessoas -, representou a base do mapa; e a última diretriz - imagem -, o ápice.

Essa mesma lógica foi utilizada para a confecção do mapa estratégico das escolas municipais (os objetivos estratégicos elencados para as escolas municipais constam no Quadro 03). Contudo, o ápice neste mapa é a melhoria da qualidade da educação, conforme o quadro a seguir.

Quadro 3. Mapa Estratégico das Escolas Municipais

DIRETRIZ	OBJETIVOS
MELHORIA DA APRENDIZAGEM	Melhorar os indicadores educacionais medidos pelo IDEB e pelo Avalia-BH; garantir a equidade; aumentar o índice de atendimento em tempo integral nas escolas; e melhorar o processo de gestão da escola e da UMEI.
INTERAÇÃO INSTITUCIONAL	Intensificar a relação com as famílias, e construir um novo regimento escolar.
PROCESSOS	Definir currículos, critérios e instrumentos de avaliação dos estudantes; implantar o modelo de Gestão de Custos; reestruturar a gestão pedagógica, administrativa e financeira; gerir o processo de aprendizagem de cada aluno; desenhar e implantar o processo de acolhimento dos professores, famílias, profissionais e estudantes; e fortalecer as relações institucionais.
PESSOAS	Organizar ações para a redução do absenteísmo; implementar a política de gestão de pessoas; capacitar nas competências essenciais; melhorar o clima escolar (expectativa dos professores em relação à aprendizagem dos estudantes).

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em documentos disponibilizados na Intranet da Educação.

É possível constatar que, nos dois mapas estratégicos, os objetivos a serem alcançados pela educação municipal de Belo Horizonte tiveram como referência a visão, a missão e os valores da RME/BH, bem como os pressupostos do Programa BH Metas e Resultados.

Na segunda etapa do projeto, sob a assessoria da FDC, desenvolvida em 2011 e finalizada no mês de abril do mesmo ano, os gestores escolares e os gestores da SMED/BH e das Gerências Regionais de Educação (Geredes), por representatividade, foram capacitados pelos técnicos na FDC em: gestão por processos (modelagem de processos atuais e ideais) e gestão de projetos. O resultado final dessa fase foi a implantação do Escritório de Gestão de Projetos, que se tornou o setor responsável por desenhar, implementar e monitorar os projetos desenvolvidos pela SMED/BH para atingir os objetivos estratégicos elencados nos mapas apresentados anteriormente.

Entre os cinco projetos elencados pela SMED/BH como prioritários em 2011, e que ficaram sob a gestão desse Escritório, estava o Projeto Gestão de Pessoas, que tinha como escopo:

Instituir uma política de Gestão de Pessoas, criando novos processos e fluxos internos à Secretaria Municipal de Educação, articulados com outros órgãos da Prefeitura de Belo Horizonte, visando à melhoria do índice de satisfação dos profissionais da educação e do público atendido, no prazo de nove meses. (SMED/BH, 2011, s/p).

Uma das ações do projeto, proposta e desenvolvida ao longo de 2011, e que se constitui como a terceira etapa do projeto de assessoria da FDC, foi o levantamento do perfil dos gestores escolares da RME/BH.

O resultado desse levantamento, apresentado à SMED/BH ao final de noventa dias, foi a elaboração de um documento no qual constavam as diretrizes para a gestão escolar da RME/BH, bem como as competências e habilidades necessárias para os profissionais que desejam atuar nesses cargos.

A coleta de dados para a definição do perfil dos gestores de escola foi realizada por duas técnicas da FDC. A estratégia utilizada contou com a participação de diretores, vice-diretores, professores e gestores da SMED/BH, indicados pela Secretária de Educação. Esses profissionais foram divididos em dois grupos. Cada um dos grupos participou de um dos *workshops* de dois dias (ou 16 horas).

O primeiro *workshop*, intitulado “Construção”, tinha como meta elencar as competências e habilidades da gestão escolar, o objetivo da gestão escolar e os objetivos de cada uma das três dimensões da gestão escolar: pedagógica, administrativa e financeira. Coube a este grupo, composto por dois diretores, um vice-diretor, dois professores e dois gestores da SMED/BH, elencar os objetivos da gestão escolar e de suas dimensões, as ações necessárias para atingir tais objetivos, o contexto em que essas ações aconteciam e os conhecimentos e habilidades necessárias aos gestores para desenvolvimento dessas ações. Todas as colaborações foram registradas pelas técnicas da FDC em planilhas eletrônicas.

O segundo *workshop*, intitulado “Validação”, tinha como meta validar as informações elencadas e registradas no primeiro *workshop* e apresentadas pelas técnicas da FDC. Para isso, foi solicitada a presença de um diretor e de um professor que participaram do grupo de construção, além de um diretor, dois vice-diretores, um professor e os mesmos gestores da SMED/BH. Coube a este grupo analisar e validar o registro do primeiro grupo. Todas as informações produzidas nesses dois *workshops* foram compiladas pelas técnicas da FDC e apresentadas no documento final entregue à SMED/BH.

Ao final desse processo de mapeamento, foram entregues à SMED/BH dois documentos: o mapa de diretrizes para a gestão escolar, e a listagem das competências e habilidades necessárias em cada uma das três dimensões da gestão escolar: pedagógica, administrativa e financeira. As informações relativas a esses documentos foram divulgadas na Intranet da Educação para conhecimento de todos, durante o processo eleitoral, em 2011.

Esses documentos tornaram-se um diferencial no processo seletivo de gestores escolares da RME/BH. As diretrizes e o perfil dos gestores de escola passaram a nortear os princípios da gestão escolar na rede para os próximos anos, o que será apresentado na próxima seção.

2. A mudança na política de seleção dos gestores escolares da RME/BH

No Brasil, a expressão "gestão escolar" ganhou evidência no final da década de 1980, e concretizou-se na década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, que enfatizou a importância da gestão democrática e de uma liderança que estimulasse a construção coletiva do projeto político pedagógico nas instituições escolares.

Foi nesse contexto que, em 1990, a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) normatizou o processo seletivo de gestores escolares da RME/BH, estabelecido na Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte. O Art. 158, inciso X, determina a "eleição direta e secreta, em dois turnos, se necessário, para o exercício de cargo comissionado de Diretor e função de Vice-diretor de escola Municipal" (BELO HORIZONTE, 1990, s/p). Assim, a PBH reafirma a política de gestão democrática preconizada pela Constituição Federal de 1988.

Ainda dentro da perspectiva democrática, em 2011, foi implementada uma mudança no processo seletivo de gestores escolares da RME/BH. Entender essa mudança pressupõe entender primeiramente as implicações da escolha democrática de gestores escolares para a gestão propriamente dita e para o desempenho das escolas. Observa-se que uma política de seleção de gestores de escola deve considerar também as questões relativas ao trabalho de gestão, às atribuições e às competências necessárias aos gestores.

Segundo Schneckenberg (2000), o modelo de gestão escolar democrática vem orientando os gestores educacionais no sentido de se preocuparem com a qualidade da aprendizagem dos estudantes, o que exige que eles conheçam a realidade de sua escola, dos estudantes e os desafios do cotidiano escolar. Esta responsabilidade, por sua vez, depende da capacidade dos gestores de promoverem o envolvimento de todo o grupo social em torno de um objetivo maior: a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Contudo, a gestão de escolas públicas é um trabalho complexo, pois deve ser capaz de conciliar de forma equilibrada os aspectos burocráticos e os aspectos dinâmicos, próprios desse tipo de organização. Nesse sentido, Souza (2012, p. 164) explica que

a escola, com as suas diferentes formas de organização e gestão, parece estar para além de uma organização estritamente burocrática. Ela está entre o caos ou o casuísmo e a extrema racionalidade ou organização burocrática, isto é, tem-se a escola como uma instituição

que está organizada com base nesses dois amplos aspectos, que por vezes se apresentam como antagônicos, mas que por vezes também convivem no mesmo estabelecimento.

Observa-se então que, para além dos processos estritamente burocráticos da gestão e das questões administrativo-financeiras, é fundamental que os gestores escolares estejam preparados para lidar, por exemplo, com as políticas públicas da educação; os processos de planejamento e monitoramento das atividades pedagógicas; a gestão de pessoas; a construção da autonomia da escola; a responsabilização por resultados e a gestão do cotidiano escolar, entre outros desafios. Segundo Machado *et al.* (2014), isso significa que os gestores precisam conciliar, no dia a dia, a gestão estratégica e operacional da escola, o que acaba por estabelecer uma dinâmica de trabalho conturbada e intensa.

Paro (2010) entende que o desafio da gestão de escola traz em si uma contradição. Isso porque, por um lado, o cargo de gestão escolar tem característica política, em função de sua responsabilidade maior, a promoção da educação com qualidade, que se traduz em ações democráticas por excelência. Por outro lado, no entanto, as atribuições dos gestores de escola foram concebidas de forma a criarem uma prática de trabalho pautada meramente em processos administrativos e burocráticos, sem que haja reflexão sobre a característica política do cargo.

Com relação à dinâmica do dia a dia do trabalho de gestão escolar, Machado *et al.* (2014, p. 14) afirmam que “a natureza do trabalho de diretores de escola, na rede pública, é muito diferente da natureza do trabalho de gestão em outros tipos de organização”. Além de se ocupar com as funções de gestão, o diretor escolar também executa tarefas e ocupa-se com atividades rotineiras, próprias do cotidiano da escola. Este fato contribui para que os diretores escolares sejam tão sobrecarregados e sem tempo para se dedicarem às atividades de gestão propriamente dita.

Lück (2000), por sua vez, pondera que o modelo estático de escola - e, conseqüentemente, de gestão escolar - vem ao longo dos anos sofrendo modificações e sendo transferido para um paradigma dinâmico. Esse novo paradigma “é marcado, sobretudo, por uma mudança de consciência a respeito da realidade [da educação, da escola e da gestão] e da relação das pessoas na mesma”. Para a autora, essa mudança de paradigma “está associada à substituição do enfoque de administração pelo de gestão”, na perspectiva de uma alteração “de atitude e orientação conceitual” (LÜCK, 2000, p. 15).

Assim sendo, o processo seletivo para gestores escolares da RME/BH ocorrido em 2011, para o mandato 2012/2014, apresentou algumas características diferenciadas em relação aos processos dos anos anteriores. A principal diferença foi a obrigatoriedade, na inscrição no processo seletivo para o pleito

2011, da apresentação do plano de trabalho para a Gestão Escolar. Tal plano precisava, necessariamente, estar em consonância com os objetivos estratégicos da SMED/BH e das escolas. Constata-se, assim, que essas mudanças são decorrentes da nova política de gestão pública da PBH, com foco em metas e resultados.

Nesse sentido, a apresentação do plano de trabalho para a gestão tornou-se imperativo, observando-se, então, a intenção do órgão central de promover, ainda durante o processo eleitoral, uma reflexão sobre as diretrizes necessárias para uma gestão escolar na RME/BH. Essa intenção vai ao encontro do paradigma dinâmico de gestão, teorizado por Lück (2000). Em outras palavras, a SMED/BH, com essa política, imprime um novo ritmo à gestão das escolas da RME/BH, mobilizando seus principais agentes a planejarem ações de forma estratégica e articulada.

Assim, há uma maior exigência quanto à competência do candidato à gestão, na medida em que ele precisa ser capaz de planejar e propor ações para a escola e, depois de eleito, implementá-las e monitorá-las de forma a alcançar as metas propostas.

Deve-se considerar ainda que, no processo de seleção de diretores escolares para o mandato 2012/2014, puderam se candidatar profissionais concursados em cargo docentes e/ou pedagogos, com experiência ou não em gestão. Dessa forma, foi possível identificar dois grupos de candidatos: aqueles sem experiência em gestão e que podem encontrar dificuldades para a elaboração de um plano de trabalho efetivo e sua posterior implementação; e os candidatos que buscam a reeleição e, portanto, já têm conhecimento e experiência em gestão escolar. Contudo, deve-se considerar que, frente às mudanças propostas pela SMED/BH, que englobam novos conceitos e processos de gestão estratégica na RME/BH, mesmo esses candidatos experientes podem enfrentar dificuldades na elaboração e implementação do plano de trabalho.

Nesse sentido, entendemos que a nova exigência da política de seleção na rede gera implicações para o próprio processo seletivo, para a gestão da escola e para a formação dos gestores escolares. Essas implicações serão abordadas na próxima seção, a fim de estimular uma reflexão sobre como a exigência de um plano de trabalho durante o processo seletivo pode trazer contribuições efetivas para a escola.

3. As implicações da mudança no processo seletivo para os candidatos ao cargo de Direção Escolar na RME/BH

No pleito de 2011, objeto de análise deste artigo, segundo dados da Gerência de Organização Escolar da SMED/BH, houve a reeleição de 53% dos gestores em cargo de direção escolar. É possível supor que esse alto percen-

tual de candidatos reeleitos se justifique em função das exigências quanto à compreensão do processo de modernização da gestão na RME/BH e, ainda, da necessidade da elaboração de um plano de trabalho para a gestão. Em outras palavras, há a hipótese de que, em função da complexidade dessas exigências, que demandam conhecimentos e prática em gestão escolar, muitos professores possam ter optado por não se candidatarem.

Nos últimos três anos, algumas ações foram implementadas pela SMED/BH no sentido de aproximar e integrar os gestores do órgão central e os gestores de escola da rede. Entre essas ações estão os Fóruns de Diretores e Vice-diretores Escolares, com periodicidade semestral; e o café com os Diretores, que vem acontecendo anualmente, desde 2009, com a presença do Prefeito de Belo Horizonte. Também foram realizadas reuniões com os gestores recém-eleitos, no primeiro ano dos mandatos, em 2012, com o objetivo de apresentar a eles os procedimentos administrativos e financeiros das Caixas Escolares³ e explicar como realizá-los, de forma a garantir sua legitimidade.

3. As Caixas Escolares são entidades privadas, sem fins lucrativos, com o objetivo de contribuir para a administração e o recebimento de subsídio do poder público municipal ou federal, de forma que as instituições escolares municipais possam organizar-se de acordo com o que dispõe a Lei 3.726, de 20 de março de 1984. Tal Lei considera a necessidade de consolidar os processos de descentralização das atividades de aquisição de materiais didáticos e conservação de prédios escolares; de ampliar a autonomia financeira das escolas para melhoria da qualidade do ensino oferecido; de aprimorar o sistema de controle da utilização dos recursos públicos destinados à educação; e de envolver os pais dos alunos e a comunidade nas prioridades de conservação da escola.

O plano de trabalho da gestão, após a posse dos Diretores e Vice-diretores, passou a ser o instrumento de monitoramento e avaliação da gestão, e base para que a Escola / UMEI, sob a responsabilidade dos gestores eleitos, ofereça serviços educacionais de qualidade, transformando-se assim no Plano de Metas⁴ das instituições.

4. Plano de Metas aqui caracterizado como um plano "orientado para resultados desde a formulação até a implantação e avaliação de políticas, programas e projetos" (BELO HORIZONTE, 2013, s/p).

Com o intuito de desenvolver competências que auxiliassem os gestores no desenvolvimento de suas atividades, e frente aos desafios de implementação dos Planos de Trabalho e cumprimento do Plano de Metas, em 2012, foram contratados os serviços de consultoria da empresa Perfil Antropológico.

Dessa forma, e considerando o orçamento disponível na ocasião, a empresa fez inicialmente o levantamento do perfil de 188 gestores em cargo de Direção Escolar. O trabalho desenvolvido visou traçar o perfil individual desses diretores, identificando os pontos fortes a serem desenvolvidos, de acordo com os indicadores de competência alinhados entre a SMED/BH e a consultoria. Além disso, cada diretor recebeu o *feedback* de sua avaliação de competência, a fim de proporcionar um autoconhecimento que, conseqüentemente, embasasse a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Para isso, a equipe da Perfil Antropológico realizou a avaliação de competências de cada gestor, por meio do instrumento MAPPA – Mapeamento de Pessoas. Por meio da aplicação de um questionário de história de vida profissional, de um inventário psicológico e de entrevista individual, foi elaborado o mapa de competências de cada um dos gestores, considerando as competências e características elencadas no Quadro 4:

Quadro 4. Competências e características individuais utilizadas para o PDI

Competências para empreender	Tomada de Decisão; Comando de Pessoas; Busca de Informação; Competição; Competências para a atividade; Foco; Ordem; Dinamismo; Flexibilidade.
Competências de autogestão	Vínculos com a Vida; Resiliência; Equilíbrio Emocional; Interação com autoridade; Obediência; Rebeldia; Dependência de Aprovação; Competências interpessoais; Vínculos Afetivos; Civilidade; Habilidade de Comunicação; Rivalidade; Irritabilidade; Dissimulação; Manipulação.
Competências corporais	Energia e Vigor; Fadiga.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em documentos de circulação interna do Escritório de Gestão de Projetos.

Observa-se que a SMED/BH, preocupada com a implementação dos Planos de Meta, providenciou uma formação para os gestores recém-eleitos, de forma a apoiá-los nessa tarefa.

É importante esclarecer ainda que, como já ocorrido nos pleitos anteriores, foi constituída pela Portaria SMED Nº 263/2011, de 7 de novembro de 2011, a Comissão Eleitoral Central, composta por oito representantes de gerências e setores da SMED/BH, ligados diretamente ao processo eleitoral nas escolas para o pleito de 2011.

Seguindo o exemplo das outras comissões, esta também ficou responsável por receber, analisar e julgar recursos, diferenciando-se das demais apenas no processo de comunicação com os candidatos, pois optou por utilizar a Intranet da Educação como ferramenta tecnológica para divulgação das instruções e normatizações da eleição para o mandato 2012/2014. Também criou e divulgou um endereço de *e-mail* específico para que os candidatos pudessem encaminhar suas questões. Contudo, os recursos interpostos ainda foram enviados de forma impressa e assinada.

Constata-se, portanto, que, apesar de todas as mudanças provocadas no pleito de 2011, em especial quanto à necessidade de elaboração de um plano de trabalho em consonância com o mapa estratégico da SMED/BH, não houve uma ação sistematizada na SMED/BH de apoio aos candidatos. A ação da Comissão e suas atribuições foram as mesmas dos anos anteriores, restringidas às questões legais do processo eleitoral.

Cabe aqui a seguinte reflexão: como implementar mudança na gestão escolar, considerando a importância de uma gestão estratégica e compartilhada, como está claro no pleito de 2011, se o processo de acompanhamento pela SMED/BH é o mesmo dos últimos 13 anos? E ainda: qual o impacto da falta de apoio e formação para os candidatos na elaboração dos planos de trabalho?

A SMED/BH, como órgão central responsável pelas políticas públicas educacionais da RME/BH, ao elaborar o Decreto e a Portaria para normatizar e

instruir o pleito de 2011, com as devidas alterações propostas nessa nova política de gestão pública para a cidade, trouxe para si a responsabilidade pelo desenho e pela implementação dessa política.

Contudo, como colocado por Condé (2012), a formulação das políticas acontece sempre em um contexto complexo e difícil em que as decisões precisam ser tomadas pelos atores envolvidos nesse processo, e nem sempre há o tempo para o ensaio, como foi o caso da política implementada no pleito de 2011.

Dessa forma, a implementação que se configura como “teste da realidade, lugar da ação” (CONDÉ, 2012, p. 91) traz consigo, como inerente ao processo do ciclo de políticas, questões que impactam no poder decisório do implementador; reforçando, portanto, a ideia de que a implementação da política deve estar junto e em consonância com sua formulação.

Especialmente no caso da política de seleção de gestores escolares da RME/BH para o pleito de 2011, pode-se observar que a implementação da exigência de um plano de trabalho para a gestão, detalhado e em consonância com a política de gestão pública da PBH, focalizada em metas e resultados, apresentou várias dificuldades.

Segundo Condé (2012), essas dificuldades acontecem, uma vez que a etapa de implementação envolve muitas incertezas, e porque algumas políticas (como a seleção de gestores da RME/BH) são muito complexas. Entre os problemas recorrentes na implantação de políticas públicas, citados por esse autor, pode-se observar que, no que se refere à nova política de seleção de gestores para o pleito de 2011, houve o que ele chama de “relação deficiente com o público-alvo”. Além disso, outro problema a ser apontado diz respeito à falta de capacitação dos gestores responsáveis pelos processos de implementação e monitoramento dessa política.

O primeiro problema - a relação deficiente com o público-alvo - ficou evidenciado na medida em que a política não previu uma formação específica para os candidatos à gestão escolar. Essa formação deveria ter sido prevista, uma vez que a seleção de gestores da RME/BH é aberta a todos os docentes e/ou pedagogos, com ou sem experiência em gestão.

O problema de falta de capacitação dos gestores responsáveis pela implantação e pelo monitoramento dessa política revelou-se quando, após a eleição, e considerando os planos de trabalho para gestão dos candidatos eleitos, houve a necessidade de contratação de uma assessoria para desenvolver o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) desses gestores eleitos. Em outras palavras, os gestores escolares, que seriam os responsáveis pela implantação do novo modelo de gestão pública na RME/BH e, conseqüentemente dos seus planos de trabalho, não tinham os conhecimentos e as habilidades necessárias para essa tarefa. Por outro lado, os gestores da SMED/BH, responsáveis pelo monitoramento da política, também se mostraram pouco

capacitados para essa função, quando propuseram que os Planos de Metas das instituições fossem pactuados no primeiro trimestre de 2012, com base em planos de trabalho que não foram avaliados.

Considerando as implicações relatadas anteriormente e as reflexões acerca da implementação de uma nova política de processo seletivo para o cargo de Direção Escolar na RME/BH, passamos às nossas considerações finais.

Considerações finais

O pleito de 2011, que elegeu os gestores escolares para o mandato 2012/2014 da RME/BH, apresentou características diferenciadas dos pleitos anteriores em decorrência da nova política de gestão administrativa da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), implementada no primeiro mandato do prefeito Márcio Lacerda, em 2009, e baseada em metas e resultados.

Entre as características diferenciadas desse pleito, está a obrigatoriedade, para inscrição das chapas, da apresentação de um plano de trabalho para a gestão escolar da RME/BH, que esteja em consonância com os objetivos estratégicos da Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH) e com os objetivos estratégicos das escolas municipais. Para que os candidatos pudessem elaborar o plano, foram apresentadas a eles as diretrizes da gestão escolar da rede e as competências e habilidades necessárias para o desempenho dessa função, questões até então não explicitadas na RME/BH.

Essas mudanças impactaram no processo de seleção de gestores da RME/BH, pois exigiram dos candidatos conhecimentos e competências que não eram exigidos anteriormente. Contudo, apesar das novas exigências, o processo continua o mesmo, ou seja, professores e/ou pedagogos da RME/BH podem se candidatar à gestão escolar, independentemente de seus currículos acadêmicos e/ou profissionais. E ainda não há, no âmbito da SMED/BH, ações de apoio e formação específicas para os candidatos à gestão escolar, como também não há ações sistematizadas de formação continuada para os gestores escolares da rede.

A ausência de processos de apoio e de formação voltados especificamente a candidatos à gestão escolar leva a duas questões inter-relacionadas. Primeiro: até que ponto os candidatos sem experiência e formação em gestão escolar estão preparados para elaborar um plano de trabalho, em consonância com o plano estratégico da SMED/BH e das escolas municipais? Segundo: até que ponto os candidatos terão conhecimentos e competências em gestão suficientes para implementação e acompanhamento do plano proposto?

Aponta-se que essas questões merecem atenção e devem ser objeto de reflexão dos responsáveis pela política de seleção de gestores de escolas da SMED/BH.

Somos da opinião de que, dentro da perspectiva de modernização da gestão educacional e da proposta de implementação de um modo de gestão estratégica na SMED/BH, os processos de apoio e de formação de gestores de escola também deveriam ser tratados de forma estratégica. Esses processos tornam-se fundamentais para garantir que a concepção, a implementação e o monitoramento dos planos de trabalho propiciem uma efetiva melhoria do desempenho da escola e da qualidade do ensino ofertado.

Para tanto, é fundamental que a SMED/BH estabeleça uma política de formação e acompanhamento dos candidatos à gestão escolar na RME/BH, considerando que o processo de seleção de gestores para essa rede é democrático e acontece por meio de eleição direta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELO HORIZONTE (Município). **Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte** (LOMBH), de 31 de março de 1990. Dispõe sobre a organização do município de Belo Horizonte. Câmara de Vereadores de Belo Horizonte, Belo Horizonte, MG, 31 mar. 1990. Disponível em: <<http://www.cmbh.mg.gov.br/leis/legislacao/lei-organica>>. Acesso em 15 jan. 2013.

_____. **Programa BH Metas e Resultados**. Disponível em: <<http://bhmetasere-sultados.pbh.gov.br/>>. Acesso em 02 set. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 15 abr. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 15 abr. 2014.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. Responsabilização na Educação. Juiz de Fora, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24>> Acesso em 22 nov. 2013.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1087/989>> Acesso em: 05 abr. 2013

MACHADO, M. C. S.; MIRANDA, J. B.; DUSI, C. S. C. O trabalho e os papéis de diretores de escola à luz de um modelo de gestão: um estudo na rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora – MG. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Porto/Portugal, 2014. **Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Juiz de Fora, 2014.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>>. Acesso em 03 out. 2012.

SCHNECKENBERG, Marisa. A Relação entre Política Pública de Reforma Educacional e a Gestão do Cotidiano Escolar. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 113-124, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1096/997>>. Acesso 15 out. 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escritório de Gestão de Projetos**. Termo de Abertura do Projeto Gestão de Pessoas. Documento de circulação interna do Gabinete. 2011.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a08v17n49.pdf>> Acesso em 27 abr. 2014.

A gestão da qualidade do ensino superior e as expectativas da geração digital



Antonio Augusto dos Santos Soares

Doutorando no curso de Pós-Graduação em Gestão pela UTAD-Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal. Atuou como consultor de programas de educação superior em países como Moçambique e Japão, com apoio da UNESCO e PNUD.

RESUMO

Atualmente, os avanços tecnológicos estão cada vez mais rápidos. Para os jovens da geração Z ou geração digital essa realidade é considerada natural. O modo de pensar e de agir dessa geração foi totalmente influenciado pela tecnologia e o fácil acesso à informação. Diante disso, o objetivo do artigo é analisar o ensino superior sob a perspectiva teórica da gestão da qualidade, além de apresentar uma luz sobre essa nova realidade digital, de forma que os currículos, os sistemas das universidades e os modelos de regulação e supervisão oficiais possam contemplar as necessidades desses jovens.

Palavras-chave: Novas gerações. Ensino superior. Regulação. Supervisão.

ABSTRACT

Currently, technological advances are getting faster. For the young generation of the Z or digital generation that reality is considered natural. The way of thinking and acting of that generation was totally influenced by technology and the easy access to information. Therefore, the aim of this article is to analyze higher education from the theoretical perspective of quality management, while maintaining a light on this new digital reality so that the curricula of universities and systems models of official regulation and supervision can address the needs of these young people.

Keywords: New generations. Higher education. Regulation. Supervision

Introdução

Antes de analisarmos o atual sistema de ensino superior em relação às necessidades da nova geração, faz-se necessário distinguir essa população, não só quanto à denominação em si, como também sobre seus hábitos e modelos relacionais.

Segundo Régnier (2011), as gerações se definem e se diferenciam a partir de um conjunto de valores, que emergem a partir de condições históricas específicas (eventos econômicos, demográficos, sociais, tecnológicos e outros), e que se tornam dominantes ou emblemáticos de uma época. Os jovens são os portadores mais frequentes desses valores, porque são expostos a eles em sua época formativa (primeira juventude). Esses valores tendem a estruturar suas condutas (formas de ver e estar no mundo) ao longo de suas vidas. Mas não são imutáveis, podem ganhar ou perder força, dependendo da fase no ciclo de vida e dos novos eventos que se apresentam.

Para melhor entender essa situação, utilizamos a Figura 1, elaborada por Karla Régnier, na qual a autora mostra alguns conceitos das gerações, num estudo comparativo entre Brasil e Estados Unidos (RÉGNIER, 2011).

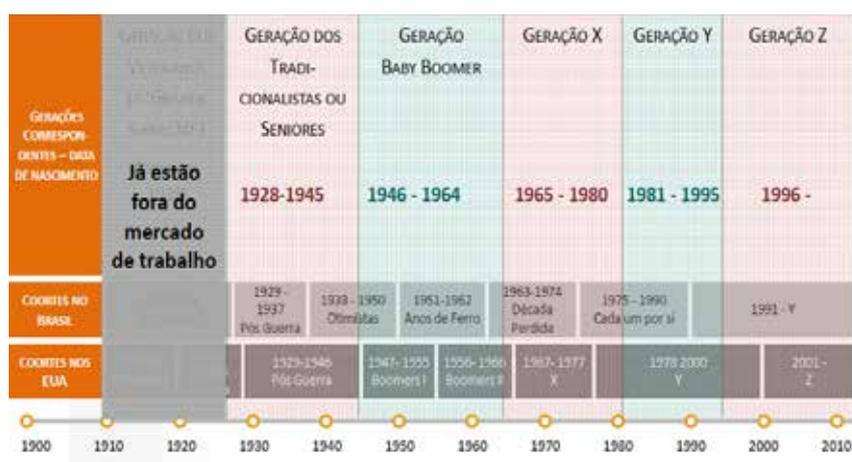


Figura 1: Evolução no uso da tecnologia.

Fonte: RÉGNIER, 2011.

Ainda sobre o assunto, conforme Régnier (2011), existem características e valores que merecem ser destacados e que podem ajudar a entender melhor a juventude, que já está ocupando postos-chaves nas empresas e está nas universidades, tanto no papel de aluno como no papel de professor, expressos nas Figuras 2 e 3.

GERAÇÕES, SUAS DENOMINAÇÕES E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	
GERAÇÃO	CARACTERÍSTICAS/VALORES (BRASIL)
TRADICIONALISTAS	Família, lealdade, moralidade, liderança autoritária, estilo conservador, pensamento lógico, comprometimento.
BABY BOOMER	Vaidade, valorização do <i>status</i> e ascensão profissional (<i>workaholics</i>), condicionados ao trabalho em equipe, vida toda em uma empresa.
GERAÇÃO X	Também denominada geração "coca-cola", educados durante a ditadura, emprego duradouro, facilidade com a tecnologia, uso relativo da internet, flexibilidade, são confiantes (mas céticos - ver para crer), mulheres no mercado.
GERAÇÃO Y	Educados no processo de democratização, uso intenso da internet, participação em fóruns e blogs, uso amplo da tecnologia na comunicação, otimismo, aceitam a diversidade, dominam as tecnologias, são "multifuncionais", ficam em média 15 anos numa empresa.
GERAÇÃO Z	Também conhecida como "geração digital", ligados a alta tecnologia, relações predominantemente virtuais, problemas de interação social, acreditam num mundo de igualdade, banda larga e celular com internet são as preferências, mundo sem fronteiras, menos de 5 anos numa empresa.

Figura 2: Gerações, suas denominações e principais características. Agosto/2013 - Elaborado pelo autor a partir da palestra do Prof. Ubiratan Zakaib do Nascimento. Disponível em: www.slideshare.net/birazn/confli-to-de-geraes-no-ensino-como-aproximarse-do-aluno-usando-a-tecnologia

1935-1945	1946-1964	1965-1980	1981-1995
SENIORES: SUA EXPERIÊNCIA É RESPEITADA	BABY BOOMERS: VOCÊ É VALORIZADO E NECESSÁRIO	GERAÇÃO X: FAÇA DO SEU JEITO E ESQUEÇA AS REGRAS	GERAÇÃO Y: TRABALHE COM OUTROS QUE BRILHAM COMO VOCÊ E FAÇA DIFERENÇA
<ul style="list-style-type: none"> • Leais e muito dedicados às organizações • Grande respeito pela autoridade • Carreira é responsabilidade da empresa: um emprego para toda a vida em uma única organização (tempo de casa) • Valorizam a estabilidade e resistem a mudanças • Dispostos a sacrifícios no curto prazo para obter vantagens no longo prazo • Trabalhar é uma obrigação • Não precisa de feed-back (no news, good news) • Recompensa: o trabalho bem feito 	<ul style="list-style-type: none"> • Fieis às organizações, vestem a camisa • Eficientes no trabalho, são orientados a processos • Respeitam a hierarquia • Carreira é responsabilidade da empresa: alguns empregos ao longo da vida • Carreira = mérito próprio • Vive para trabalhar • Feed-back: avaliações formais anuais • Recompensa: dinheiro 	<ul style="list-style-type: none"> • Não se comprometem muito com as organizações • Desafiam a autoridade (relação mais igualitária) - tem mais respeito por competência e habilidades (mérito) do que pela idade • Carreira é responsabilidade dos indivíduos, alguns empregos ao longo da vida - assistem às reestruturações e downsizing • Carreira = uma parte de mim • Trabalha para viver • Não aprecia feed-back (não interferem no meu trabalho) • Recompensa: liberdade e tempo livre 	<ul style="list-style-type: none"> • Lealdade não às empresas, mas a fatores que valorizam (crescimento, ambiência, bônus) • Valorizam a inclusão nas organizações, o multiculturalismo e as diferenças • Respeitam a competência e não a hierarquia (subordinam-se a vínculos e não a cargos) • São orientados a resultados • Carreira é responsabilidade de cada um e (alternância entre trabalho e estudo) • Carreira = oportunidade de agregar valor • Trabalha para contribuir (compete consigo mesmo - ultrapassar seus próprios limites) • Demanda feed-back constante (ao apertar de um botão) • Recompensa: fazer a diferença • Imediatista, pouco apreço a promessas de recompensas no futuro (aqui e agora)

Figura 3: Evolução das gerações da Internet.

Fonte: RÉGNIER, 2011.

Para Malafaia (2011), o contexto socioeconômico até poucas décadas atrás era razoavelmente estável. Poucas mudanças aconteciam e, ainda assim, a velocidade com que aconteciam proporcionava tempo para que as organiza-

ções se adaptassem. Hoje, convive-se com um cenário em que tudo se modifica rapidamente, fazendo com que as organizações tenham que se antecipar a essas mudanças.

Além disso, como a categorização em gerações está intimamente relacionada ao contexto social, econômico e político em que as pessoas cresceram, antigamente as gerações se alternavam em intervalos maiores, pois o cenário era mais estável. Hoje, neste contexto de frequentes mudanças, em intervalos de 15 anos ou menos já se configura uma nova geração, com características substancialmente diferentes da anterior.

Ainda para Malafaia (2011, p. 2), “[...] atualmente, as organizações são compostas principalmente por três gerações (Baby Boomers, Geração X e Geração Y) com valores e características diferentes.”.

Na Figura 3, pode-se notar como estão identificadas as principais características das gerações (RÉGNIER, 2011).

A geração Z está chegando ao mercado de trabalho, dividindo, muitas vezes, o tempo de estudo e o trabalho.

Segundo Queiroz *et al.* (2008), o mundo jovem apresenta um amplo leque de diversidade diante das condições materiais e simbólicas vividas, as diferentes formas de agrupamento e organização, as classes sociais, as diferenças étnicas e religiosas e as peculiaridades regionais e de gênero. Essa digressão aponta a necessidade de os estudos afastarem-se dos modelos normativos a-históricos e abstratos e enfatizarem os processos de investigação que buscam perquirir os principais elementos constituintes do ser jovem nas sociedades contemporâneas.

Relativamente ao mundo do trabalho, Queiroz *et al.* (2008) afirma que um dos aspectos fundamentais do trabalho é a sua importância para a própria subsistência do jovem e da sua família. Como filhos de trabalhadores que sobrevivem do produto de seu trabalho, esses jovens, desde muito cedo, reconhecem a importância de sua contribuição para a renda familiar e, por isso, buscam exercer a solidariedade com seus pais, auxiliando-os com os seus gastos individuais, ou como podem, nas despesas familiares. A coesão do grupo familiar relaciona-se, em certa medida, a essa reciprocidade, na forma de ajuda mútua exercida entre os seus membros.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à ausência de trabalho na vida do jovem trabalhador. A situação de desemprego é percebida como uma forma de impedimento de participação social efetiva e assume um sentido de exclusão, gerando uma condição de inadequação permanente. (QUEIROZ *et al.*, 2008).

Quanto ao mundo da escola, os autores também afirmam que a escolarização é, em geral, percebida pelo jovem como um meio de alcançar melhores postos de trabalho e, em consequência, melhores condições de vida.

Nesse sentido, a falácia existente – relação entre o nível de escolaridade e a garantia de emprego com melhores ganhos, e a consequente elevação da qualidade de vida – acaba por direcionar os objetivos e as expectativas do jovem. Desse modo, os esforços investidos em sua escolarização assumem o significado de garantia de melhor futuro, mesmo que, em certa medida, o jovem perceba as limitações das precárias condições em que ela acontece e dos poucos resultados concretos que a escola pode proporcionar.

1. Necessidades e motivações do ser humano

Abraham Maslow foi um psicólogo que apresentou, em 1954, o que foi chamado de “Hierarquia das Necessidades”, e procurou descrever quais eram as necessidades primárias e secundárias das pessoas, conforme a Figura 4 (CHIAVENATO, 1997):

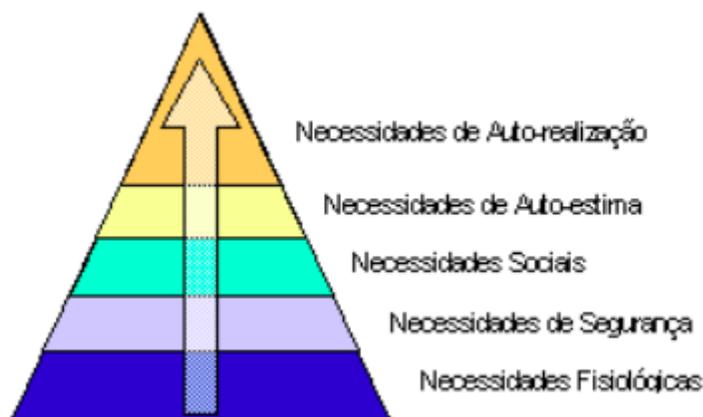


Figura 4: Hierarquia das necessidades de Maslow.

Fonte: MASLOW, 1954.

Queiroz *et al.* (2008) diz que a juventude não é um conceito e uma realidade empírica homogênea; portanto, expressa uma diversidade que supõe a superação de conceitos estereotipados, até mesmo no meio acadêmico, como: jovem alienado, apolítico, conservador, individualista; ou o oposto: potencializador de mudança, responsável pelas transformações radicais da sociedade, entre outros.

Quanto às motivações, segundo Maximiano (2009), existem duas definições:

- Intrínsecas: que se originam nas próprias pessoas. São os impulsos interiores; e
- Extrínsecas: que se originam no ambiente onde as pessoas vivem.

Ainda segundo Maximiano (2009), não se pode deixar de lado o que se denominou Teoria da Expectativa, que explica como determinados valores das pessoas, combinados com algum tipo de estímulo, podem produzir forças motivacionais.

Serrano (2011) lembra que "[...] Maslow cita o comportamento motivacional, que é explicado pelas necessidades humanas. Entende-se que a motivação é o resultado dos estímulos que agem com força sobre os indivíduos, levando-os à ação. Para que haja ação ou reação é preciso que um estímulo seja implementado, seja decorrente de coisa externa ou proveniente do próprio organismo. Esta teoria nos dá ideia de um ciclo, o Ciclo Motivacional".

Quando o "Ciclo Motivacional" não se realiza, sobrevém a frustração do indivíduo, que poderá assumir várias atitudes:

- a) Comportamento ilógico ou sem normalidade.
- b) Agressividade por não poder dar vazão à insatisfação contida.
- c) Nervosismo, insônia, distúrbios circulatórios/digestivos.
- d) Falta de interesse pelas tarefas ou objetivos; Passividade, moral baixo, má vontade.
- e) Pessimismo, resistência às modificações, insegurança, não colaboração, etc.

2. Educação superior na era digital

Em 2011, a empresa Quest – Inteligência de Mercado, produziu um estudo com base na cidade de São Paulo, no qual estão identificadas as principais características de pessoas das gerações X, Y, Z.

Ao analisar o material elaborado, depara-se com as seguintes afirmações relativas à geração Z:

- a) "...a internet, o celular, as redes sociais, os blogs sempre existiram. O mundo é conectado. Eles são pessoas sem barreiras geográficas."
- b) "...embora tenha menos de 20 anos, 1/3 já trabalha e tem rendimento mensal de R\$820,00 em média."
- c) "... é a que mais produz e compartilha conteúdo na internet. O grau de interação social da geração Y se aproxima da geração Z."
- d) "... é muito parecida com a geração Y, mas faz quase tudo com maior intensidade."
- e) "... praticamente todos os internautas da geração Z estão em redes sociais."
- f) "...usa pesadamente o celular para entretenimento e para interação social."

g) “...lê menos livros, jornais e revistas. Talvez seja consequência da rapidez com que a informação chega pela internet e da impaciência de ler. Interesse em pequenas leituras, ao invés de aprofundamento extenso.”

Como afirma Prensky (2001), os alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são mais as pessoas para as quais o nosso sistema de educação foi desenhado.

Os jovens das Gerações Y e Z cresceram na Era Digital e, por isso, têm maneiras diferentes de pensar, comunicar e aprender (OBLINGER e OBLINGER, 2005; PRENSKY, 2006; TAPSCOTT, 2008).

Muitos dos atuais professores do ensino superior no Brasil e em Portugal têm entre 40 e 49 anos¹. Já os alunos que ingressam no ensino superior em ambos os países têm entre 18 e 22 anos².

1. www.inep.gov.br - acessado em 29 ago. 2013.

2. www.pordata.pt - acessado em 29 ago. 2013.

Como pertencem a gerações diferentes, observa-se que os estilos de ensino e de aprendizagem muitas vezes são conflitantes, o que exige uma constante atualização na formação e no trabalho do professor.

É importante ressaltar, porém, que essas diferenças entre as gerações são importantes para a construção de um ensino de qualidade, e o professor, ao elaborar seu método de ensino, deverá considerar o perfil de cada aluno.

Conforme pesquisa realizada pela FGV, divulgada em 2009, 40,3% dos estudantes deixaram a escola por falta de interesse.

Em 2006, quase todas as escolas nos EUA tinham computadores ligados à internet. Mas não se observava uma melhora no desempenho dos alunos, porque a metodologia de ensino não havia mudado (TAPSCOTT, 2008).

O sistema de ensino atual foi projetado para que o aluno simplesmente absorva sozinho o que aprende com o professor; ou seja, apenas ensina ao aluno o que aprender. É preciso preparar o professor para utilizar as tecnologias disponíveis com o intuito de ensinar ao aluno não só **o que** aprender, mas sim **como** aprender.

É importante que o sistema educacional se concentre no aluno. O professor deve interagir mais com seus estudantes, auxiliando-os a buscarem e a descobrirem as coisas sozinhos. Os alunos, por sua vez, devem interpretar e absorver os novos aprendizados, aplicando-os em seu dia a dia.

3. Análise dos resultados da pesquisa

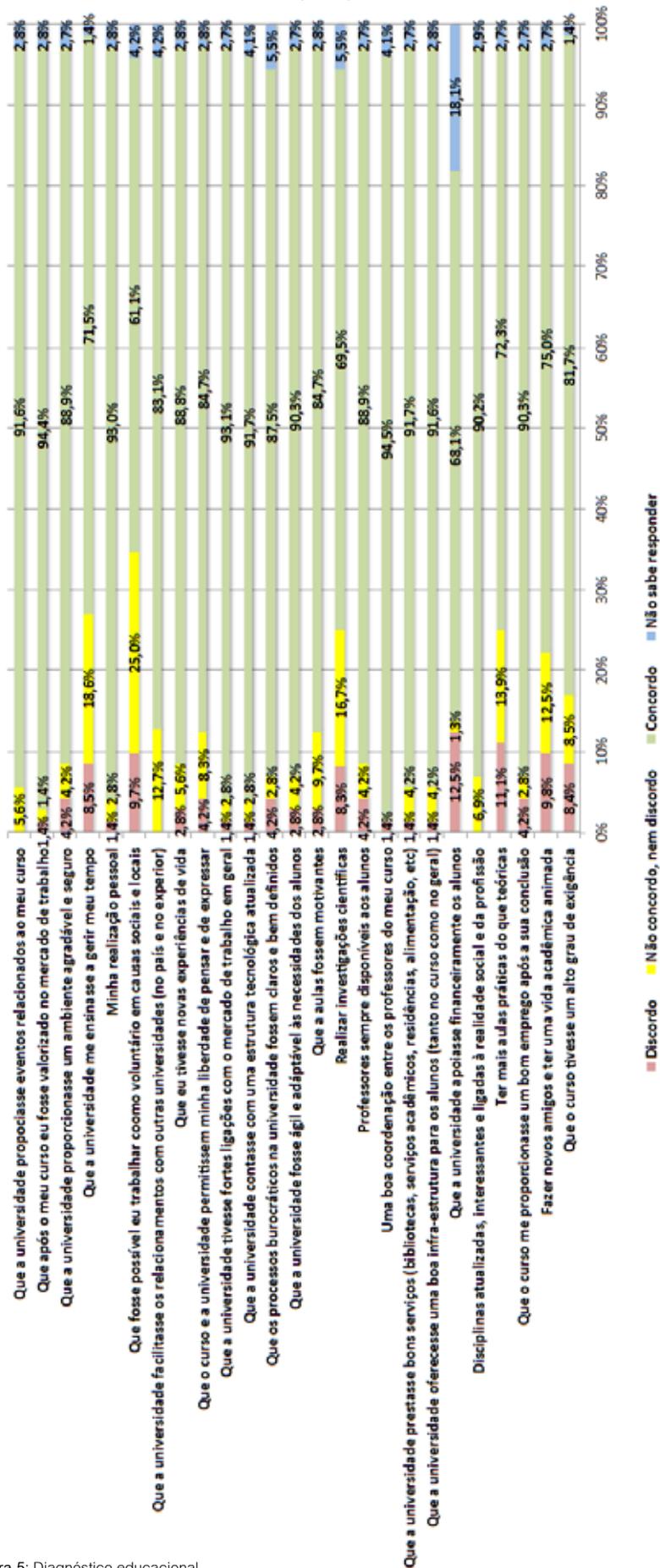


Figura 5: Diagnóstico educacional.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base na pesquisa efetuada por Mainardes (2010), aplicamos, de forma aleatória, o mesmo modelo de perguntas, com algumas adaptações, em alunos do primeiro e segundo ano do curso de Administração e/ou Gestão de IES no Brasil e em Portugal.

Foram 72 respondentes; sendo 48 alunos de Portugal, e 24 do Brasil. Pode-se observar também que 45 respondentes frequentam o curso presencial; e 27, a modalidade a distância.

Verificou-se que a maior parte do público entrevistado é do sexo feminino, sendo representado por 65% do total de respondentes. Já o público masculino foi de 35%.

Ainda de acordo com a pesquisa, identificou-se que 90% dos entrevistados têm idade entre 18 e 24 anos, representantes da Geração Y. Os 10% restantes referem-se a um único respondente, que tem idade até 40 anos, sendo representante da Geração X.

Para este artigo, selecionamos uma série das perguntas do questionário (bloco 6) que, de certa maneira, podem demonstrar a expectativa dessa amostra com relação ao curso e à universidade. Embora a amostra de respondentes seja pequena, na análise dos resultados apresentados no quadro abaixo é possível observar que existe uma correlação entre a realidade e a teoria.

Entre as respostas apontadas, verifica-se que:

- 93% dos entrevistados veem o ingresso no ensino superior como uma realização pessoal;
- 84,7% gostariam que o curso e a universidade permitissem a liberdade de pensar e de expressar dos alunos;
- 93,1% entendem que a universidade precisa ter fortes ligações com o mercado de trabalho em geral;
- 91,7% dos respondentes disseram que a universidade precisa contar com uma estrutura tecnológica atualizada;
- 90,3% concordam que a universidade deve ser ágil e adaptável às necessidades dos alunos;
- 84,7% disseram que as aulas devem ser motivantes;
- 88,9% entendem que os professores devem estar sempre disponíveis para os alunos;
- 90,2% consideram importante que as disciplinas sejam atualizadas, interessantes e ligadas à realidade social e da profissão.

Considerações finais

Faz-se necessário enfatizar que o objetivo deste artigo não é o de questionar as teorias dos grandes pensadores, muito menos esgotar a discussão sobre este assunto tão importante que é a educação.

Como afirma Panarelli (2012, p. 22), “[...] propõe Freire (2010) que a universidade tem a função de construir a criticidade, o conhecimento e de levar o educando à realidade transformadora e não à obediência cega e ao equacionamento e ao encontro de uma solução ou investigações e transformação da realidade”.

Ainda para Panarelli (2012, p. 22), “[...] esta realidade revela que o docente e o educando, a cada dia, tornam-se parceiros no processo do conhecimento”.

Masetto (2003) lembra que o docente leva o educando a interagir de forma coletiva com outros especialistas, abrindo espaço para futuras reflexões e diálogos a respeito de resoluções sociais.

Não há dúvidas de que a Geração Digital desafia o método de ensino tradicional. A escola não é mais a única fonte de aprendizado dos estudantes. É preciso repensar na forma de ensinar esses jovens, pois, assim como Oblinger e Oblinger (2005) apontam, se não houver oportunidade de interação na sala de aula, seja ela física ou on-line, o aluno não irá à aula.

Os recursos tecnológicos ajudam a tornar a sala de aula mais dinâmica e atraente para os jovens. Jogos, simulações, estudos de caso são exemplos de aprendizagem participativa e que desperta o interesse da nova geração.

Reduzir as aulas expositivas e estimular a busca pelas respostas também são métodos bastante eficazes para esse novo público. Pode-se também publicar na internet versões audíveis do material da aula, para que os alunos possam escutar em seus aparelhos de música, mesmo enquanto executam outra atividade.

Nesse sentido, conclui-se que é fundamental que o ensino, de forma geral, seja readequado às necessidades da nova geração, e, para iniciar esse processo, alguns questionamentos são fundamentais, a exemplo das seguintes perguntas formuladas por Carlson, 2005; Oblinger e Hawkins, 2005; Skiba, 2005; e Sweeney, 2005:

- Você conhece seus alunos e suas preferências?
- Depois de saber as suas preferências, como você vai se adaptar?
- O equilíbrio entre os mundos físico (sala de aula) e virtuais de aprendizagem é apropriado para os seus alunos?
- Existem obras de renovação do seu espaço físico, que estejam direcionadas para os seus alunos?

- Há equilíbrio entre o corpo docente e as perspectivas dos estudantes?
- Como você estimula seus alunos e quais tecnologias serão incorporadas aos seus métodos de ensino?

Essas perguntas devem ser indagadas com o propósito de refletir a respeito do atual panorama educacional, e de buscar novas formas de gestão e alternativas pedagógicas para a educação de crianças e jovens na era digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARLSON, S. **The net generation goes to college**. Chronicle of Higher Education, 52(7), A34, 2005. Disponível em: <<http://chronicle.com/free/v52/i07/07a03401.htm>>. Acessado em 29 ago. 2013.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 5. ed. São Paulo: Makron Books, 1997, 920 p.

MAINARDES, E. M. **Gestão de universidades baseada no relacionamento com os seus Stakeholders**. Tese de Doutorado, Universidade da Beira Interior, Portugal, 2010.

MALAFAIA, G. S. **Gestão de pessoas em ambientes multigeracionais**. 2001. Disponível em: <www.excelenciaemgestao.org/Portals/2/documents/cneg7/anais/T11_0452_2151.pdf>. Acessado em 29 ago. 2013.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Ed. Summus, 2003.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Ed. Compacta, 2009.

OBLINGER, D. G.; HAWKINS, B. L. The myths about students. **Educause Review**, 40(5), 12-13, 2005. Disponível: <www.educause.edu/apps/er/erm05/erm055.asp>. Acessado em 29 ago. 2013.

OBLINGER, D. G.; OBLINGER, J. L. **Educating the net generation**. 2005. Disponível em: <www.educause.edu/educatingthenetgen>. Acessado em 29 ago. 2013.

PANARELLI, A. M. **Geração Y na Universidade: Ensino e Aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao programa de Pós-graduação Lato-Sensu do Centro de Educação, Filosofia e Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012. Disponível em: <<http://www.academico.com/texto-completo/geracao-y-na-universidade-ensino-e-aprendizagem>>. Acessado em 29 ago. 2013.

PÉRISSÉ, L. C. **Geração Z é a mais conectada, fuma menos e lê pouco**. 2011. Disponível em: <<http://www.questmkt.com.br/questblog/?p=172>>. Acessado em 29 ago. 2013.

PRENSKY, M. Digital natives, Digital immigrants. **On the Horizon**. V. 9, N. 5: NCB University Press, 2001. Disponível em: <www.marcprensky.com/writing/>. Acessado em 29 ago. 2013.

QUEIROZ, E. M. O.; GUIMARÃES, M.T. C. **O “ser” jovem nas relações com o trabalho, a escola e a família**. 2002. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/ednaoliveiraqueirozt18.rtf>. Acessado em 29 ago. 2013.

RÉGNIER, K. **Gerações em perspectiva**: Suas características e a relação com o mundo do trabalho. 2011. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/Macroplan/as-novas-geraes-em-perspectiva-suas-caractersticas-e-relao-com-o-mundo-do-trabalho>>. Acessado em 29 ago. 2013.

SERRANO, D. P. **Teoria de Maslow** – a hierarquia das necessidades. 2001. Disponível em: <www.portaldomarketing.com.br/Artigos/maslow.htm>. Acessado em 29 ago. 2013.

SKIBA, D. **Adapting Your Teaching to Accommodate the Net Generation of Learners**. 2006. Disponível em: <http://www.nursingworld.org/MainMenuCategories/ANAMarketplace/ANAPeriodicals/OJIN/TableofContents/Volume112006/No2May06/tpc30_416076.aspx>. Acessado em 29 ago. 2013.

SWEENEY, R. T. **Higher education for multi-taskers**. Chronicle of Higher Education Colloquy, 2005. Disponível em: <<http://chronicle.com/colloquy/2005/10/millennial/>>. Acessado em 29 ago. 2013.

TAPSCOTT, D. **A Hora da Geração Digital**. Nova Iorque: McGraw-Hill, 2008.

Discussão acerca da gestão universitária, da avaliação institucional como uma política de pessoal a partir do reconhecimento e da valorização do servidor da UNEB



Euzebio Raimundo da Silva

Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Pós-graduado em Gestão de Pessoas pela Faccinter de Curitiba. Mestrando em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa: Sociedade, Política e Conhecimento, na linha 02 – Estado, Democracia e Movimentos Sociais.

RESUMO

Este artigo apresenta uma breve discussão acerca da gestão universitária e da avaliação institucional como um importante instrumento para a construção de uma política de pessoal que favoreça o reconhecimento e a valorização do servidor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). No processo de gestão da universidade pública, a partir da Constituição Federal de 1988, os antigos métodos paternalistas e autoritários de tomada de decisão foram substituídos pela prática de métodos democráticos e participativos em que as pessoas passam a fiscalizar e tomar iniciativas através de grupos de múltipla atuação dentro e fora da universidade. Esse processo é um reconhecimento de que cada pessoa tem o direito de participar ativamente no desenvolvimento de sua comunidade, e não somente receber os benefícios do progresso. Trata-se de tomar parte nas decisões e no esforço para a sua realização, ou seja, em lugar de ser tratado como objeto das intenções paternalistas dos detentores do poder, cada um passa a ser reconhecido como sujeito e agente desse processo de desenvolvimento. Essa postura resguarda a instituição e dá mais transparência às suas decisões contra as pressões externas, criando condições de governabilidade.

Palavras-chave: Gestão Universitária. Avaliação Institucional. Reconhecimento. Valorização.

ABSTRACT

This article presents a brief discussion of university management and institutional assessment as an important tool for building a personal policy that favors the recognition and appreciation of the State University of Bahia (UNEB) server. In the process of management of public schools, from the Constitution of 1988, the old paternalistic and authoritarian methods of decision making have been replaced by the practice of democratic and participatory in which people come to inspect and take action methods through multiple groups activities inside and outside the university. This process is a recognition that each person has the right to actively participate in the development of their community and not only receive the benefits of progress. It is taking part in decisions and efforts for its realization and, instead of being treated as an object of paternalistic intentions of those in power, each shall be recognized as subject and agent of this developmental process. This approach protects the institution and gives more transparency to its decisions against external pressures, creating conditions for good governance.

Keywords: University Management. Institutional Assessment. Recognition. Measurement.

O Brasil está passando por um momento histórico singular em seu sistema educacional. A pressão do processo de globalização está começando a atingir setores que tradicionalmente permaneciam indiferentes, até mesmo imunes, ou que reagiam com mais relutância às rápidas mudanças na sociedade. Inclui-se neste segmento a educação (OLIVEIRA e PIMENTEL, 2010, p. 49), isso sem levar em consideração as alterações legais deflagradas pela nova LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e legislações que a sucederam.

É nesse sentido e com esse mesmo propósito que elas se dispõem a atender aos ditames da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e aos demais instrumentos legais em vigor, quando na verdade deveriam objetivar ter um plano estratégico adequado às suas necessidades, dinamicamente desenvolvido ao longo de sua execução, o que o impossibilita, dessa forma, de abrigar atitudes neutras, fortalecendo o compromisso que cada Instituição de Ensino Superior deverá ter com o futuro.

Visando atender a esse compromisso surge, como uma valiosa ferramenta para a execução do planejamento, a avaliação, que se constitui em um instrumento de grande importância, por abrigar processos e caminhos de permanente compreensão e busca voltada à evolução e ao aperfeiçoamento das Instituições de Ensino Superior.

O preocupante neste cenário é que hoje, aparentemente, a maioria das Instituições de Ensino Superior parece não compreender a importância da avaliação institucional para a execução do plano estratégico e da geração de grandes estratégias institucionais, não apenas para cumprir a legislação vigente, mas principalmente como condição de sobrevivência em um mercado cada vez mais competitivo. Mais grave ainda é que muitas delas não estão devidamente preocupadas, e, em alguns casos, devidamente capacitadas a desenvolver seu plano estratégico. Na realidade, as Instituições de Ensino Superior são extremamente eficientes na execução das tarefas rotineiras.

As operações acadêmicas, especialmente as de seu dia a dia, absorvem-nas a tal ponto que criam uma verdadeira inércia interna que as impede de fazer uso ou desenvolver sua capacidade de adaptar-se às mudanças do meio ambiente. Mais que isso, o foco contínuo nas operações diárias e nos resultados faz com que as mudanças nas metas, estratégias, ações e sistemas organizacionais apareçam muito mais como reações às crises do que ações de caráter proativo.

A UNEB, por sua natureza multicampi, possui vantagens comparativas e competitivas. A capilaridade de suas estruturas e a quantidade de pessoas que fazem parte de seu corpo acadêmico e profissional técnico-administrativo lhe possibilitam a efetivação de programas e ações que apontem saídas para o desenvolvimento sustentável de todo o Estado da Bahia, por meio do cumpri-

mento das funções que são inerentes a ela, tais como promover o ensino de qualidade, fortalecer a pesquisa, potencializar e expandir a extensão.

Para isso, é necessário fortalecer o seu papel de universidade pública, multicampi, inserida no contexto do desenvolvimento estadual, comprometida com os temas estratégicos voltados à sociedade baiana, nacional e mundial, na medida em que, extrapolando a sua função acadêmica, abarque a produção e a difusão do conhecimento mais universalizado.

Para o cumprimento de suas finalidades legais históricas e sociais, a UNEB necessita de instrumentos como a avaliação institucional, que promova uma análise substancial do cumprimento do seu planejamento estratégico, mediado obviamente pela ação dos sujeitos que a compõem, sejam eles: docentes, discentes e, principalmente, técnicos administrativos.

Segundo Costa (2004), além de subsidiar o processo de tomada de decisão, a avaliação institucional deve fornecer elementos que viabilizem a (re)elaboração do PDI e, também, do projeto pedagógico institucional (PPI). Marback Neto (2007, p. 188) corrobora com esse argumento quando afirma que "[...] a avaliação institucional é imprescindível porque, quando bem executada, fecha o círculo da gestão, constituindo seu princípio e fim".

Embora a gestão universitária e a avaliação institucional estejam intimamente relacionadas, especula-se que os entraves para a concretização das melhorias necessárias e, conseqüentemente, para o crescimento e o aperfeiçoamento das universidades a partir dos resultados do processo autoavaliativo, a eficácia da avaliação institucional para a gestão dessas instituições tenha "[...] sido muito baixo, em razão de que os relatórios muitas vezes têm o destino das gavetas e não são utilizados como instrumentos de gestão e de melhoramento pedagógico". (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 15).

Assim como a gestão, a avaliação relaciona-se a todas as áreas de atuação do homem. Ambas são de fundamental importância para o desenvolvimento de qualquer instituição educativa, pois estão atreladas uma à outra no propósito de aperfeiçoar os processos internos e, daí, alcançar os objetivos institucionais.

Nesse sentido, Dias Sobrinho (2007, p. 15) afirma que "[...] a relação entre a avaliação e a gestão é de grande importância, pois estabelece aliança entre o conhecimento, a reflexão, a negociação de sentidos e a organização e operacionalização de práticas de caráter administrativo e pedagógico".

A avaliação das atividades realizadas por uma instituição implica, necessariamente, na análise coletiva dos resultados alcançados e na tomada de decisões sobre as medidas necessárias para solucionar as deficiências encontradas.

Esse processo avaliativo é parte constituinte e indispensável da gestão. Segundo Pereira (2001a), o processo de gestão deve ser estruturado com base

na lógica do processo decisório, sendo este último composto pela identificação, avaliação e escolha de alternativas.

Nas universidades, são os professores e os funcionários que, nos mais diversos níveis de responsabilidade, garantem o funcionamento e permitem o alcance dos objetivos. Em todos os investimentos realizados, são as pessoas que devem ser capazes de, tanto em época de progresso como em estado de crise, reverter situações aparentemente difíceis por meio de suas competências e da criatividade. As atividades dos atores institucionais são norteadas pela missão institucional.

Acredita-se que a gestão de pessoal deve considerar a especificidade da Instituição e do quadro funcional e incluir todas as categorias: professores, pesquisadores, técnicos e administradores como importantes e relevantes na busca do sucesso da instituição, visando a um tratamento igualitário no estabelecimento de normas, incentivos e no desenvolvimento profissional e pessoal desses colaboradores (GRILLO, 2001).

Muitas tentativas e métodos que promovam o eficaz desenvolvimento de pessoas em universidades foram desenvolvidos e devem ainda ter novos avanços, porque, em se tratando de organizações de ensino superior, o insumo básico é a inteligência, e as pessoas são, concomitantemente, matéria-prima e instrumento de produção intelectual. Portanto, o assunto e seus temas carecem de discussão pontual, com dirigentes e todos os demais envolvidos, sobre a realidade e a importância do trabalho do professor, dos servidores e de administradores, na busca de alinhamento dos objetivos institucionais com os objetivos das pessoas que dela fazem parte, alinhamento instituído por meio de um consistente programa de gestão de pessoas em universidades, em consonância com cada realidade.

Com a globalização dos negócios, o desenvolvimento tecnológico, o forte impacto da mudança e o intenso movimento pela qualidade e produtividade, surge uma constatação na maioria das organizações: o grande diferencial, a principal vantagem competitiva das empresas, pode ser atribuído às pessoas que nelas trabalham, ou seja, que mantêm e conservam o *status quo* já existente; e são elas que geram e fortalecem a inovação e o que deverá vir a ser.

A maneira pela qual os sujeitos que fazem parte da organização se comportam, decidem, agem, trabalham, executam, melhoram as suas atividades, cuidam do público que busca a organização e tocam as ações da empresa, varia em enormes dimensões. E essa variação depende, em grande parte, das políticas e diretrizes das organizações a respeito de como lidar com as pessoas em suas atividades.

Por isso, o devido reconhecimento não é apenas uma cortesia que nós devemos às pessoas. “É uma necessidade humana vital” (HONNETH, p. 26). É nesse ponto que adotamos a discussão do papel que a avaliação institucional

tem no reconhecimento e valorização do técnico-administrativo da UNEB, por representar simbolicamente uma sistematização dessa teoria no desenvolvimento profissional do e para o servidor.

Em 1992, surgem duas obras que marcam a atual reformulação de uma teoria do reconhecimento: o ensaio “The Politics of Recognition”¹, do canadense Charles Taylor (1994); e o livro “Luta por Reconhecimento”, do alemão Axel Honneth (2009). Taylor (1994) chama a atenção para a importância do conceito de reconhecimento para compreender uma série de conflitos e demandas do nosso mundo, como nos casos de movimentos nacionalistas, dos conflitos culturais e religiosos, das causas feministas, das minorias políticas. Sua tese é a de que nossa identidade é em parte formada pelo reconhecimento ou pela falta dele, e muitas vezes pelo reconhecimento errôneo (*misrecognition*) por parte dos outros. Assim, uma pessoa ou grupo de pessoas pode sofrer um dano real, uma distorção real, se as pessoas ou a sociedade em torno lhe espelharem em retorno uma imagem limitada, aviltante ou desprezível dela própria (TAYLOR, 2009, p. 25).

Honneth (2009), ao contrário de Taylor (1994), não simplesmente aplica uma definição acabada de reconhecimento aos fenômenos políticos, mas busca fundamentar solidamente, a partir dos escritos do jovem Hegel, a ideia de que é a luta por reconhecimento (e não a luta por autoconservação, como sustenta toda a filosofia social moderna, de matriz maquiaveliana-hobbesiana) que constitui, como diz o subtítulo de sua obra, a “gramática dos conflitos sociais” – uma gramática não utilitarista, mas moral. Este é o grande avanço teórico da obra de Honneth (2009): retirando da obra de Hegel todo elemento transcendental a partir de sua conjugação com a imanência da psicologia social de Georg H. Mead, Honneth constrói a hipótese fundamental de que a experiência do desrespeito (isto é, de não reconhecimento) “é a fonte emotiva e cognitiva de resistência social e de levantes coletivos” (HONNETH, 2009, p. 227).

As últimas contribuições significativas ao debate foram de Nancy Fraser (2003), filósofa política americana. A autora problematiza a diferença entre lutas por redistribuição e lutas por reconhecimento – aquelas motivadas pela desigualdade de classe social e estas pela subordinação de *status* –, considerando a luta por reconhecimento uma resposta genuinamente emancipatória para algumas questões de injustiça social, mas não para todas. Fraser (2003) propõe uma concepção de justiça que integre essas duas dimensões, ao que Honneth (2009) responde que o conceito de reconhecimento, se bem compreendido, já é capaz de acomodar as demandas por redistribuição econômica.

As idéias de Honneth e Taylor desencadearam um grande debate acerca da noção de *reconhecimento*, explicitando seu potencial para a compreensão de conflitos sociais e para uma renovação da teoria crítica. É importante

perceber, contudo, que as formulações originais desses autores vêm sendo confrontadas e atualizadas desde meados dos anos 1990.

Um dos aspectos mais controversos diz respeito à certa negligência teórica de Honneth e Taylor em relação às injustiças econômicas, cabendo citar, também, o temor de que as proposições deles reconduzam a visões de *identidades autênticas essencializadas* (TULLY, 2000; MARKELL, 2000; EMCKE, 2000; MCBRIDE, 2005).

Buscando construir um paradigma alternativo do *reconhecimento*, Nancy Fraser compartilha esse temor de que as proposições de Taylor e Honneth reconduzam a essencializações identitárias e sectarismos. No entanto, ela só sistematiza sua posição de forma clara e consistente depois de um longo percurso que a conduz de suas raízes neomarxistas ao campo da teoria crítica mais contemporânea.

Essa trajetória tem início em instigante ensaio, no qual Fraser (1997 [1995]) aponta que a justiça requer tanto a *redistribuição* como o *reconhecimento*. A redistribuição buscaria o fim do fator de diferenciação grupal, enquanto o reconhecimento estaria calcado naquilo que é particular a um grupo. Para Fraser (1997), isso gera uma *esquizofrenia filosófica*, já que as pessoas afetadas por injustiças materiais e culturais teriam que negar e afirmar sua especificidade ao mesmo tempo. Como alternativa, ela propõe um modelo de reconhecimento calcado na ideia weberiana de *status*. Nessa perspectiva, o não reconhecimento não é explicado em termos de depreciação da identidade, mas como subordinação social: “o que requer reconhecimento não é a identidade específica do grupo, mas o *status* de seus membros individuais como parceiros por completo na interação social” (FRASER, 1997, p. 113).

Assim, a análise do desrespeito adquire um objeto empiricamente palpável: *padrões institucionalizados de desvalorização cultural*, que constroem certas categorias de atores sociais como normativas e outras como inferiores. Nota-se que, sob esse viés, a luta por reconhecimento não procura a valorização de identidades, mas a superação da subordinação. Para tanto, faz-se necessário mudar valores e instituições reguladores de interações, o que varia em cada situação. O “modelo de *status* não está comprometido *a priori* com nenhum tipo de solução específica para o não reconhecimento” (FRASER, 1997, p. 113).

As soluções só podem ser elaboradas contextualmente. Fraser (2001; 2003) busca embasar filosoficamente esse projeto, ao propor uma guinada da *ética* para a *moral*. De acordo com a autora, a primeira remonta ao conceito hegeliano de *Sittlichkeit*² e diz respeito a valores historicamente configurados em horizontes específicos que não podem ser universalizáveis.

A ética trata do *bem viver*. Já a moral está calcada no conceito kantiano de *Moralität*³ e se refere a questões de *justiça*, pautando-se pelo *correto* e não

2. Hegel denomina Eticidade (*Sittlichkeit*) a totalidade ética. “Ética” (*Sittlichkeit*), o que pretende retomar numa totalidade de ideal e real moral.

3. Moralidade.

pelo *bom*. As normas da justiça seriam, para Fraser, universalmente vinculantes, não sendo tão contingentes como as da ética. Ao mover-se nessa direção, a autora nega a perspectiva defendida por Honneth e Taylor de que o reconhecimento seria uma questão de autorrealização. Assim, ela “liberta a força normativa de reivindicações de reconhecimento da dependência direta de um horizonte substantivo específico de valor” (FRASER, 2001, p. 25). De acordo com ela, essa guinada teria quatro consequências imediatas.

Em *primeiro* lugar, não se opta por uma concepção específica de *bem* em detrimento de outras: “o modelo de *status* é deontológico e não-sectário” (FRASER, 2003, p. 30). Em *segundo* lugar, o problema do desrespeito é situado em relações sociais e não em estruturas internas dos sujeitos, o que poderia culpabilizar as vítimas pela absorção da opressão, ou levar à prática autoritária de policiamento de valores. Em *terceiro* lugar, ela “evita a visão de que todos têm igual direito à estima social” (FRASER, 2003, p. 32).

De modo diferente ao de Honneth, ela afirma que é preciso que todos possam buscar estima. A *quarta* consequência diz respeito à questão que motivou Fraser a construir todo o seu modelo: a guinada moral resolve a *esquizofrenia filosófica* causada por tentativas de atrelar as lógicas da redistribuição e do reconhecimento.

Segundo Fraser, trata-se de duas *dimensões* da justiça, cuja integração não pode se dar pela redução de uma a outra. Uma vez que o objetivo é remover impedimentos à formação de relações simétricas, é possível pensar o imbricamento de ambas as lutas.

A questão distributiva – que, curiosamente, ela atribui à tradição liberal em sua preocupação com as condições para a liberdade, e não a Marx – alicerça as *condições objetivas* para a realização da *paridade de participação*. Os recursos materiais devem assegurar independência e voz aos participantes da interação social. Já a questão do reconhecimento estaria no cerne das *condições intersubjetivas* da paridade. “Padrões institucionalizados de valor cultural devem expressar igual respeito a todos os participantes e garantir oportunidades iguais para a obtenção da estima” (FRASER, 2003, p. 36).

A chave da guinada de Fraser está, portanto, na ideia de *paridade de participação*. Este seria o padrão normativo que deveria reger tanto as lutas sociais como as análises de tais conflitos, e não a noção de autorrealização propagada por Taylor e Honneth. A visão desses autores permitiria, segundo ela, a valorização de identidades opressoras, por exemplo.

No modelo de Fraser, só são justificáveis as reivindicações de reconhecimento que sejam moralmente vinculantes, fomentando a *paridade de participação*, sem gerar formas alternativas de subordinação. Como já dito, isso varia em cada situação; não sendo possível, por exemplo, predefinir se o reconhecimento deve se dirigir às especificidades de um grupo ou à consideração de

uma humanidade comum. O importante é que as próprias pessoas afetadas participem, em processos dialógicos, da construção de soluções para superar quadros de subordinação.

Em sua proposta de uma teoria política, Fraser (2003) busca pensar os requisitos mínimos que tais soluções deveriam respeitar para atentar para as duas dimensões da justiça. Ela sugere que é preciso pensar nos “efeitos colaterais” dos “remédios” adotados, levando-se em conta que, muitas vezes, soluções de um problema desencadeiam outros. Ela defende, uma vez mais, que soluções transformativas (preocupadas com as raízes dos problemas) tendem a ser mais eficazes e aptas a conciliar a dimensão econômica e a cultural.

Mas, como nem sempre essas soluções são exequíveis ou desejadas, pode-se pensar em *reformas não reformistas*: mudanças mais pontuais, capazes de gerar efeitos profundamente transformadores a longo prazo. Ela assinala, ainda, a importância de que decisões sejam revisáveis, bem como do uso cruzado de soluções que, endereçadas a uma das dimensões da justiça, resolvam problemas da outra.

Conclusão

Este artigo apresentou uma breve discussão acerca da gestão universitária e da avaliação institucional como um importante instrumento para a construção de uma política de pessoal que favoreça o reconhecimento e a valorização do servidor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Vale destacar, entretanto, que a avaliação institucional torna-se um tema complexo na medida em que está inserido num contexto assim também caracterizado, como é o da educação superior. Há uma série de dificuldades e contradições que envolvem o tema, tanto de caráter epistemológico, quanto político, técnico e ético, entre outros (DIAS SOBRINHO, 2005).

Assim, compreendemos que se apresenta como desejo infrene e urgente o surgimento de mecanismos de estímulo ou motivação que resultem no reconhecimento e na valorização daqueles que executam a atividade-meio com seriedade, produtividade e competência. Isto permitiu-nos trazer a lume, a partir da teoria do reconhecimento, como os servidores da UNEB carecem de alguma ação ou de um olhar mais detido sobre sua importância e papel dentro da instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. São Paulo: McGraw-Hill, 1997.

_____. *Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

COSTA, Terezinha Otaviana Dantas da. Avaliação institucional: uma ferramenta para o sucesso da instituição educacional. In: COLOMBO, Sonia Simões (Org.). *Gestão educacional: uma nova visão*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 38-50.

DIAS SOBRINHO, José. Prefácio. In: MARBACK NETO, Guilherme. *Avaliação: instrumento de gestão universitária*. Vila Velha, ES: Hoper, 2007, p. 11-16.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ética-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo Ilvo (Org.). *Avaliação participativa: perspectivas e debates*. Brasília: INEP, 2005. Revista de Administração de Empresas – RAE, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 74-89, abr.-jun. 2005. SCHLICKMANN, Raphael; MELO, Pedro Antônio de; ALPERSTEDT, Graziela Dias. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 153-168, mar. 2008.

EMCKE, C. 2000. Between Choice and Coercion : Identities, Injuries, and Different Forms of Recognition. *Constellations*. Oxford, v. 7, n. 4, p. 483-495, Dec.

FRASER, N. 1997 [1995]. From Distribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a "Postsocialist" Age. In: _____. *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. London: Routledge.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. Redistribution or recognition?: a political-philosophical exchange. London: Verso, 2003. In: VALENTE, Júlia Leite; CAUX, Luiz Philipe De. *Programa Polos de Cidadania*. Faculdade de Direito. UFMG, p. 1-3.

GRILLO, A. N. Desenvolvimento de recursos humanos em organizações universitárias. In: *Liderança e administração na Universidade*. Florianópolis: OEA - UFSC, 1986. p. 93-105.

HONNETH, A. Patologias da Liberdade individual. O diagnóstico hegeliano da época e o presente. Tradução Luis Repa. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 66 jul/2003, p. 77-90.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

MCBRIDE, C. Deliberative Democracy and the Politics of Recognition. **Political Studies**, Oxford, v. 53, n. 3, p. 497-515, Oct. 2005.

MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação**: instrumento de gestão universitária. Vila Velha: Hoper, 2007.

MARKELL, P. The Recognition of Politics: a Comment on Emcke and Tully. **Constellations**, Oxford, v. 7, n. 4, p. 496-506, Dec. 2000.

OLIVEIRA, Antonio Benedito Silva. Planejamento, planejamento de lucro. In: CATELLI, Armando (Coord.). **Controladoria**: uma abordagem da gestão econômica – GECON. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

PEREIRA, Carlos Alberto. Ambiente, empresa, gestão e eficácia. In: CATELLI, Armando (Coord.). **Controladoria**: uma abordagem da gestão econômica – GECON. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001a.

_____. Avaliação de resultados e desempenho. In: CATELLI, Armando (Coord.). **Controladoria**: uma abordagem da gestão econômica – GECON. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001b.

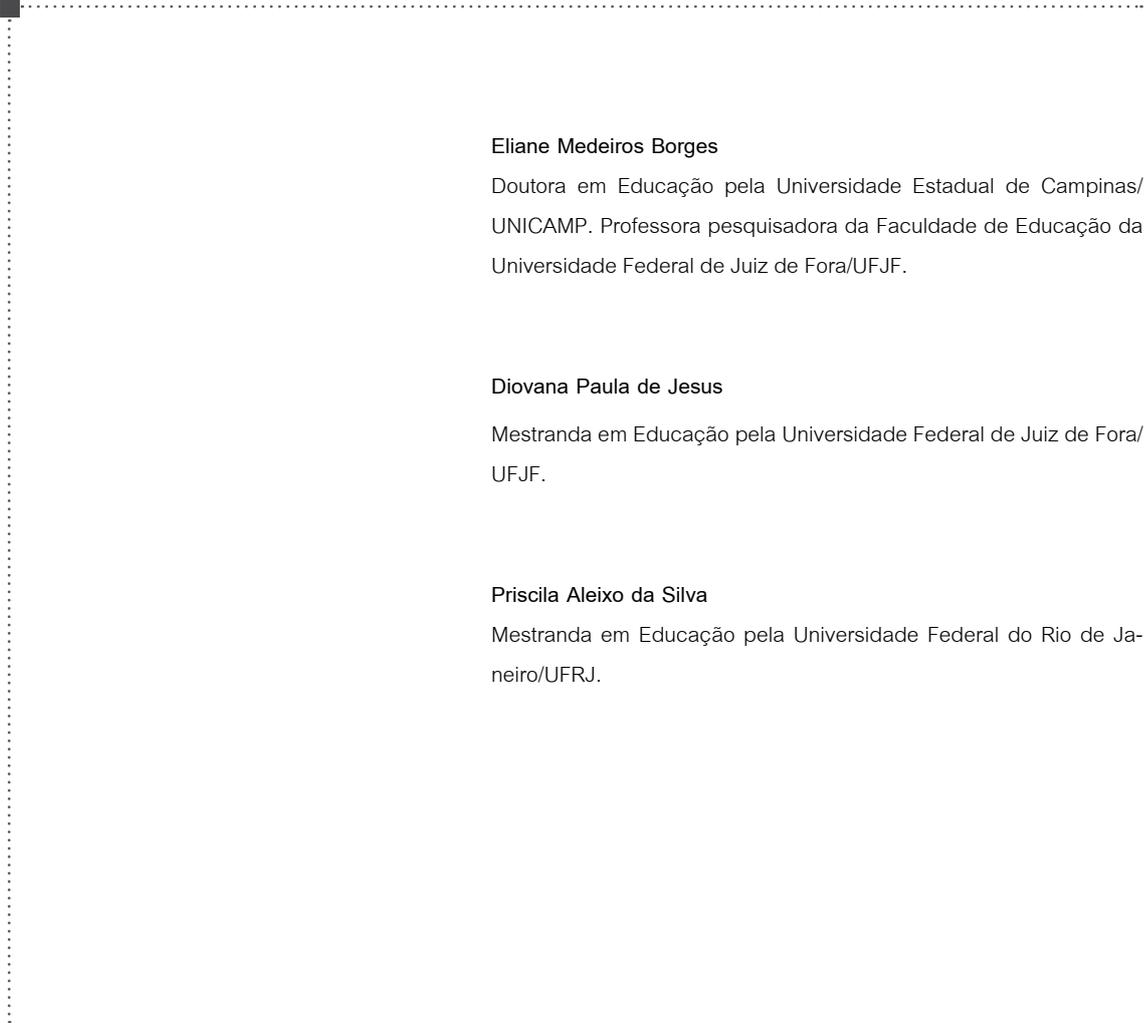
SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A universidade no século XXI**; para uma reforma democrática e emancipação da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: **Pela mão de Alice**: O social e o político na pós-modernidade. 10 ed. São Paulo: Ed.Cortez 2005, p.187-233.

TAYLOR, Charles. The politics of recognition. In: GUTMANN, Amy (Ed.). **Multi-culturalism: Examining the politics of recognition**. Princeton: Princeton University Press, 1994. p. 25-73. In: MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

A educação a distância como política cidadã: potências e desafios



Eliane Medeiros Borges

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Professora pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF.

Diovana Paula de Jesus

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF.

Priscila Aleixo da Silva

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ.

RESUMO

A proposta deste artigo é a de buscar entender de que modo conceitos como políticas sociais, educação, cidadania, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Educação a distância (EaD) podem se conjugar em algo viável e de importância para os indivíduos que ainda estão às margens de políticas públicas. Busca-se, na realidade, entender a EaD, realizada por meio de tecnologias interativas, como uma política social que teria, entre outros objetivos, a finalidade de proporcionar aos indivíduos uma formação cidadã. Por meio do instrumento de análise de dados obtidos através de questionários aplicados a alunos de um curso a distância, em específico almejou-se articular tais dados como exemplos de que a EaD vem se enquadrando efetivamente como política social, assim como a importância, para os indivíduos afetados por essa política, da continuidade do processo educacional para sua formação cidadã. Como conclusão, constata-se que, por meio de curso a distância, integram-se a um novo universo cultural e comunicacional setores sociais que até então poucas oportunidades tinham de conectar-se ao fluxo de informações e conhecimentos que esta modernidade tardia propicia, pela mediação das TIC. Aqui, insinua-se um processo de inclusão ao conhecimento e ao mundo digital.

Palavras-chave: Educação a Distância. Formação cidadã. Políticas públicas de Educação.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to try to understand how concepts such as social policy, education, citizenship, Information and Communication Technologies and Distance Education can combine into something viable and relevant for individuals who are still on the margins of public policy. It aims understanding present DL, conducted through interactive technologies such as a social policy that would, among other objectives, provide citizenship education to individuals. Through the analysis of data obtained through questionnaires administered to students in a distance course, it becomes clear that DL has been effectively framing social policy as well as the importance of the continuity of the educational process for the individuals affected by this policy. In conclusion, it appears that, through a distance learning course, they integrate a new communication and cultural universe to those which hitherto had few opportunities to connect the flow of information and knowledge that late modernity facilitates through ICT mediation. Here, it implies a process of inclusion to the knowledge and digital world.

Keywords: Distance Education. Citizenship education. Education public policy.

Introdução

A prática educacional desenvolvida nas últimas décadas vem mudando significativamente, principalmente no que se refere ao acesso ou, mais precisamente, ao direito de acesso a esta. Usualmente concebida como centro transmissor de cultura e conhecimento, por muito tempo o espaço escolar era algo destinado a uma pequena parcela da população, que representava a elite e a alta cultura, utilizando esse mesmo espaço para perpetuar suas tradições e práticas. É interessante, com isso, poder notar que, no final do último século, a instituição escolar ampliou suas redes, possibilitando que parcelas da população anteriormente alijadas de seu acesso agora o tivessem como possível (SANTOS, 1997, p. 194). Os créditos são dados principalmente à mudança da postura do estado e das instituições de governo que passaram a tratar do acesso ao ensino e educação como prioritário e de caráter universal. Como exemplo, está anexada à Constituição Federal de 1988, que assegura a todos o direito à educação, assim como à igualdade de recurso e acesso ao conhecimento, de forma não discriminatória. Nos artigos do capítulo III, seção I, lê-se:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (Alterado pela EC-000.019-1998)

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Para que a educação venha a cumprir o seu dever, assegurado pela Constituição, de chegar a todos os indivíduos com igualdade de condições e acesso, o governo vem criando políticas que visam em específico auxiliar a inserção educacional do público que até hoje esteve excluído da política educacional, devido, principalmente, à sua condição social e econômica. Essas políticas também teriam o intuito de aprimorar a percepção crítica e a participação ativa dos cidadãos, para que efetivamente se constituam como tal. As políticas sociais, como defende Pedro Demo (1994), seriam as políticas estritamente responsáveis por buscar uma equidade entre os cidadãos, objetivando a redução ou a eliminação das desigualdades sociais.

Políticas sociais, cidadania e Tecnologias da Educação

Pedro Demo – que é o autor referenciado neste artigo no que se refere às políticas sociais –, em seu livro *Política social, Educação e cidadania* (1994),

assenta que as desigualdades sociais são compreendidas como um fator histórico-estrutural, já que estas perfazem a própria dinâmica histórica em termos de resistência e necessidade de mudança. As políticas sociais seriam, então, ações governamentais com o compromisso de fazer a mediação entre o homem e suas necessidades, procurando construir uma seguridade social. O autor afirma, portanto, que, na perspectiva da desigualdade social histórico-estrutural, toda política social, para ser social, necessita atingir a condição concreta de redução da desigualdade – e nesse sentido, necessita de ser emancipatória. Para melhor compreensão acerca da afirmação do autor, vide o fragmento a seguir:

Política social não é ajuda, piedade ou voluntariado. Mas o processo social, por meio do qual o necessitado gesta consciência política de sua necessidade, e, em consequência, emerge como sujeito de seu próprio destino, aparecendo como condição essencial de freteramento da desigualdade sua própria atuação organizada. Política social emancipatória é aquela que se funda na cidadania organizada dos interessados. Ou seja, não trabalha com objetos manipulados, mas com sujeitos coparticipantes. O processo de emancipação histórica conhece, sobretudo, duas vias mais típicas: a via econômica, traduzida pelo trabalho e pela produção, que pode garantir a auto sustentação; e a via política, traduzida pela formação da cidadania organizada, que pode garantir a autogestão. (DEMO, 1994, p. 25-26).

Tais políticas seriam, portanto, de extrema importância para a redução da desigualdade, porque podem reconhecê-la e arquitetar modos de acomodação de suas disparidades, buscando atingir a condição de sujeito consciente e organizado em torno de seus interesses. A política social descrita e defendida por Pedro Demo, e aqui incorporada, tem que ser redistributiva, e não apenas distributiva. Se distributiva apenas, não toca a desigualdade social. É necessário, em contraponto, desconcentrar o poder e renda, o que implica atingir concentrações de privilégios, processos de acumulação de poder, de enriquecimento. Política social necessária, portanto – e é nesse ponto que é importante tocar – de ser equalizadora de recursos e oportunidades.

Essa opinião já vem sendo assentada e compartilhada por autores de renome no cenário acadêmico nacional. Paulo Freire (1983) é um dos autores que mais reforça a importância do papel da educação para uma efetiva prática cidadã, no que diz respeito à ação dos indivíduos dentro da sociedade. Mais do que isso, o autor também vincula a educação de qualidade a uma atividade libertadora, capaz de desenvolver uma condição de autonomia de um povo ou pessoa. A educação, portanto, seria capaz e deveria buscar incessantemente a emancipação das opressões que restringem ou anulam a liberdade de determinação dos indivíduos; de “ser para si” (FREIRE, 1983, p. 108).

Por se dedicarem a ser equalizadoras de recursos e oportunidades, as mais variadas políticas e ações voltadas para o maior acesso à educação podem ser consideradas políticas sociais. Pedro Demo (1994) define as políticas so-

ciais em três tipos: política socioparticipativa, políticas assistenciais e políticas socioeconômicas. Como componente das socioparticipativas, o autor localiza as políticas de cunhos educacionais, justamente porque buscam minimizar as disparidades sociais que causam marginalização e desigualdade de recursos.

As políticas sociais também têm a função de resgatar as funções cidadãs do indivíduo, que são essencialmente o reconhecimento de direitos e deveres garantidos socialmente, assim como a participação ativa na sociedade civil e política. É pertinente, portanto, pensar a necessidade de que desigualdades sociais sejam supridas para que o direito à cidadania possa se tornar efetivamente uma possibilidade para um grupo de pessoas. A este panorama acrescenta-se o fortalecimento de um sistema de informação baseado em novas tecnologias de interação e comunicação:

um novo sistema de comunicação que fala mais a língua universal digital está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura como as personalizando ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. (CASTELLS, 1999. p. 40).

O novo paradigma tecnológico pautado nas TIC, firmado pelo aprimoramento das tecnologias nos setores de telecomunicação, microeletrônico e computação, vem se desenvolvendo desde a década de setenta. Essas inovações instalaram nos hábitos do homem comum novas formas de interação, comunicação e construção de conhecimento (BLIKSTEIN e ZUFFO, 2006, p. 31), e fizeram surgir novos meios de apreensão e compreensão cognitiva por meio das tecnologias midiáticas interligadas pelo mundo globalizado. Características como a interatividade e o constante fluxo de informações, ligadas à progressiva facilidade de manuseio dos itens tecnológicos, possibilitaram que uma parcela crescente da sociedade utilize as novas tecnologias digitais como ferramentas que potencialmente conduzem à informação, ao conhecimento, ao entretenimento.

E essa possibilidade de integração da informação e dos meios de comunicação mostra a potencialidade de motivar e desenvolver uma postura cidadã do indivíduo, na medida em que tais TIC têm um alcance global e possibilitam o acesso ao conhecimento para as mais variadas classes sociais e níveis culturais. A acessibilidade a tais tecnologias atualmente aparece como um grande obstáculo na sociedade do conhecimento, pois determina um espaço dividido entre os que possuem acesso à informação e os que ficam excluídos desse processo – o que implicaria, de modo consequente, a exclusão de uma gama de possibilidades abertas por meio do acesso à informação e conhecimento.

Juntamente com o desenvolvimento de tecnologias cada vez mais sofisticadas, voltadas principalmente para a comunicação, a educação também vem se apropriando desses recursos de forma crescente; almejando, com isso,

incorporar novas possibilidades de representar o mundo e de se relacionar com ele. Desse modo, progressivamente, vêm sendo desenvolvidos novos modos de relação ensino-aprendizagem que se estabelecem agora pela mediação tecnológica, em que o meio geográfico – físico – é substituído ou transferido para o meio virtual ofertado pelas redes (CASTELLS, 1999, p. 565).

Essas tecnologias digitais, a partir de seu uso e importância crescentes, possibilitaram que uma forma de ensino específica e, até então, pouco prestigiada, ganhasse força. A Educação a distância (EaD), repaginada devido à inserção de novas tecnologias interativas que possibilitavam uma mediação do ensino até então não experimentada, ganha força no cenário educacional. Ela faz uso das novas tecnologias de modo a permitir uma recontextualização, expressa aqui pelas palavras de Barreto:

A recontextualização se refere à transferência das tecnologias de informação e comunicação (TIC) da sua área original (não educacionais) para o contexto da educação à distância. As consequências que isso traz: um fenômeno complexo, envolvendo, para além de uma simples colonização, um processo de apropriação cujas características e resultados dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos. (BARRETO, 2006, p.33).

É importante ressaltar, primeiramente, que a EaD é uma modalidade de educação que há muito tempo se efetiva como prática, mas que ganha força e prestígio a partir do desenvolvimento e do fortalecimento das tecnologias de informação e comunicação interativas, que têm um grande alcance e possibilitaram o desenvolvimento mais satisfatório de um ensino que aconteceria a distância. Entre as novas formas de comunicação digital surgidas, a internet foi, sem dúvidas, o recurso que modificou o modo de se fazer a EaD, por suas características interativas e quase instantâneas.

A incorporação das TIC'S à EaD tornou essa modalidade educacional mais complexa devido às características da tecnologia digital de flexibilizar as relações de espaço e tempo, propiciar a interação entre pessoas e destas com as informações disponibilizadas e com as tecnologias em uso, ampliar o acesso a informações hipermidiáticas continuamente atualizadas, em pregar mecanismos de busca e seleção de informações, permitir o registro de processos e produtos, a recuperação, articulação e reformulação da informação, favorecer a mediação pedagógica em processos síncronos ou assíncronos, criar espaços para a representação do pensamento e produção de conhecimento. (ALMEIDA, 2010, p. 106).

No entanto, percebe-se que, desde o seu advento, a internet apresentou uma grande desigualdade em sua apropriação; no Brasil, a internet abrangeu um público muito restrito, representado por menos de 8% da população no início dos anos 2000¹. Atualmente, uma parcela significativa da população já possui acesso à internet, assim como o computador como instrumento de trabalho, entretenimento, comunicação. Ainda há, porém, uma parte que não detém tal recurso e, conseqüentemente, continua a não desfrutar do acesso à informa-

1. As informações utilizadas na construção do parágrafo foram baseadas nas pesquisas de Andrea Brandão Lapa, expostas em sua tese de doutorado concluída no ano de 2005, "A formação crítica do sujeito na Educação a Distância: A contribuição de uma análise sócio espacial".

ção e ao conhecimento por meio de tais tecnologias. Essa situação tende a criar uma desigualdade – social, cultural, informacional – entre os indivíduos, desigualdade essa que pode ser sanada ou amenizada por meio de políticas públicas que visam atender às deficiências encontradas no estado e na situação de sua população.

A proposta deste artigo, portanto, seria buscar entender a EaD, realizada por meio de tecnologias interativas, como uma política social que teria, entre outros objetivos, a finalidade de proporcionar aos indivíduos uma formação cidadã que já seria imanente ao próprio processo educativo, mas que ainda não é realidade para uma parcela de indivíduos. Além do que foi assinado, procura-se pensar como as tecnologias de interação e comunicação poderiam auxiliar essa formação cidadã dos indivíduos, tendo em vista suas potencialidades no acesso à informação e construção de conhecimento. Busca-se diagnosticar, aqui, alguns indícios do papel que a EaD possui, como modalidade de ensino, inserida em um contexto cada vez mais necessitado de formação, dinamismo e praticidade.

Partindo para os dados: o exemplo de um curso a distância

De modo efetivo, o presente artigo trata de analisar dados relativos a um curso da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), curso superior de graduação a distância, de público específico e determinado. Serão utilizados dados obtidos por meio da aplicação de questionários aos alunos dos cursos, que vem sendo feita de forma contínua aos discentes, a cada semestre, desde o início do curso, em 2008. Objetiva-se, desse modo, traçar um perfil socioeconômico dos alunos de tal curso, buscando associá-los a um perfil mais geral dos alunos de EaD, bem como entender o modo com que estes lidam com as tecnologias presentes e utilizadas no curso. Por fim, busca-se articular os dados obtidos como exemplos do enquadramento da EaD como política social, assim como importante contribuinte para a formação cidadã dos indivíduos a ela submetida.

O desenvolvimento de cursos a distância em ambientes institucionais no Brasil é realizado por intermédio de uma instituição unificada, a UAB², que determina organizações e práticas nacionais no que diz respeito às estruturas de cursos. Mesmo percebendo esse grau bastante unificado das determinações estruturais dos cursos a distância, o grupo EDUCCO (Grupo de estudos em Educação, Cultura e Comunicação – UFJF) vem, nos últimos anos, estudando as práticas de alguns cursos a distância e percebendo a necessidade e efetiva possibilidade de desenvolver estruturas e práticas específicas aos cursos, às disciplinas e ao contexto particular representado.

2. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um órgão criado em 2007 pelo governo brasileiro com a finalidade de implementar e ampliar o ensino a distância por meio da associação das redes federais de educação superior com órgãos municipais.

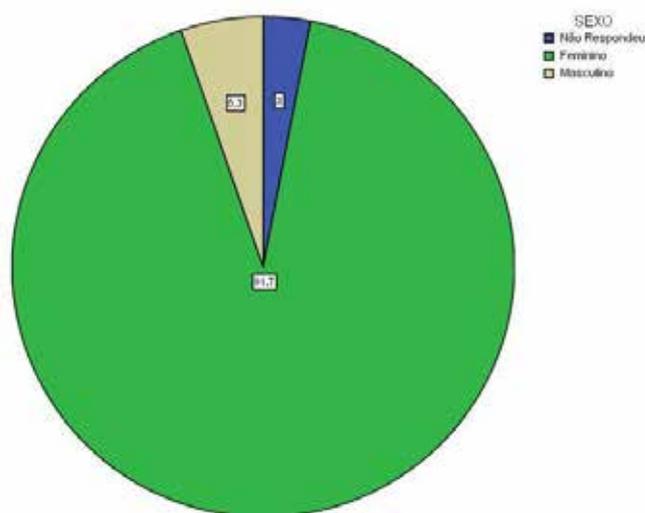
Neste artigo, é tomado para análise o curso de Pedagogia a distância da UFJF, pertencente ao programa institucional da UAB, em funcionamento contínuo desde o ano de 2008. Sua peculiaridade está em não utilizar material didático impresso pré-elaborado para as disciplinas, como sugerem as orientações da UAB. Sua proposta se concentra na maior utilização dos recursos midiáticos e interativos, como a comunicação pela internet, com o objetivo de construir o conhecimento a partir da interação com os alunos, de forma compartilhada. A interação com os alunos é mediada pedagogicamente pelos tutores a distância do curso, que realizam um verdadeiro trabalho de docência *online*. O uso mais contínuo das TIC para interação entre aluno-corpo docente requer que os sujeitos dominem o uso de tais tecnologias, para que a interação e a participação destes ocorra efetivamente.

Essa constatação do uso contínuo dos recursos digitais é importante para entender como os alunos vão efetivar sua prática dentro dos cursos, e o papel de tais recursos dentro do processo de aprendizagem. A isso, será conjugado o perfil dos estudantes do curso a distância³, objetivando compreender como tais características, juntas, poderiam contribuir para a construção de uma formação cidadã por tais alunos, assim como apontar a implementação e fortalecimento da EaD como política social importante.

Como é possível perceber nos Gráficos 1; 2; 3 e na Tabela 1, o alunado é composto majoritariamente por mulheres, como já é notado também nos cursos presenciais tradicionais de Pedagogia. Acerca da idade, os alunos se dividem de forma até homogênea pelas faixas etárias apontadas, mas percebe-se uma congruência maior para os períodos de 25 aos 35 anos. Em consequência a tal assertiva, percebe-se também que esses alunos já não tinham contato com o ambiente escolar há algum tempo.

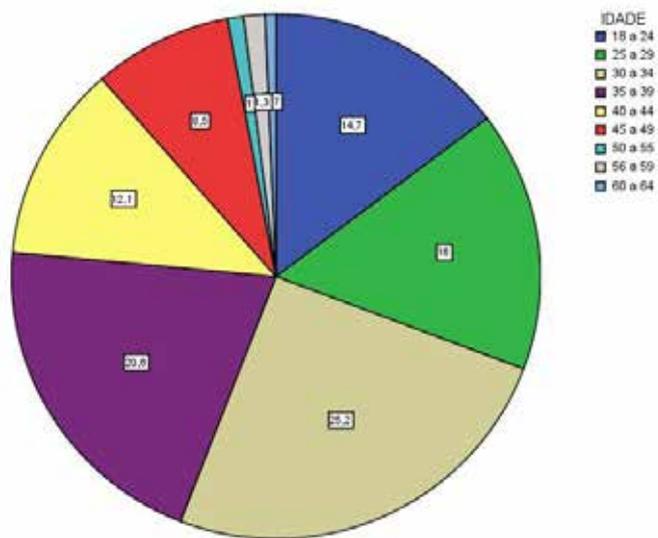
3. Os dados utilizados no presente artigo para traçar o perfil dos alunos do curso analisado se referem à síntese de dados de questionários aplicados de forma contínua aos alunos do curso de Pedagogia, dados esses que vêm sendo recolhidos desde 2008. Acerca desses questionários, é relevante também salientar uma questão referente aos gráficos e tabelas aqui apresentados: o número total de respondentes nos gráficos pode variar devido à parcela de respondentes tomada para a análise. Essa parcela pode ser referente a todos os questionários respondidos em determinado semestre, quando é pertinente utilizar todo o contingente analisado. Quando a questão analisada se torna mais restrita, e diz respeito a uma situação específica de determinado polo ou parcela, foi utilizada aqui uma amostra da população, uma parcela correspondente, que será sinalizada nos gráficos e tabelas em que tal parcela se apresenta.

Gráfico 1. Sexo dos alunos (% em um total de 310 respondentes)



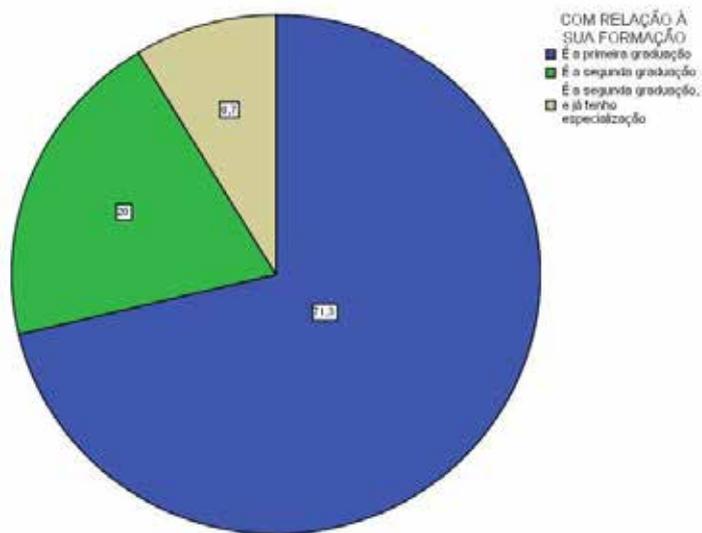
Fonte: Coordenação Pedagogia Faced/UFJF, 2010.

Gráfico 2. Idade dos alunos (% em um total de 310 respondentes)



Fonte: Coordenação Pedagogia Faced/UFJF, 2010.

Gráfico 3. Sobre a formação dos alunos (% em um total de 310 respondentes)



Fonte: Coordenação Pedagogia Faced/UFJF, 2010.

Tabela 1. Caso seja a primeira graduação, há quanto tempo terminou o Ensino Médio:

	Frequência	Percentual	Percentual válido
De um a três anos	21	6,8	9,6
De quatro a sete anos	44	14,2	20,2
De oito a quinze anos	84	27,1	38,5
De quinze a vinte anos	40	12,9	18,3
Mais de vinte anos	29	9,3	13,4
Total	218	70,3	100,0
Não respondeu	3	1,0	
Não se aplica	89	28,7	
Total	92	29,7	
	310	100	

Fonte: Coordenação Pedagogia Faced/UFJF, 2010.

A partir dos dados acima apresentados, forma-se o panorama de alunos: em sua maioria mulheres, com mais de 30 anos, que já terminaram sua formação há algum tempo e partem para a primeira graduação agora, em um curso a distância. Para complementar esse perfil, alocam-se dados relacionados à situação civil de tais alunos: em sua maioria casados (cerca de 67% do percentual válido), com filhos (80,3% do percentual válido). Outra característica importante a ser considerada é o fato de que 75,4% dos alunos do curso de Pedagogia moram nas cidades-polo do curso, que essencialmente são cidades pequenas, baseadas em atividades rurais, distantes de centros urbanos (vide Tabela 2).

Tabela 2. Cidade em que reside*

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Valid	No polo onde estou matriculado	52	72,2	75,4
	Outra cidade fora do polo	17	23,6	24,6
	Total	69	95,8	100
Missing	Não respondeu	3	4,2	
Total		72	100,0	

Fonte: Coordenação Pedagogia Faced/UFJF, 2010.

* Os dados da tabela se referem à análise dos respondentes de somente um polo, de Salinas-MG, devido à falta de oportunidade de conjugar todas as respostas de tal questão.

O que é analisado no artigo aqui descrito é a potencialidade de classificação da política de incentivo à EaD como um tipo de política social, que busca a reinserção de indivíduos marginalizados como atuantes na sociedade. Tomando o curso de Pedagogia da UFJF como exemplo, são mulheres que há muito não tinham contato com o ambiente escolar e acadêmico, morando

em cidades pequenas, em que a oportunidade de ensino superior público não havia aparecido até então. Mulheres com compromissos, casadas e com filho, não representariam o perfil normalmente atendido pelas políticas públicas normais do governo, das instituições de ensino tradicionais. Esse novo modo de acesso à educação traria, portanto, um novo público para o ensino superior, a fim de trazer a ele uma qualificação e o acesso ao conhecimento.

Outra questão importante para se pensar juntamente à EaD é a inclusão que acontece também no que se refere ao acesso às tecnologias e ao conhecimento e manuseio de tais instrumentos. O primeiro questionário aplicado à primeira turma do curso de Pedagogia mostrou que não era grande o número de pessoas que tinham acesso ao computador, nem computador em casa para uso pessoal. Como mostram as Tabelas 3 e 4, referentes à primeira turma do curso de Pedagogia a distância:

Tabela 3. Alunos que possuem computador em casa (% , quando ingressaram no curso)

	Bicas	Boa Esperança	Coromandel	Ilicínea	Pescador	Salinas	Santa Rita
Sim	75,6	69,4	41,7	43,2	27,9	46,9	50
Não	22	28,6	56,3	50	62,8	46,9	50
Não respondeu	2,4	2	2	6,8	9,3	6,2	-
Total	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Coordenação Pedagogia Faced/UFJF, 2010.

Tabela 4. Alunos que possuem computador em casa (% , no sexto período do curso)

	Bicas	Boa Esperança	Coromandel	Ilicínea	Pescador	Salinas	Santa Rita
Sim	95,7	100	83,8	96,4	76	90,3	83,3
Não	4,3	-	16,2	3,6	24	9,7	16,7
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-
Total	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Coordenação Pedagogia Faced/UFJF, 2010.

Percebe-se, pelos dados, que houve uma aquisição contínua e amplificada de computadores pelos alunos do curso. Isso pode ser explicado por vários fatores, não cabendo aqui afirmar que isso aconteceu somente devido à inserção do aluno em um curso a distância. O fato é que os alunos aqui em

questão estariam mais longe das novas tecnologias e do acesso ao conhecimento se não fosse o incentivo, uma política que levasse o ensino até eles, por meio de instrumentos de acesso à internet. O curso a distância pode sim ter sido um forte incentivo para que esses alunos, que vêm crescendo exponencialmente no país, adquiram computador e tenham acesso à internet e à informação nela contida. Isso também influencia a questão já apresentada mais acima, que se refere ao papel do acesso à informação e da integração ao mundo digital como forma de construção da cidadania.

Além disso, é importante salientar que o próprio perfil do curso, que se mostra baseado na necessidade de interação contínua entre os sujeitos de aprendizado, baseando-se em um contato pelos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), requer uma grande aproximação dos alunos às TIC, assim como uma progressiva familiaridade com esse ambiente virtual que é a internet. Essa necessidade de contato acabaria por levar a uma aproximação cada vez mais continuada, salutar na medida em que o ambiente da rede tem a capacidade de proporcionar aos alunos grande conteúdo e possibilidades de interação e aprendizagem.

Conclusão

Nos limites deste trabalho, procuramos estudar a importância da atual política de expansão da educação superior a distância, hoje implementada pela UAB/CAPES. Tal política já tem trazido elementos de promoção sociocultural a parcelas até agora excluídas da educação superior e do acesso à circulação midiática de informação e conhecimento. É importante pensar, justamente por meio dessa promoção, como isso se efetiva de forma prática dentro do corpo discente, assim como os possíveis impactos de tal atividade.

Por meio dos cursos a distância, integram-se a um novo universo cultural e comunicacional setores sociais que até então poucas oportunidades tinham de conectar-se ao fluxo de informações e conhecimentos que esta modernidade tardia propicia, pela mediação das TIC. Uma das expressões relevantes deste novo contexto é a aquisição e utilização de computadores e internet por parte dos que antes só tinham acesso a este novo universo nos polos de apoio presencial, e agora podem fazê-lo em casa. Aqui, insinua-se um processo de inclusão ao conhecimento e ao mundo digital, que pode ser assinalado na pesquisa acima mencionada.

Acreditamos, a partir do estudo dos dados sendo obtidos por meio de permanentes levantamentos junto aos sujeitos-alunos, que a educação a distância, quando feita com qualidade, pode trazer transformações expressivas tanto a estes sujeitos quanto, numa perspectiva mais macro, às comunidades nas quais eles se inserem. Estudantes leem Bourdieu por meio de arquivos digitais, acessam espaços virtuais pela internet, podem se relacionar com professores e tutores de áreas longínquas. Não é possível saber, com clareza, como acontecem tais interações, nem se estas acontecem com a qualidade que sempre é almejada no processo educacional e de construção da cidadania. Essas questões apontam para a necessidade de mais pesquisas. No entanto, o que desde já é possível salientar é que essas interações acontecem, e que elas foram possibilitadas recentemente por meio do ensino a distância.

Colocamos aqui os primeiros indícios, significativos, da importância da atual política de expansão da EaD no Ensino Superior por parte do Ministério da Educação e da CAPES. Percebemos aqui que, estando presente neste novo contexto educacional que desterritorializa saberes uma formação para a cidadania, esses alunos provocarão suas próprias mudanças em seus entornos. Aqui – não se pode perder de vista – se faz formação de formadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO; FORMIGA (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2008.

BARRETO, R. G.; LEHER, E. M. T.; GUIMARAES, G. C.; MAGALHÃES, L. K. C. de. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 11, n. 31, p. 31-42, 2006.

BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M. K. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, Marco. (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 3 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 1999.

DEMO, P. **Política Social, Educação e Cidadania**. Campinas, SP.: Papius, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: social e o político na transição pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1997.

La “violência” en los textos escolares¹

Diana Cuervo-Escobar

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio). Mestra em Estudos Culturais.

1. El presente trabajo fue realizado con el apoyo de Programa Estudantes-Convênio de Pós-graduação - PEC-PG, da CAPES/CNPq - Brasil.

RESUMO

Este artículo presenta una parte del análisis de textos escolares, producto de mi investigación de maestría. El objetivo de dicha investigación fue entender una de las metas del Plan Nacional de Educación (PNDE) 2006-2016: “formar ciudadanos en y para la paz”. Para tal propósito se estudiaron los contenidos y la organización de algunos textos escolares que fueron elaborados de acuerdo a las directrices curriculares producidas para alcanzar las metas del PNDE. A través de una exégesis de los contenidos, se definirá la violencia. Esta exégesis dará cuenta de una intención en la planeación de la vida de los ciudadanos colombianos.

Palavras-chave: Violência. Textos escolares. PNDE.

ABSTRACT

This article shows one part of the analysis of textbooks, carried it out in my master’s degree research. The aim of the study was to understand one of the goals of a national project of education, named “Plan Nacional de Educación (PNDE)” for 2006 – 2016. The goal was “to educate citizens in and for peace”. The research analyzed the organization and contents of those textbooks elaborated according to the curricular guidelines made to achieve the goals of the PNDE. Violence will be defined through a content exegesis, which will reveal an intention within the planning of the life of Colombian citizens.

Keywords: Violency. Textbooks. PNDE.

La paradoja de la violencia es que tiene que solucionarse en la representación alterando la violencia original que dio salida a la violencia manifiesta.

Cristina Rojas

Este texto surge de uno de los hallazgos de mi investigación de maestría sobre la formación de ciudadanía pacífica en Colombia. El objetivo de dicha investigación fue entender una de las metas del Plan Nacional de Educación (PNDE) 2006-2016: “formar ciudadanos en y para la paz”. Para tal propósito se estudiaron los contenidos y la organización de algunos textos escolares que fueron elaborados de acuerdo a las directrices curriculares producidas para alcanzar las metas del PNDE.

El lector encontrará recuadros que corresponden a extractos de los textos analizados. En los textos escolares, dichos recuadros tienen la intención pedagógica de dialogar con el estudiante, incentivarlo a profundizar en el tema, y guiar el análisis. Indirectamente, los recuadros son una guía para el profesor, pues hay preguntas orientadoras o datos que pueden ayudarle al docente en su planeación.

En Colombia, los campos de la cultura y educación, tienen la labor de promover la paz entre los ciudadanos. Por esto, un documento como el texto escolar puede dar cuenta de las características de un proyecto como lo es el de formar ciudadanos pacíficos. Si bien es cierto que el contenido del texto se encuentra con la limitación de no poder dar cuenta de la puesta en práctica de dichos contenidos, también es cierto, que al estudiar la forma en la que se moldea la ciudadanía pacífica podemos entender cuáles son sus características, límites y ambiciones.

Esta comprensión es determinante a la hora de decidir un “deber ser” de la educación pública en relación al “deber ser” de las instituciones sociales. Una evaluación responsable de la educación, por ejemplo, debería prestar atención a documentos que no solo encierran toda una agenda de tareas que le competen a la educación, sino que en dicha pretensión ya están cambiando las formas y los objetivos de educar.

Veremos a continuación cómo se presentan la guerra y la política en los textos escolares, y la manera en que sus características podrían darnos luces sobre el ciudadano pacífico ideal en Colombia. Como no se define lo que es la paz en el PNDE, la propuesta es intentar entenderla por aquello que no lo es. El análisis que sigue es una exégesis informada cuya pretensión es entender qué implicaría una ciudadanía pacífica si se indujera a los estudiantes y profesores a evitar y/o sancionar ciertos rasgos y comportamientos “violentos”.

Aunque pareciera que cuando hablamos de política estamos hablando de algo opuesto a la guerra y viceversa, la afirmación de Clausewitz, de que “la guerra es la continuación de la política por otros medios”, que luego invertirá Foucault, afirmando que la política es la continuación de la guerra por otros medios, en los textos escolares se cumple sin importar cuál de las

dos (la guerra o la política) condiciona a la otra. En estos textos es frecuente encontrar, por ejemplo, que los factores que motivaron una guerra también motivaron una discordia política; es frecuente leer que los conflictos que se pueden desatar en las relaciones sociales, quieren siempre ser mitigados, paradójicamente declarando una guerra o apelando a la diplomacia y a las determinaciones de carácter político.

Con la representación de la violencia se busca que el ciudadano rechace toda acción violenta como vía de resolución de conflictos. La violencia busca enemigos-disidentes. No en vano cada vez que se habla de guerra o de política en los textos, los ejercicios buscan que el estudiante comprenda que hay alternativas a los conflictos. De hecho, muchos de los ejercicios planteados le proponen al estudiante imaginar formas de haber evitado una guerra o maneras de conciliar intereses.

Cuando se abordan los temas de la guerra y la política, en los recuadros de los textos escolares, la representación que se construye es la de la violencia. También veremos cuáles son las principales relaciones que se tejen entorno a esta representación, para empezar a entender cuáles de las características que le atribuimos a la violencia son determinantes en la construcción de una ciudadanía pacífica.

En el macro tema de la guerra, los temas que se tratan con cierta frecuencia son los siguientes: tipología de las guerras (civiles, internas, mundiales, internacionales), factores geográficos y socioeconómicos, actores de la violencia, víctimas, narcotráfico, estrategias, consecuencias geográficas y socioeconómicas, tratados de cooperación, tratados de paz y aprendizajes.

Estos temas se abordan siempre en los textos escolares para dejarle claro al estudiante que la guerra es inestabilidad y produce desorden en la vida de las personas: la guerra genera crisis, ha dejado lecciones, y afecta la economía (el desarrollo) y la vida de las personas.

El primer fragmento que analizaremos en este capítulo parte del asesinato de uno de los íconos de la política nacional del siglo XX para hablar de las razones que desencadenaron el famoso periodo de la Violencia en Colombia.

Con el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán en 1948 se abrió una de las páginas más horribles de la vida colombiana. A partir de ese momento se desató una ola de violencia que se vistió de varios matices: autodefensas, guerrilla y bandolerismo. Una violencia originada por las injusticias y el ansia de poder, lo que ocasionó el desplazamiento de campesinos hacia los centros urbanos y con esto problemas sociales.

1 ¿Qué razones explican el periodo de violencia en Colombia a mediados del siglo XX?

2 ¿De qué manera la sociedad colombiana está marcada por el periodo violento de mediados del siglo XX?

(VIAJEROS, p.172)

Lo primero que hay que señalar es que el texto establece una relación de causalidad entre un acto violento determinado, el asesinato de Gaitán, y el desencadenamiento de una ola de violencia en la que participaron varios actores armados, disímiles, con orígenes y épocas muy diferentes. Por un lado, la relación entre el asesinato de Gaitán y la ola de violencia reduce el origen, digámoslo mejor, de las violencias en Colombia, y le resta importancia a la singularidad de los actores armados mencionados. Por otro lado, esta misma relación supone el rechazo a los asesinatos, a las “ansias de poder”, a la violencia. Otro aspecto importante es que las preguntas que se le formulan al estudiante suponen que el estudiante entienda la violencia como una unidad que ha venido dejando un rastro no deseable en la sociedad. Vemos también que en este recuadro se le delimita al estudiante un antes y un después de la violencia de mediados del siglo XX, que aparentemente son unidades identificables en tiempo a las que pueden ser atribuidas ciertos actores sociales. Esto es preocupante a la luz de análisis como el de Perea en "Colonización, ciudadanía y narcotráfico", en los que queda claro que no se puede hablar de la violencia en singular y que los intereses, actores y tiempos están lejos de caber en maniqueísmos que lo único que hacen es aumentar los niveles de malestar de la población.

El asesinato de Gaitán, la aparición de los actores armados, el desplazamiento de campesinos y los problemas que se originan por la violencia, delimitan ya una cierta identificación de la violencia con la conmoción de un orden social. Hay una alteración de un orden que tiene unas repercusiones sociales, culturales y económicas en la vida de los pobladores y en el espacio geográfico del territorio nacional. Esta alarma por la alteración del orden, empieza a configurar la antítesis de la condición ordenada y tranquila de una ciudadanía pacífica; es decir, empieza a delimitar las características de lo que significa ser un ciudadano no-pacífico; la violencia, entonces, se convierte en uno de los problemas que le competen al futuro ciudadano, en tanto obstáculo para tejer relaciones sociales pacíficas.

El siguiente fragmento aumenta el nivel de complejidad de los problemas que se relacionan con la guerra.

La violencia en Colombia

La lucha por la tierra es el origen de la violencia colombiana desde el primer momento. Quiero decir desde la Conquista española, no me refiero a los siglos anteriores, que nadie conoce bien porque no hay textos ni quedó memoria entre los supervivientes. La Conquista consistió en arrebatarnos la tierra a los habitantes primitivos, algo que no ha cesado. Luego, en los años 20 y 30 del siglo XX, la población colombiana creció, las tensiones en el campo aumentaron, se empezaron a agotar los baldíos accesibles, y ya no cabían los campesinos en el campo. Entonces, debido en parte a la mejoría en la educación, al surgimiento de una incipiente clase media, a la tarea de algunos intelectuales críticos o la recuperación de la libertad de imprenta, y en general a los reformas de lo que se llamó la República liberal, y a las noticias que llegaban de lo que sucedía en Europa y en los Estados Unidos, comenzaron a formarse sindicatos, tanto de trabajadores industriales, en especial los petroleros, como organizaciones campesinas de aparceros y peones. Con eso empezaron las luchas agrarias en departamentos como el Tolima, Santander o Cundinamarca. En el marco de esas luchas agrarias se produjo una gran represión contra quienes peleaban por la tierra. Y así se inició la violencia actual que tenemos, aumentada por la represión política. En cuanto al desempleo, yo creo que se ha convertido en el principal combustible de la violencia. El hecho de que en Colombia la única posibilidad de empleo para los trabajadores del campo, sobre todo en los últimos 15 años, sea enrolarse en la guerrilla, los paramilitares o en el propio Ejército, me parece que le da o la violencia su mano de obra. A la violencia política en el campo, y en las ciudades a la delincuencia común. Un desplazado por la violencia campesina busca refugio en las ciudades, donde no encuentra trabajo, y tiene que convertirse en atracador, en sicario de los narcos, o en mendigo de semáforo".

Caballero, Antonio, Patadas de ahorcado, en conversación con Juan Carlos Iragorri. Bogotá: Editorial Planeta, 2002. pp. 50-51.

1 Discute con tus compañeros y compañeras los efectos sociales de la violencia.

2 ¿Consideras que se debió en el momento evitar la educación, el acceso a la Información, entre otros avances, para que los campesinos y trabajadores no se sublevaran? ¿Por qué?

3 ¿Encuentras justificable que por causa del desempleo se origine la violencia?

(VIAJEROS, p.174)

Entender la complejidad de los problemas relacionados con la violencia implica reconocer su origen, en un problema que aún no ha sido resuelto, así como la suma de factores que con los años han hecho que el problema adquiriera unas dimensiones que superan el control estatal. Este fragmento ubica el origen de la violencia en la lucha por la tierra, desde la conquista hasta

nuestros días. Esta lucha ha implicado constantes abusos hacia indígenas, campesinos y trabajadores. Grosso modo, el texto plantea que la lucha se ha incrementado por el surgimiento de una oposición que, aunque minoritaria, se ha organizado para oponerse a los abusos. Esta lucha ha creado represión política, que junto con el desempleo, el fortalecimiento de los grupos armados y el desplazamiento se han convertido en factores que perpetúan y promueven la violencia en Colombia. Si bien es cierto que la lucha por la tierra permanece, también es cierto que en los siglos XIX y XX, surgió un tipo de violencia, igualmente dañino, al que poco se le ha prestado atención, como lo fue la violencia de representar. Según Cristina Rojas en “Civilización y violencia”,

[...] la violencia durante los siglos XIX y XX no [solamente] se suscitó a partir de contiendas por objetos materiales como serían las riquezas o la tierra. Más bien la afirmación de identidades, especialmente la afiliación partidista, apunta hacia una relación entre violencia, deseo y representación. (ROJAS, 2001, p.77).

Aunque sabemos que hay muchos más factores que pueden explicar el origen y continuidad de la violencia en Colombia, este fragmento hace una buena síntesis de lo que son esos problemas y de su grado de injerencia en una realidad social violenta no deseable. El nivel crítico de la síntesis hace que veamos que la tarea de formar un ciudadano pacífico requiere elevar el nivel de comprensión de los problemas. Sin embargo, cuando el texto pone en el mismo nivel a los disidentes políticos y a los bandoleros, a la complejidad del problema se le suma la falta de claridad de lo que es o ha sido la violencia en Colombia o, mejor dicho, no es claro para el estudiante de qué violencia se está hablando. Según Gonzalo Sánchez, en “Guerras, memoria e historia”,

La indiferenciación de fronteras entre la rebeldía política y la delincuencia común, [...] obstaculizan la construcción de la diferencia, y en últimas, las identidades de los actores, factor indispensable para entablar la negociación. (SÁNCHEZ, 2001, p.71).

Lo que implica que esa complejidad en la que el estudiante debe entender la lectura se da más en términos de la cantidad de cosas que el estudiante debe tener en cuenta, que en la calidad del análisis que le permitirá reconocer una gran cantidad de relaciones y dinámicas que constituyen esa Violencia en Colombia.

Ahora bien, al comparar la lectura con las preguntas es desconcertante ver que las preguntas apelan a un nivel de generalidad que, se podría decir, abandona el potencial de cada uno de los temas nombrados en la lectura para hacer un análisis crítico. “Discutir los efectos sociales de la violencia” cuando ya se han señalado algunos de ellos, hace que la lectura sea casi que innecesaria para hablar de la violencia. Las preguntas dos y tres le dan importancia a unos factores que son indispensables para el desarrollo: la educación, el acceso a la información y el desempleo. La preocupación de la pregunta dos es la sublevación, como si ese fuera uno de los principales

factores de la violencia. Es decir, pareciera que todo lo que sea lucha, confrontación, antagonismo, fuera sinónimo de violencia. Rojas, en “Civilización y violencia”, nos muestra que es una tendencia del proyecto modernizador definir a la revolución como una de las causas principales de la violencia en el Tercer Mundo. No en vano, sugiere Rojas, “La contención de la revolución se definió, entonces, como la principal estrategia para lograr el orden político.” (ROJAS, 2001, p.24) Además, la autora nos recuerda que en los relatos sobre la violencia es común encontrar que

[...] el término violencia puede emplearse exclusivamente para describir la resistencia de los grupos dominados, tales como las mujeres, los trabajadores, los negros o los indígenas. (ROJAS, 2001, p.33).

Es importante notar que hay una diferencia muy sutil entre algo que desencadena un desacuerdo o una lucha y que ese algo sea violencia. La pregunta tres establece una relación de dependencia: si la gente no tiene empleo se vuelve violenta. Nadie podría negar que uno de los factores que desencadenan violencia es la falta de ocupación e ingreso para suplir las necesidades básicas; sin embargo, esta es una causa de la violencia en el contexto particular del sistema económico que nos rige y que, paradójicamente, es hegemónico gracias a una cadena de violencias que fueron desplazando a otras formas de vida alternativas.

En este tercer fragmento vemos tres preguntas que delimitan un mismo problema: el del reconocimiento de los factores que influyeron en el desencadenamiento de la primera guerra mundial.

¿Qué motivó la Primera Guerra Mundial y cuáles fueron sus consecuencias?

- *¿Cuáles eran las características sociales, económicas y políticas de Europa entre 1871 y 1914?*
- *¿Por qué creen que las naciones europeas no encontraron otra manera, distinta a la guerra, de solucionar sus diferencias? (EJES, p.12)*

Es de notar que la pregunta que guía la comprensión de toda una unidad del libro se remite de nuevo a las causas y consecuencias de la guerra –la Primera Guerra Mundial. Sabemos que la guerra es un símbolo de la violencia. Por supuesto, el análisis de las causas y de las consecuencias de una guerra pretende que el futuro ciudadano entienda que la guerra es una de las máximas expresiones de la violencia y que debe ser evitada a toda costa. Hay dos paradojas en este problema: por un lado, el territorio –en general, los Estados-nación- en el que el futuro ciudadano debe convivir pacíficamente fue formado en una historia repetitiva de guerras; por otro lado, la guerra se justifica cuando hay un reconocimiento de la legitimidad del monopolio de la violencia; legitimidad estatal. No es casualidad que la tercera pregunta de este recuadro diga que las “naciones europeas no encontraron otra manera” de resolver sus conflictos; se autoriza a la guerra a ser algo o alguien que

interviene en los conflictos sociales, cuando procede del monopolio estatal de la violencia y, sin embargo, se motiva la estudiante a que encuentre alternativas de resolución de conflictos. Al analizar la colonización, Rojas, nos habla de cómo la civilización y la violencia se unieron para delimitar territorios y establecer un sistema económico. Según Rojas,

En la historia de la colonización la civilización y la violencia se entrelazaron y apoyaron mutuamente. Las narrativas de la civilización y la violencia cumplen un papel crucial en la formación de identidades raciales, de género y de clase; además, proporcionan una lógica cardinal tanto para la formación de la nación y del estado como para los procesos de desarrollo capitalista. (ROJAS, 2001, p.18).

Esto nos lleva nuevamente a la paradoja de la satanización de la violencia en los textos escolares. Por un lado se le dice al estudiante que es mejor evitar la confrontación y todos los falsos sinónimos de la violencia, pero, por otro, aunque se sancionen las guerras, se justifica el uso de la violencia cuando es el Estado el que la ejerce. La pacificación termina por silenciar los inherentes antagonismos de toda formación social para construir una sociedad de amigos, homogéneos, iguales. La siguiente cita de Santiago Castro-Gómez, en "Historia de la gubernamentalidad", además de permitirnos ver la deseabilidad de ese antagonismo, nos permite ver que la guerra, a pesar de lo que profesan los textos escolares, es ante todo un cálculo estratégico que no ha sido relevado de la esfera política:

La geopolítica se define entonces como un cálculo racional de fuerzas, es decir, como una tecnología que organiza, dispone y compensa la relación de fuerzas entre Estados. Lo cual no excluye que la guerra está incluida en esta tecnología. De hecho la guerra puede ser parte de ese mismo cálculo racional cuando se hace para mantener, precisamente, el equilibrio de fuerzas. A partir del siglo XVII la guerra no se hace como medio para hacer justicia, para reparar una violación de alianzas o para imponer una religión "verdadera" sino para restablecer un equilibrio perdido o amenazado. No son guerras de derecho, no son "guerras justas", como las guerras medievales, sino *guerras de cálculo*. (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 124).

Así que el futuro ciudadano tendrá que enfrentarse con el hecho de que aunque él o ella decida que la guerra o cualquier tipo de violencia y sus falsos sinónimos deban ser descartados para solucionar un conflicto, probablemente, el ciudadano estará inmerso en una guerra que no es extraña a la racionalidad política del sistema económico y/o de gobierno que lo rigen. Precisamente, al referirse a esas imbricaciones entre la guerra y la política, Sánchez advierte que,

[...] la cronicidad de nuestra violencia, especialmente bajo su expresión bélica, es excepcional en el contexto latinoamericano, y que pro-

duce, aparte de los obvios efectos económicos y políticos, impactos culturales en una doble dirección. Primero, remitiéndose, quiérase o no, a la idea de una cultura de la violencia, no necesariamente en el sentido de una naturaleza violenta, del hombre colombiano sino al menos de una tendencia históricamente identificable, explicable y recurrente de la guerra. Pese a todos los temores y escrúpulos, hay que decirlo claramente, la presencia histórica de la guerra tiene vínculos determinantes con la construcción de nuestro imaginario de nación. La guerra también hace que la política se viva como guerra de religión, y la religión se viva como política. [...] Segundo, la cronicidad de nuestra violencia remite también, paradójicamente a una cultura del consenso, que a la larga ha llevado a la idea de que todo es negociable, todo el tiempo. Se trata de un pactismo que atraviesa todas las esferas de la vida social, y que va generando con su propia reproducción el menoscabo de reglas básicas de convivencia y de un orden estatal colectivamente aceptado." (SÁNCHEZ, 2006, p. 34).

La forma en que se le demuestra al estudiante que la violencia puede ser evitada y que las guerras han dejado lecciones que nos invitan a encontrar otros medios de resolución de conflictos, es mostrarle los acuerdos a los que se llegaron después de las guerras. El siguiente fragmento nos describe algunos de esos acuerdos que suscribieron los países que participaron en la primera guerra mundial.

PACTO DE LA SOCIEDAD DE NACIONES (1919)

Artículo 8

Los miembros de la sociedad reconocen que el mantenimiento de la paz exige la reducción de los armamentos nacionales al mínimo compatible con la seguridad nacional y la ejecución de las obligaciones internacionales impuestas por una acción común [...].

Artículo 10

Los miembros de la sociedad se comprometen a respetar y a mantener contra toda agresión exterior la integridad territorial y la independencia política presente de todos los miembros de la Sociedad. En caso de agresión, de amenaza o de peligro de agresión, el Consejo determinará los medios para asegurar el cumplimiento de esta obligación.

Artículo 16:

1 Si un miembro de la Sociedad recurriese a la guerra [...], se le considerará ipso facto como si hubiese cometido un acto de guerra contra todos los demás miembros de la sociedad. Éstos se comprometen a romper inmediatamente toda relación comercial o financiera con él, a prohibir toda relación de sus respectivos nacionales con los del Estado que haya quebrantado el pacto y a hacer que cesen todas las comunicaciones financieras, comerciales o personales entre los nacionales de dicho Estado y los de cualquier otro Estado, sea o no miembro de la Sociedad.

2 En ese caso, el Consejo tendrá el deber de recomendar a los diversos Gobiernos interesados los efectivos militares, navales o aéreos con que los miembros de la Sociedad han de contribuir, respectivamente, a las fuerzas armadas destinadas a hacer respetar los compromisos de la Sociedad [...]

Analiza el documento

De acuerdo con el contenido del documento, clasifica los compromisos y las sanciones acordadas en el Pacto de la Sociedad de Naciones y escríbelos en tu cuaderno. Luego, redacta una reflexión acerca de la viabilidad de estos acuerdos en el contexto de la posguerra.

(EJES, p.19)

La moraleja de las guerras está en los pactos o, diríamos más bien, en la necesidad de llegar a acuerdos. Éste es precisamente el vínculo que paradójicamente se construye con la política, ya que ésta es, supuestamente, el recurso que evita el uso de la violencia. No obstante, como lo hemos visto en los textos y como lo advierte Foucault, es difusa esa división entre la guerra y la política. Como lo vemos a diario en los noticieros, la guerra hace parte de las decisiones políticas que toman los Estados.

Conclusión

En este artículo se propuso un recorrido por los temas de la guerra y la política en los textos escolares, por ser ellos dos de los protagonistas de la representación de la violencia. Esta representación está acompañada de falsos sinónimos como lo son: la crisis, el desorden, la inestabilidad, el conflicto, el antagonismo, la actividad, la revolución, la disidencia y la confrontación. La representación de la violencia tiene como fin motivar al estudiante a que evite el uso de la fuerza y de la violencia, y que entienda que las guerras no son deseables y que el camino diplomático de la política debería ser la manera de solucionar los conflictos. No obstante vimos que los límites entre la guerra y la política son difusos, y que la guerra se justifica cuando es el Estado el que recurre a ella.

Aunque la representación de la violencia en los textos escolares no sólo cobra sentido a partir de la guerra y la política, este breve texto nos permitió ver que en las entrelineas de los recuadros que abordan los mencionados temas hay una visión maniqueísta que dificulta la comprensión de un fenómeno tal como el de la violencia. Varias son las consecuencias: por un lado, la representación de la violencia como antagonismo de la paz es débil, pues se ve justificada en algunos momentos y por parte de algunos actores sociales. Por otro lado, al ser el texto escolar una herramienta pedagógica, tanto para el estudiante como para el profesor, las prácticas que se deriven de la apropiación de los contenidos textuales podrían estar formando un ciudadano “pacífico” con características pasivas, obedientes y preservadoras del estado actual de las dinámicas sociales.

REFERENCIAS

- ALTABLERO (2002). **Boletín electrónico del MEN**. N 14. Recuperado de www.mineducacion.gov.co. Consultado el 2 sep. 2009.
- ALZATE, Maria; GÓMEZ, Miguel; ROMERO, Fernando. (1999). **Textos escolares y representaciones sociales de la familia 3**. Pereira: Botero Gómez.
- APARICIO, Juan. La búsqueda de un nuevo consumidor del conocimiento arqueológico: el caso de los textos escolares. **Revista de Arqueología del Área Intermedia**. 4: 115-136, 2002.
- ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES GRUPO EDITORIAL NORMA. **Viajeros sociales 9**. Bogotá: Norma, 2009.
- BEVERLY, John. **Subalternidad y representación**. Madrid: Iberoamericana, 2004.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Santo Tomás de Aquino, 2010.
- HALL, Stuart. La cultura, los medios de comunicación, y el “efecto ideológico”. En CURRAN, James (comp.). **Sociedad y comunicación de masas**. México: FCE, 1981. Recuperado de www.nombrefalso.com.ar.
- HERRERA, Martha; PINILLA, Alexis; SUAZA, Luz. **La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900-1950**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003.
- NARVÁEZ, Germán; VARGAS RAMÍREZ, Ricardo; PARRA, Claudia. **Viajeros Sociales 6**. Bogotá: Norma, 2008.
- OCHOA, Ana María. **Entre los deseos y los derechos, un ensayo crítico sobre políticas culturales**. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH, 2003.
- PEREA RESTREPO, Carlos Mario. **Colonización, ciudadanía y narcotráfico en Colombia: Preguntas Y Respuestas Sobre Su Pasado Y Su Presente**. Universidad de los Andes, CESO, 2010.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA. MEN. **Proyectos Estratégicos**. Catálogo de textos escolares. En www.mineducacion.gov.co. Consultado el 17 ago. 2009.
- ROJAS, Cristina. **Civilización y violencia: la búsqueda de la identidad en la Colombia del siglo XIX**. Bogotá: Ceja; Norma, 2001.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, Gonzalo. **Guerras, memoria e historia**. Medellín: La Carreta, 2006.
- SZURMUK, Mónica; MCKEE, Robert. **Diccionario de los Estudios Culturales**. México: Siglo XXI, 2009.
- TITSCHER, Stefan. **Methods of Text and Discourse Analysis**. London; New York; ThousandOaks: Sage, 2000.
- YÚDICE, George. **El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global**. Barcelona: Gedisa, 2000.

Conversa com os egressos da primeira turma do Programa Profissional de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação. Um balanço das trajetórias após o Mestrado

Carla Silva Machado

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio).

No dia 22 de janeiro de 2014, durante as atividades presenciais do mestrado profissional das turmas de 2012 e 2013, houve uma tarde intitulada *Experiências do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Relatos de Egressos*, em que os mestres egressos da turma de 2010, primeira turma do curso, puderam dividir com os alunos das turmas em curso suas experiências no desenvolvimento das atividades do mestrado e também após o término deste. Foi um momento de fazer um balanço das trajetórias dos alunos após os dois anos de vivência intensa no mestrado profissional e da construção das dissertações que, no Programa, têm um caráter propositivo.

As dissertações defendidas no PPGP, após a descrição e a análise de um caso de gestão, propõem um plano de ação a ser desenvolvido no ambiente descrito e analisado. Durante as apresentações dos egressos, foi possível perceber que muitos desses Planos de Ação Educacional (PAEs) estão sendo desenvolvidos pelos egressos do programa, o que atinge um dos objetivos do Programa, que é fazer a diferença na atuação profissional dos agentes envolvidos.

Entendemos a importância deste evento como uma maneira de estreitar os laços entre alunos e egressos. Segundo Juliana Magaldi – coordenadora do Núcleo de Dissertação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP), responsável pela interação dos alunos com os orientadores e as linhas de pesquisa do mestrado –, a troca de experiências entre alunos e egressos:

[...] foi um encontro feliz entre o desejo dos ex-alunos de relatarmos a sua experiência e do PPGP de se repensar, vocês foram a 1ª turma, como estamos amadurecendo, esses percalços de vocês, dificuldades de vocês, fizeram com que a gente repensasse o currículo do programa, o formato, a atenção dada à dissertação [...]. Vocês ajudaram a aprimorar o PPGP e queremos saber como vocês estão agora. Então, quando pensamos todo esse movimento, surgiu um “por que não fazer com que isso saísse do universo nosso e passasse a contagiar o programa como um todo? A nossa ideia é manter esse círculo, principalmente pelo caráter profissional do mestrado, dando esse *feedback* sobre a importância do pós-mestrado, que é tão relevante pra gente, é tão significativo quanto a trajetória de vocês dentro do Programa. [...] Esse momento é justamente para que a gente inaugure o diálogo dos egressos, e queremos que esse momento se repita em todos os encontros presenciais. Queremos trazer o maior número de pessoas, pra falar da sua experiência, da sua trajetória, e manter esse contato entre pessoas de redes educacionais distintas; a estrutura do mestrado permite isso, principalmente ouvir experiências de pessoas que estão vindo de lugares diferentes, de redes diferentes, como que essas redes também pensam o mestrado, a sairmos um pouco do nosso casulo, e pensar como que outros gestores que compraram a ideia do mestrado estão se apropriando e buscando pares, é interessante.

Este primeiro encontro contou com a participação de 9 egressos: *Josélia Barbosa Miranda* (UFJF), *Elder Stroppa* (SEE/MG – SRE/Ubá), *Jânua Caeli Gervásio Galvão* (SEE/MG – SRE/Nova Era), *André de Lima Xandó Baptista*

(UFJF), *Miriam Cristina dos Santos Brandão* (UFJF), *Alexandre Rodrigues Soares* (Franqueado), *Rosa Maria dos Santos Manso Sakamoto* (UFJF), *Karina Hernandes Neves* (Franqueada), *Denise Maria Pinto* (SEE/MG – SRE/Ubá).

Quem são estes egressos e o que eles pesquisaram no mestrado?

Josélia – É funcionária da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no Centro de Pesquisas Sociais. É formada em Ciências Econômicas, cargo que ocupa na universidade. Ao apresentar sua pesquisa, ela contou aos alunos suas experiências:

Eu vou apresentar pra vocês, só em linhas gerais, o que foi a minha dissertação. O título é "Gestão estratégica participativa, uma alternativa para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora". A minha equipe de orientação foi a professora Márcia Machado, a Carla e a Patrícia, a quem, por sinal, eu devo muito. Foram excelentes orientadoras, tudo de bom de lembrança. O objetivo do meu trabalho foi avaliar a política de seleção, de formação e de acompanhamento do gestor escolar nessa rede, e verificar se existiam lacunas com relação à gestão estratégica e participativa, esse era o objetivo apresentado para a dissertação. Como que se deu o processo de pesquisa em si? Quais foram as minhas escolhas metodológicas? Foi uma pesquisa, um estudo de abordagem qualitativa, pautada em levantamento e análise documental, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Essa pesquisa de campo aconteceu em 6 escolas da rede, as quais foram escolhidas por meio de um critério, que foi o IDEB de 2007 e de 2006. Eu peguei esses dados na página do INEP, tabulei esses dados e escolhi uma escola que tinha apresentado bom desempenho, atingido as suas metas, tanto nos anos iniciais e finais nos dois anos de avaliação; a escola que não atingiu essas metas – duas escolas, na verdade, de cada; e uma escola que apresentou um resultado positivo em um segmento e no outro não, e vice-versa. E por que foi feito isso? Porque eu custei a contemplar todos os diferentes contextos de desempenho nessa rede. [...] Pra mim, foi um desafio muito grande pesquisar uma realidade que até então era desconhecida pra mim. Mas, que teve um lado positivo, que eu pude olhar com um olhar mais crítico. O que aconteceu de verdade é que eu quase desisti do mestrado. A gente estava até comentando aqui agorinha mesmo, a Mirian, a Rosa... que são colegas aqui da universidade, porque quando eu ingressei no mestrado, eu não conseguia ver espaço pra um trabalho mais voltado para a educação superior. Depois, ao longo do curso e mais precisamente com a disciplina da Márcia e do Burgos, eu... e também um trabalho que a gente teve que fazer pra TB ao entrar dentro de uma escola, eu me apaixonei por aquilo ali, entendeu? Eu não sabia nem o que era IDEB, meus colegas morrem de rir até hoje, quando eu falo que IDEB pra mim era aquela mulher que subia escadinha, não é? Eu não sabia o que era IDEB e então foi um desafio. Mas um desafio que eu considero que valeu a pena, foi bom. Então, assim, se aparecer um desafio, aceitem. Existiram barreiras, eu não consegui uma inserção dentro da Secretaria de Educação do município, acho até que em função de eu não pertencer àquela rede: "– O que que essa mulher está querendo pesquisar aqui?". Mas essas barreiras foram superadas.

Elder – É analista educacional administrador da Superintendência Regional de Ensino de Ubá em Minas Gerais. É graduado em Administração pela Faculdade Machado Sobrinho de Juiz de Fora. Tem pós-graduação em Gestão industrial pela Universidade Federal de Lavras. Sobre a pesquisa e a dissertação desenvolvida no mestrado, o Mestre em Gestão e avaliação da educação nos apresenta:

Os diretores das Escolas Estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Ubá não possuem preparação gerencial no momento em que assumem suas funções de direção. Isso era uma pergunta, mas ao mesmo tempo já era uma resposta. Porque eu sabia que, trabalhando com os diretores, eu já sabia que isso acontecia. [...] A pesquisa, ela é muito importante. Ela é fundamental. Ela é um barato. Porque a gente descobre cada coisa legal. Então, eu apliquei 65 questionários de forma censitária. Nós temos 73 escolas na regional, estaduais, mas, naquele momento que eu fiz a pesquisa só 65 tinham diretores, as outras 8 estavam em processo de indicação de diretores, porque os diretores tinham saído. Então, os 65 que estavam em exercício naquele momento, eu consegui aplicar o questionário a eles. Tudo via internet. Foi até uma questão que é bom colocar aqui, porque nós ficamos numa dúvida danada. Pode fazer entrevista pela internet? Não pode? Pode fazer questionário pela internet? Não pode? E, ao final das contas, a gente viu que podia e que era um instrumento interessante. Depois desses 65 questionários, que era a parte quantitativa, nós fomos para a parte qualitativa da pesquisa. Então, foram entrevistas com 4 gestoras e eu separei da seguinte forma: uma que tinha mais de 15 anos de gestão, uma que tinha entre 7 e 10 anos, uma que tinha 5 anos e uma que tinha acabado de entrar, para a gente pegar esse universo e saber como eram as diferenças e as semelhanças das situações em que elas se encontravam. E, também, consegui entrevistar 3 das 4 diretoras regionais de ensino; a superintendente mais duas diretoras, a diretora administrativa e a diretora de pessoal. Então, ficou uma pesquisa bem interessante, porque a gente conseguiu pegar essa visão de todos os lados. E a pesquisa buscou identificar as características dos gestores escolares: como era a visão deles em relação à gestão; que habilidades e competências eles achavam que apresentavam antes de entrar no cargo de gestão; e como é que eles identificavam o processo de apoio que eles recebiam da superintendência?

Jânua – É inspetora escolar da Superintendência Regional de Ensino de Nova Era (MG), exercendo essa função na Diretoria Educacional (DIRE); já foi diretora escolar da rede privada e professora da educação básica. Segundo ela:

A gente sabe que muita coisa depende de vários fatores para uma escola funcionar. Mas a gente percebe também em que ocorrem situações em que escolas com características muito parecidas se sobressai muito mais que a outra, tem resultados nas avaliações externas e até no próprio desenvolvimento do trabalho. Isso me causava algumas inquietações, algumas posições – a liderança do gestor faz diferença. Mas, eu queria uma coisa mais comprovada. O mestrado me deu essa possibilidade. De estudar a fundo, de ir ao autor, de ir na literatura e confirmar isso. [...] Eu tive uma felicidade muito grande porque à medida que eu fui desenvolvendo o plano aqui, o texto, eu já fui conversando com o pessoal lá na Superintendência Regional de Ensino, com

a superintendente, com as escolas e eu já tinha um... já foi sinalizado que eu poderia colocá-lo em prática.

André Xandó – É servidor administrativo da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e exerce o cargo de coordenação na área de Recursos Humanos. Segundo ele: “[...] sempre lidei com administração ou de empresa fora da universidade ou em universidade na gestão do curso superior”.

Sobre a pesquisa desenvolvida no mestrado do PPGP, ele relata:

O meu trabalho fala sobre a avaliação de desempenho de servidores. Um tema meio polêmico, avaliação de desempenho de servidores dentro do serviço público, dentro do sistema de educação. [...] Eu fiz uma pesquisa documental em 18 universidades do Brasil, a fim de verificar se as práticas de avaliação delas estavam atreladas à gestão estratégica das organizações. E correlacionei também essas práticas com o modelo de gestão de um cientista americano que propõe 4 dimensões de gestão. Em que pega a estratégia, aquela gestão do dia a dia, pega a gestão de parceria, com funcionários, e pega a gestão da mudança. Então fomos verificar nas 18 universidades se a avaliação estava alinhada ao estratégico e se estava alinhada a essas 4 dimensões. Cruzamos todas as informações, montamos diversas tabelas e, no final, propusemos um plano de ação que poderia ser aplicado em qualquer uma das instituições, trazendo esses valores que a gente entendeu que eram bons valores para a avaliação de desempenho.

Miriam – É funcionária da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) lotada na Pró-Reitoria de Pós-Graduação, trabalha diretamente com a CAPES nas avaliações de todos os cursos de pós-graduação da universidade.

O plano de intervenção da egressa foi voltado diretamente para sua área de atuação na UFJF. Segundo ela:

Então, o que eu queria desenvolver era uma coisa interna aqui na Universidade que avaliasse os programas de mestrado e doutorado anualmente, para eles terem um retorno de como estava a produção de seus alunos, de seus professores, se eles estavam no caminho certo, se isso condizia nacionalmente. Se era aquilo mesmo. Então meu PAE foi isso: Plano de ação para monitoramento e avaliação anual dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da universidade. Então o que a gente pensou foi colocado em ação. Porque meu pró-reitor na época fez muita força pra eu entrar no mestrado, ele apoiou isso. Então, a gente fez um levantamento de todos os indicadores de todos os cursos de mestrado e doutorado, levando-se em conta o nível de aluno, de dissertação, de tese, de produção de docentes, de laboratórios, de tudo. O que cada programa tinha. A gente fazia visitas, fizemos visitas em todos os programas e fizemos esse levantamento, e de acordo com a avaliação nacional a gente jogava pra saber se o programa estava bom, se o programa estava ruim, se ele tinha condições de aumentar de conceito na próxima avaliação, então foi um trabalho de formiguinha que eu consegui. Lógico que eu não consegui implementar o meu PAE todo. Porque o sistema que eu montei teria que contar com o CGCO, que é o sistema da universidade para implantar o sistema *online* e jogar todos esses dados no sistema, isso eu ainda não consegui, mas quem sabe ainda vai. [...] A gente teve bastantes programas

que aumentaram de conceito aqui na universidade. E quando eu fiz o levantamento, tinham até 5 programas que estavam na iminência de cair de conceito e a gente conseguiu trabalhar junto com eles pra eles pelo menos manterem o conceito, senão eles iam cair. Não ia ter mais funcionamento. Então, assim, foi um trabalho legal, foi muito apoiado pela Pró-reitoria, e, assim, espero continuar esse trabalho realmente lá.

Alexandre – É professor de Química da rede estadual do Rio Grande do Sul, foi gestor do sistema de avaliação de educação do Rio Grande do Sul.

Segundo ele:

Sou professor de Química, mas minha formação original era Química industrial, eu assumi a sala de aula a partir do momento em que experimentei a fazer licenciatura [...]. Sempre de sala de aula sem largar a sala de aula, mas acabei fazendo especialização em Informática educacional e, também, sem largar a sala de aula, eu passei a atuar na formação de professores com o uso de tecnologias.

Na sua dissertação de mestrado, propôs uma formação continuada para os professores da rede estadual do Rio Grande do Sul, mas sugere uma formação por escola, para assim levar em conta as especificidades da comunidade escolar. Segundo o egresso:

Algumas ações que eu propus foram essas aqui: reunião pedagógica, monitoramento daquela escola, da regional lá. A gente tem 30 regionais no Rio Grande do Sul. A minha, que eu estudei, é a da região de Gravataí. Propus formação continuada mas só que estava atrelada aqui. Não é qualquer formação continuada. Não pode ser qualquer formação continuada lá. Mas, porque, uma coisa que eu não gosto mesmo. É que é uma formação continuada para todas as escolas. Eu não acredito nisso. Eu acredito que os problemas são diferentes. Como gestor do sistema de avaliação eu percebi que as nossas escolas são diferentes lá no Rio Grande do Sul. Então, esse negócio de dar o mesmo remédio para doenças diferentes eu não acredito.

Sobre as atividades durante o mestrado, o egresso do PPGP destaca:

A gente se reunia na parte presencial, as trocas eram riquíssimas. Além de fazer todas as atividades e disciplinas, eu ainda mantinha *sites e blogs*, esse *blog* aqui criado por umas das disciplinas – uso de tecnologias, eu fui alimentando com algumas anotações minhas e que ideia, não é? [...] em vez de anotar no papel, porque eu não consigo, a minha letra não é boa, faz muito tempo que eu não uso isso... as coisas que eu ia descobrindo eu colocava no *blog*.

Rosa – É Bacharel em Direito e Procuradora Institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora. Sobre o seu desenvolvimento profissional após a entrada do mestrado, a egressa relata o seguinte:

[...] O primeiro ganho foi que eu pude refletir, sistematizar rotinas, processos e estruturar um setor todo em cima da pesquisa, do estudo, dos referenciais, do meu objeto de pesquisa e do meu Plano de Ação Educacional (PAE). E isso foi muito importante. Porque até então eu estava desempenhando um trabalho profissional, mas eu não me sentia com domínio, eu não me sentia com capacidade de fazer. Eu me sentia

insegura. Então, durante todo o tempo, a cada disciplina, mesmo as disciplinas voltadas para a educação básica, a gente podia aprender relativamente aquela disciplina, podia ser que o conteúdo não trouxesse pra gente um enriquecimento na área do ensino superior que era a nossa seara. Mas trazia pra gente experiências de pessoas, de profissionais e as partilhas dos colegas. [...] De repente eu me dei conta de que a coisa mais importante, que as minhas perguntas mais importantes tinha a ver com meu dia a dia no trabalho, com as questões que eu não conseguia responder, com os problemas que a gente enfrentava. Então, eu voltei o meu PAE para isso. Eu não procurei fora do meu ambiente não. Eu queria mesmo ali. E isso facilitou bastante. E como eu trabalhei durante 5 anos, já trabalhava quando entrei no mestrado, na regulação da graduação. E eu, o que é que eu fiz? Eu revisei todos os processos, desde o começo, quando eu cheguei no setor, quando não havia ainda uma coordenação dedicada a esse trabalho. Os cursos na UFJF, 90% dos cursos, apesar de sermos uma universidade federal, estavam funcionando irregularmente, frente ao novo sistema implantado pelo MEC, que é um sistema eletrônico de regulação. O novo processo em geral; não era só o processo eletrônico. Toda a legislação, toda a regulamentação nova, quando a gente se deparou com isso, eu cheguei já no momento em que a gente descobriu que a gestão estava descobrindo que estava tudo irregular. Então eu revisei todo esse momento, descobri que eu já trabalhava com processos de rotina de forma intuitiva, mas me faltava ter consciência e rever muitos processos.

Sobre os resultados alcançados pela dissertação, a Mestra em Gestão e avaliação da educação destaca:

E o meu PAE envolveu toda a minha equipe, e os resultados envolveram a minha equipe, mas envolveram também a UFJF. Nós conseguimos deixar todos os cursos da UFJF regularizados. Então, a gente conseguiu realizar o PAE até o momento em que eu deixei o projeto. Nós conseguimos realizar as metas, descobrimos que nós tínhamos muitos resultados qualitativos e quantitativos que a gente não tinha noção. Porque a gente não sabia medir, a gente não sabia analisar o nosso trabalho. A gente descobriu o valor do nosso trabalho, o valor do nosso percurso, a partir de tudo o que eu fui aprendendo no PPGP, foi muito bom. Eu deixei o projeto funcionando, a equipe lá continua, mas eu não continuei no projeto.

Karina – Começou o mestrado como professora de Língua portuguesa da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e, durante o mestrado, foi aprovada na seleção para professora da rede federal de ensino.

Nas palavras da egressa:

Primeiro, eu gosto de dizer sempre que a minha, tanto a minha vida pessoal, quanto a minha vida acadêmica e minha vida profissional, é dividida entre antes e depois do PPGP, sem dúvidas. Porque eu sou de uma cidade do interior, 3.000 eleitores, onde a próxima universidade, a universidade mais próxima é em Campos e muito voltada para a área tecnológica, então não tem nada que me oferecer em termos, eu gostaria de estudar, eu sou formada em Letras, e eu me formei em 2001, e fiquei pensando no que fazer. Eu fiz especialização na minha área, mas eu queria fazer mestrado, eu queria fazer doutorado. E foi

muito interessante porque eu comecei o mestrado como professora e durante o mestrado eu fiz 2 processos seletivos, porque o governo [...] até então eu era funcionária da Secretaria Estadual de Educação, e o governo criou a política por meritocracia, que eu bato palmas, porque eu acho que pessoas que têm qualificação para os cargos estão ocupando os cargos, o que antigamente não acontecia. E eu acho que foi muito interessante, é uma seleção interna muito honesta, e que os conhecimentos que eu tive aqui, nas disciplinas do PPGP me ajudaram muito, então eu estava 2 passos à frente dos demais, porque eu tinha esse conhecimento de gestão, de administração... esse conhecimento o pessoal não tinha. Então, eu fui orientadora de gestão, depois coordenadora de uma regional, o que também foi interessante, porque tinha tudo a ver com o que eu estudava. E, depois que eu terminei, já no finalzinho do mestrado, faltava uns 3 meses pra defesa, eu saí da rede estadual e passei pra rede federal. Hoje, eu sou funcionária da rede federal.

Acerca do desenvolvimento do seu trabalho de pesquisa, ela enfatiza:

Eu não gosto de analisar problemas. Eu queria analisar uma solução. Isso é meio complicado, você analisar um bom resultado. Eu queria que meu trabalho falasse de uma coisa positiva. Que houvesse uma boa prática. E aí eu pesquisei uma escola de IDEB elevado e quis saber porque essa escola tinha o IDEB elevado. O problema é que já tinha sido aluna dessa escola e já havia sido professora dessa escola, o que comprometia um pouco a pesquisa. Mas eu já não era mais funcionária dessa escola e tentei fazer a coisa de maneira mais imparcial possível. [...] Eu quis pesquisar essa escola porque ela teve um resultado muito elevado tanto em 2009, quanto em 2011, e com todo o aval da Secretaria Estadual de Educação, de que houve uma participação maciça dos alunos, a aplicação foi legítima, não houve nenhum processo fraudulento para que esse resultado fosse alcançado. E o que eu queria fazer então? Eu queria identificar os fatores que tivessem contribuído para esses bons resultados, para que isso fosse, de certa maneira, generalizado. Sabe que cada caso é um caso, cada realidade é uma. Nas escolas do interior, onde pelo menos eu pesquisei, essa escola, ela é a única. Então, não há colégios particulares, ali é uma clientela muito heterogênea. E a ideia é que isso fosse transformado em uma cartilha, que fosse acessível para outras escolas. Eu fiz um estudo de caso, pesquisa qualitativa, apliquei questionários, entrevistas, eu observei o cotidiano da escola, essa foi a minha maior dificuldade. Observar o cotidiano da escola com imparcialidade, porque era uma escola que me era familiar. E o que é que eu detectei de boa prática nessa escola? O diretor da escola até então, o diretor da escola inclusive foi mestrando aqui, e ele falou de uma outra escola que também tem bom resultado. Mas, o que é que eu percebi? Os alunos dessa escola não tinham tanto interesse nas avaliações, porque eles não ganhavam nada. Nisso, a política da Secretaria Estadual de Educação contribuiu muito, porque o aluno começou a ganhar em função do bom resultado.

Denise – É formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa, e especialista em Educação pela mesma instituição. Atualmente, é analista educacional da Superintendência Regional de Ubá (MG). Está envolvida em projetos que são da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e o projeto da edu-

cação em tempo integral. Além disso, faz o acompanhamento pedagógico das escolas sob essa jurisdição.

Sobre o desenvolvimento de sua dissertação, ela enfatiza:

A minha dissertação foi intitulada "Gestão do projeto escola de tempo integral – um olhar introspectivo". Porque, na verdade, era um trabalho de muita dedicação, a gente sabe disso, de muito esforço. Bom, era um trabalho desafiador. Então, por que o interesse pela educação em tempo integral? Na verdade, como eu disse pra vocês, eu atuo na coordenação de projeto e, além disso, enquanto professora dos anos iniciais, nos anos anteriores, o desejo que a gente tinha enquanto professora era que os nossos alunos da escola pública pudessem ter um atendimento em casa, um acompanhamento em casa das atividades que são enviadas, as tarefas de casa.

Quais os passos dados pelos egressos após o mestrado?

Josélia – A Mestra em Gestão e Avaliação da Educação disse ter se apaixonado pelo tema da gestão educacional, mais ainda em relação ao perfil e competência dos gestores escolares. Atualmente participa de um projeto de pesquisa com essa temática, cuja coordenadora é a professora Márcia Cristina da Silva Machado, da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC) e do PPGP, que foi sua orientadora de dissertação. Em relação às demais atividades desenvolvidas após o mestrado, ela nos apresenta:

Eu consegui produzir e publicar alguns artigos, participei de alguns congressos, fiz dois recortes da minha dissertação: um foi apresentado em um congresso iberoamericano na Espanha, o outro foi apresentado no Simpósio Brasileiro de Política e Administração, em Recife, no ano passado. E agora fruto dessa pesquisa, dos resultados iniciais dessa pesquisa, junto com a Márcia, nós tivemos a aprovação, tivemos essa resposta semana passada, de que o trabalho foi aceito para o 4º congresso, que vai acontecer em Porto, agora em abril de 2014 [...]. Nos congressos que eu participei, a gente vê que é importante, que existe demanda, que existe espaço pra discussão, quando você traz ideias novas, quando a gente traz outras coisas, existe receptividade, existe espaço para se discutir. Então, assim, é legal vocês pensarem nisso também, não só em implementar o plano de ação, porque o mestrado tem essa característica também, mas também da gente não deixar de lado a questão acadêmica e considerando também importante.

Elder – Apresentou aos alunos do PPGP as primeiras ações do seu Plano de Ação Educacional, que está ligado à perspectiva da criação do NUGER (Núcleo de Aprendizagem, Treinamento e Apoio aos Gestores Escolares). A proposta do Núcleo é apoiar os gestores das escolas atendidas pela Superintendência de Ubá tanto nas questões burocráticas, quanto nas questões pedagógicas, incentivando inclusive as trocas de experiências. Percebe-se, desta forma, que o egresso está conseguindo colocar as ideias apresentadas na dissertação em ação, mudando, assim, sua realidade.

Além das ações em seu espaço profissional, o egresso ainda destaca:

Pós-mestrado, nós tivemos lá no CASSI, um congresso da área de Administração – Administração, sociedade e inovação –, que foi lá em Volta Redonda, junto com nosso amigo, professor Tanure, apresentando nosso caso; foi muito interessante essa apresentação. E, dessa forma, o NUGER ainda está em construção, mas ele está caminhando. Talvez não com esse nome, talvez não da forma que a gente gostaria, mas ele está caminhando. Com possibilidades reais de se tornar uma realidade na gestão educacional, na gestão escolar, e eu agradeço a todos pela atenção.

Jânua – A Mestra pelo PPGP fez questão de enfatizar o quanto foi importante trabalhar as questões conceituais ligadas à gestão escolar, ao mesmo tempo em que desenvolvia seu trabalho. Ela destaca que seu Plano de Ação Educação tinha o objetivo de:

[...] divulgar as boas práticas de ação escolar, com proposta de intervenção da Superintendência Regional de Ensino nas escolas estaduais que apresentam menor desempenho com vistas a melhorar os resultados escolares. Esse plano de intervenção partiu de uma pesquisa nas escolas e realmente as diretoras, gestoras, com perfil de liderança, que eu estudei de acordo com o trabalho da professora Thelma Polon, o perfil de liderança, além da menção de gestão da Heloísa Lück, foi o que me serviu de apoio no trabalho. Então, o que eu achei lá: várias práticas positivas. O conhecimento de uma política pública, quando todos os atores sabem o que estão fazendo, quando conhecem a política. É claro que muitas vezes vem de cima, a pessoa não conhece muito bem. E aí a gente dividiu em dois grupos as escolas lá na superintendência, e um grupo ficou chamando Escola laboratório (aquele grupo que vai mostrar a boa prática), e o outro grupo: Escolas beneficiadas. Elas assinam um termo de adesão – há um convite. As escolas que não estão com bons resultados vão ficar no grupo do beneficiado e uma escola laboratório, que é aquela escola que tem uma gestão forte e tem bons resultados, elas vão trabalhar com esse grupo de 5 escolas beneficiadas. E tem que ter um termo de adesão e compromisso, que cada escola vai aderir ao projeto, se quiser e, graças a Deus, nós tivemos 100% de aceitação. Então, eles assinam, junto com o colegiado. A gente tem uma pauta definida pra primeira visita, depois a segunda, você tem várias ações no projeto, que não vai dar para apresentar tudo, mas em agosto de 2012, que começamos o projeto, a gente tinha 1 Escola laboratório e 8 Escolas beneficiadas. Em 2013, nós trabalhamos com 5 Escolas laboratório e 30 Escolas beneficiadas.

Quanto aos desafios acadêmicos e profissionais, a egressa enfatiza:

Bom, vida profissional pós-mestrado: mais poder de argumentação – acho que todo mundo vai ter isso. Mais segurança para falar, as linguagens, criticidade, a valorização, não digo na questão remuneratória, que a gente tem um plano de carreira talvez num formato um pouco diferente... a valorização dos colegas, o crescimento pessoal, isso aí não tem preço. Projeto em execução. E nós temos lá na Superintendência Regional de Ensino Nova Era 5 projetos próprios, diferentes. Não é projeto que a Secretaria faça. Então, nós temos 5 em andamento, e estamos com proposta para aumentar. [...] E quero possivelmente continuar e fazer o doutorado.

André Xandó – Em relação às experiências profissionais e acadêmicas, o egresso ressalta:

[...] eu apresentei junto com o Tanure (Professor do PPGP e vice-coordenador do Programa), a gente apresentou um artigo no Congresso internacional de Gestão na Universidade do México, foi uma experiência muito bacana. Tinha universidades de toda América Latina, tinha dos Estados Unidos, apresentando artigos também. E esse mesmo o congresso que o Elder apresentou, O CASIS, a gente teve um artigo aprovado, a perspectiva do doutorado tem, mas a gente que está no dia a dia, vocês na direção de escola, pra você parar, pra você fazer o projeto, você estar afiado na língua para poder entrar pro doutorado, tem que ser um projeto que você tem que ter muito afinho também. [...] A gente na universidade vive o fenômeno da doutorite, não é? Na universidade, a maior parte do seu quadro é formado por doutores e os doutores, muitas vezes, olham os técnicos de uma maneira, às vezes não como um profissional. E quando a gente passa a ser qualificado também, a gente passa a ser valorizado e ter um argumento igual ao professor que tem essa titulação. A gente passa a ser reconhecido e a gente passa a ser visto como um profissional.

Miriam – Quanto às atividades após o mestrado, a Mestra pelo PPGP destaca:

A gente participa agora de um grupo de estudo que estuda o curso superior, isso foi fruto do mestrado. O Tanure colocou gás pra gente apresentar trabalhos fruto de nossa dissertação, meu trabalho foi apresentado em Buenos Aires, num Simpósio internacional de Gestão do ensino superior. Então, assim, foi aceito, foi apresentado. Já fiz o projeto de doutorado nessa área também, que foi aceito em Buenos Aires. Ainda não consegui entrar no doutorado, pelas dificuldades que o Xandó colocou: estudar, tirar um tempo de estudar. Mas é meu projeto pra 2014 e é o que eles falaram: a gente muda muito a visão depois que a gente sai do mestrado. A nossa linguagem, a nossa postura dentro de uma pró-reitoria, a gente conversa. Agora, na pró-reitoria, quem entende mais de avaliação da CAPES? Sou eu!

Rosa – Sobre a atuação depois o mestrado, a egressa nos relata que deu continuidade aos estudos no Programa de doutorado em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora. Segundo ela:

Eu descobri que eu queria continuar minha vida acadêmica, e que eu precisava, apesar de tudo o que eu tinha visto acontecer e da forma com que eu me sentia realizada, eu precisava realizar uma outra área da minha vida, que tinha ficado parada, então eu defendi em outubro, já havia acontecido a seleção pro doutorado, no programa de Ciências Sociais, que é uma área que sempre me atraiu, eu sou da área de Ciências Sociais aplicadas, então essa área sempre foi atrativa pra mim, mas, da mesma forma, quando eu fiz Direito, e quando eu fiz a minha especialização em Direito público, eu sentia falta de ir mais fundo, de ir nas razões de ir muito mais fundo do que aquilo que eu tinha conseguido até então. Então eu tive a oportunidade, daí aconteceu a seleção e eu perdi, porque estava justamente na época da minha defesa. Mas eram 20 vagas e apenas 10 vagas foram preenchidas. Então, houve uma reedição da seleção e eu correndo, meu orientador me avisou por *e-mail*, mas eu já tinha visto. [...] Então, eu não voltei as costas para a

continuidade do meu sonho, eu fiz a seleção, passei natal, ano novo, as férias estudando que nem uma louca, realmente um pouco mais, mas também nisso o mestrado profissional me ajudou, porque me mostrou que aquilo que eu achava impossível era possível, eu tinha conseguido defender a minha dissertação, e aquilo me parecia um obstáculo quase intransponível, com todo o turbilhão da vida da gente. Então eu vi que aquela seleção não seria um obstáculo intransponível, eu poderia não conseguir transpor naquele momento, mas, se eu não tentasse, eu não iria saber. Então eu fui fundo, fiz a segunda edição, consegui passar. O meu projeto, por incrível que pareça, a minha área não era Ciências Sociais. O meu projeto foi o que obteve a melhor nota na seleção do doutorado. Tudo o que aprendi no mestrado profissional, eu realmente aprendi a montar um projeto, eu aprendi a pensar o meu projeto. Hoje, eu já modifiquei totalmente o meu projeto, mas naquele momento foi a melhor nota na seleção; nas outras áreas eu não tive a melhor nota, mas eu consegui passar. Mas nessa área eu tive a melhor nota, e isso... eu na hora em que eu bati os olhos naquele resultado, eu sabia a quem eu devia aquele resultado, a mim e ao meu esforço, mas também muito ao que eu aprendi, não resta dúvida. E foi ótimo, passei, estou fazendo doutorado, pedi licença, preparei, estruturei a minha equipe, a minha coordenação, pra deixá-los, e deixei a equipe e liberei o meu trabalho. Eu tinha muito apego pela minha função, pelo meu trabalho, deixei. Está andando, graças a Deus muito bem, e hoje eu estou de licença só pra estudar, é muito mais tranquilo.

Karina – Em relação à vida acadêmica após o mestrado, Karina é colega de turma da Rosa no doutorado em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora. Segundo ela:

[...] então quando eu concluí o mestrado, eu queria concluir em julho, mas fui defender em outubro, porque eu queria esperar o resultado do IDEB pra ver se confirmava a boa atuação da escola que eu estudava. E foi interessante porque eu terminei em outubro, teve a seleção do Programa das Ciências Sociais da UFJF, nós estudamos juntas e eu perdi o prazo de seleção pro doutorado. Só que um dia eu olhando o *site*, lá, ninguém tinha me avisado nada, eu olhei, eu gosto de ficar... sou rata de internet, reabriu e vai até amanhã. Eu estava na praia, [...] aí eu tentei o doutorado, eu consegui e hoje eu faço doutorado na universidade. Então, eu acho que a minha trajetória, ela deve muito ao PPGP.

Denise – Sobre as atividades após o mestrado, ela afirma:

Atualmente, eu ocupo as mesmas funções do início do curso, com melhor preparação profissional, como os nossos colegas já pontuaram muito bem. A gente começa a ter uma clareza muito grande daquilo que a gente faz. A gente identifica no comportamento das pessoas, nos posicionamentos assumidos. O meu trabalho de dissertação, na verdade assim, ele tem sido implantado e os resultados têm sido maravilhosos, nas escolas onde eu trabalho diretamente. Eu não consegui dentro da nossa superintendência um espaço para que as pessoas conhecessem que proposta é essa. Isso é algo que me incomoda muito. Mas eu vejo que, como resposta, como já foi colocado, não existem também verdades absolutas e o mundo é dinâmico.

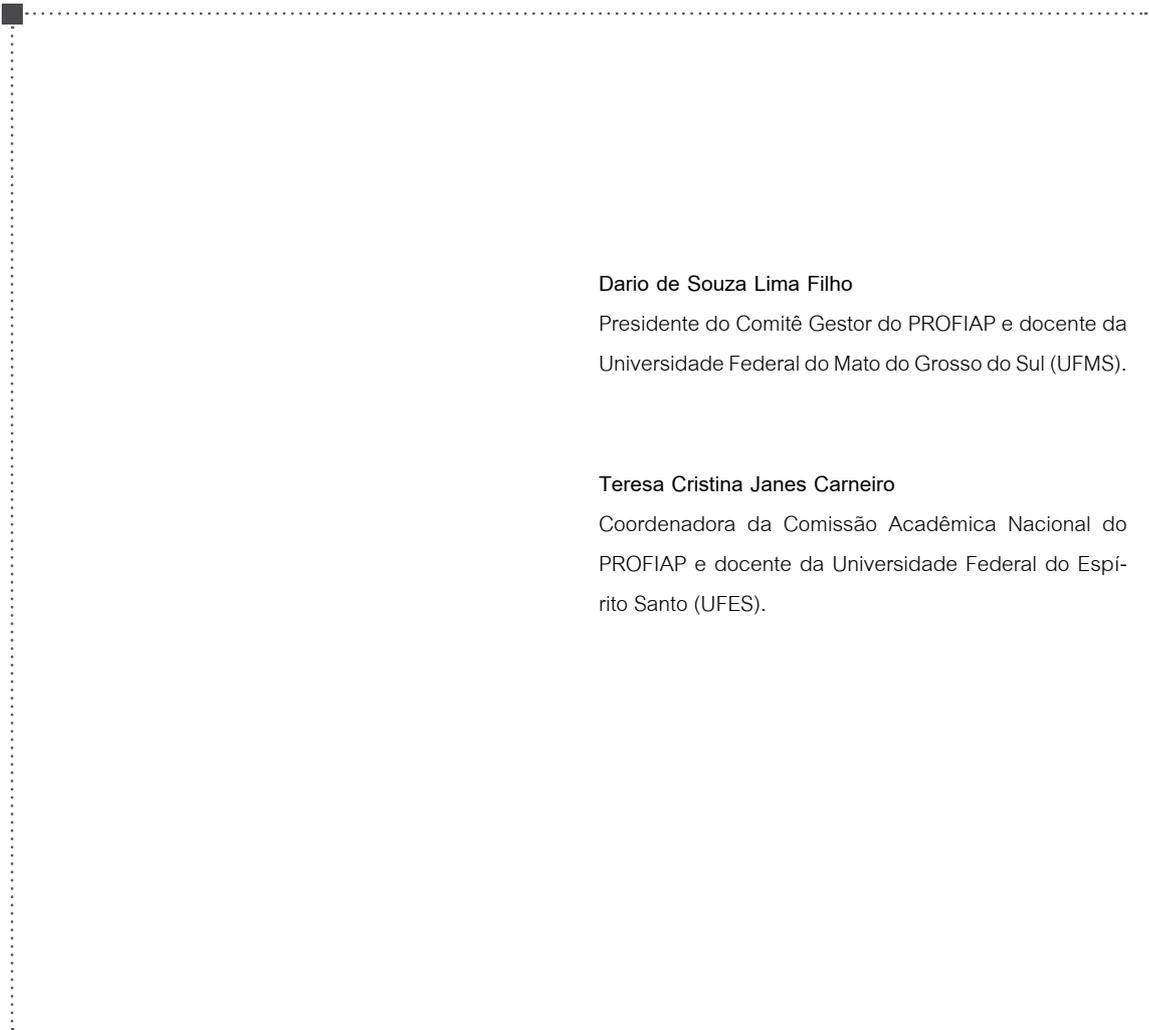
Denise terminou sua fala encerrando o evento com uma citação de Guimarães Rosa que deu o tom de todas as outras falas do encontro, evidenciando

que as trajetórias dos alunos durante o curso exigem coragem, e abrem inúmeras possibilidades acadêmicas e profissionais, o que ficou evidenciado em todos os discursos: “A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” (Guimarães Rosa).

A formação da mesa com os egressos foi uma oportunidade ímpar para os alunos que estão no Programa trocarem experiências com profissionais que passaram pelas mesmas atividades, os egressos deste Programa. Proporcionou, ainda, aos próprios atores envolvidos diretamente no curso (professores, tutores e equipe de suporte), uma autoavaliação, permitindo inclusive avaliar as dimensões que o curso toma, uma vez que conta com alunos de várias Secretarias de educação que, ao terminarem o curso, ou mesmo durante a realização dele, são capazes de mudar suas práticas e interferir nas mudanças de suas equipes de trabalho.

Foi, portanto, um momento de troca de experiências não somente entre os alunos e os egressos, como também uma integração entre os agentes envolvidos na formação do mestrado, professores e alunos.

Formação de Administradores Públicos: a importância do Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional - PROFIAP



Dario de Souza Lima Filho

Presidente do Comitê Gestor do PROFIAP e docente da Universidade Federal do Mato do Grosso do Sul (UFMS).

Teresa Cristina Janes Carneiro

Coordenadora da Comissão Acadêmica Nacional do PROFIAP e docente da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Desde meados da década de 1990, a administração pública no Brasil vem passando por transformações importantes, notadamente no que se refere à redefinição do papel do Estado nacional e do papel desempenhado pelas três esferas de governo: União, Estados Membros e Municípios. A partir da Constituição Federal de 1988, os Estados e os Municípios ganharam maior importância, assumindo diversas atividades antes desempenhadas pela União. Dentro dessa concepção, a partir de 1990, a União passa a exercer as funções de regulação e indução e os dois níveis de governo subnacionais passam a assumir papéis que exigem competências de gestão de atividades essenciais.

Estados e municípios tiveram que redesenhar sua estrutura organizacional para se adequarem aos novos papéis que lhes foram impostos. Muitos deles ainda encontram dificuldades em se relacionar com os demais níveis de governo, com o mercado e com a sociedade civil organizada. Mesmo aqueles que tiveram um avanço maior, ainda necessitam amadurecer um modelo de gestão que contemple essa nova fase de governança pública. Com a promulgação da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), União, Estados Membros e Municípios passaram a se preocupar ainda mais com suas finanças, tanto do lado da receita quanto do lado da despesa.

Diante desse cenário, a qualificação de talentos de alto nível para gestão pública é uma necessidade das três esferas de governo: União, Estados Membros e Municípios. Dados do Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM) revelam que a receita própria dos municípios ainda está aquém do potencial de arrecadação. Ressalte-se que, no Brasil, essa situação é mais frequente nos municípios com população abaixo dos 20.000 habitantes. Esses dados revelam que o Poder Público Municipal não está preparado, do ponto de vista administrativo, para cumprir a legislação relacionada à arrecadação.

É razoável afirmar que isso se deve à carência de quadro de servidores preparados para gerenciar a máquina administrativa. Em nível de graduação isso já vem sendo feito. Uma rede de mais de 50 IFES (com estímulo da CAPES) já vem oferecendo o Bacharelado em Administração Pública, modalidade a distância, em mais de uma centena de Polos de Apoio Presencial da UAB, distribuídos pelo Brasil.

Nos âmbitos estadual e municipal, muito trabalho ainda precisa ser realizado para que esses níveis de governo possam exercer, satisfatoriamente, seus papéis constitucionais. Para isso, é necessário profissionalizar a Administração Pública, o que vem sendo feito de forma lenta. Para acelerar esse processo o governo federal instituiu diversos programas de incentivo à modernização da Administração Pública no Brasil. Entre eles está o PNAP (Programa Nacional de Formação em Administração Pública), com o objetivo de capacitar pessoal para atividades de gestão do serviço público brasileiro em cursos de graduação e especialização.

No Poder Executivo Federal, o total de servidores de nível superior sem mestrado ou doutorado chega a 77%, segundo dados do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG). Dos cargos ligados diretamente aos Ministros de Estados, menos de 12% possuem mestrado ou doutorado. Esses dirigentes, além da necessidade de serem competentes em suas especialidades (saúde, educação, infraestrutura, meio ambiente etc.), necessitam adquirir “competências específicas de direção”.

Para tanto, é preciso que seja dada oportunidade aos servidores de órgãos federais, estaduais e municipais de todo o Brasil para se capacitarem para o exercício de uma gestão pública profissional de alto nível; além da oportunidade aos profissionais de fora do serviço público (demanda social), de modo a formar um contingente de pessoas para ingresso em órgãos do poder público. No âmbito do serviço público brasileiro, estima-se uma demanda reprimida de 20-30 mil profissionais para Mestrado em Administração Pública.

Em 2009, a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES), a extinta SEED/MEC e as IPES criaram o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), abrangendo quatro cursos: um bacharelado (Administração Pública) e três especializações (Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde). Os cursos estão sendo oferecidos em todo o Brasil pela nova rede que recebeu a adesão de 71 IPES, por meio de edital UAB/CAPES, a partir de 2010.

Em 2013, foi aprovado pela CAPES o PROFIAP, Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional, com o objetivo de capacitar profissionais para o exercício da prática administrativa avançada nas organizações públicas; contribuir para aumentar a produtividade e a efetividade das organizações públicas; e disponibilizar instrumentos, modelos e metodologias que sirvam de referência para a melhoria da gestão pública. O egresso deverá ser um profissional com um nítido entendimento do papel do Estado no Brasil, do exercício da cidadania e preocupado com as questões éticas, sociais e ambientais que subsidiarão as políticas públicas que impactam a sociedade. Reunirá as condições científicas e técnicas para promover melhorias na gestão pública.

Acredita-se que o Curso de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede seja uma proposta inovadora no Brasil, trazendo impactos regionais e sociais importantes. O PNPG 2011-2020 reconhece a existência de grandes desigualdades socioeconômicas intra e inter-regiões e estados brasileiros, e deixa explícita a necessidade de ampliar o número de cursos de Mestrado nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste.

A proposta do Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede (PROFIAP) traz uma contribuição efetiva na medida em que propõe beneficiar mais as citadas regiões, que são carentes em programas de Pós-graduação,

sobretudo em Administração. Na comunidade científica, são reconhecidas as dificuldades que uma IFES isolada (não em rede) dessas regiões tem para propor um Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*.

O Programa irá se estruturar por meio de uma rede de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), distribuída no território nacional, com a coordenação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em parceria com a CAPES. O título de Mestre será atribuído individualmente pelas IFES que fazem parte da rede. As nove IFES aprovadas pela CAPES para integrar inicialmente a rede são: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

O papel da ANDIFES é o de organizar o engajamento da comunidade acadêmica nacional da área de Administração ao Programa. Para tanto, constituiu um Comitê Gestor Nacional e uma Comissão Acadêmica Nacional, compostos de professores experientes, para planejamento e operacionalização do Programa em todo o Brasil, os quais serão assessorados por Comissões Locais.

A CAPES fornecerá ao Programa diversas formas de apoio, entre as quais sua experiência em formação e gestão de redes de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) para oferta de cursos de graduação e pós-graduação. As IFES contam com infraestrutura necessária para a oferta do curso, fornecendo, além do corpo docente, infraestrutura física, abrangendo salas de aula, laboratórios, bibliotecas e outros recursos.

A primeira turma iniciará no segundo semestre de 2014, com cerca de 200 alunos ligados às nove instituições federais de ensino superior, em quatro regiões geográficas brasileiras: Norte, Nordeste, Sudeste e Centro-oeste. Conforme ocorreu com os demais mestrados profissionais em rede nacional autorizados pela CAPES, prevê-se uma expansão da rede ano a ano, até que se atinja todas as regiões brasileiras e os principais estados membros da Federação, cumprindo, assim, o objetivo originalmente traçado de propiciar a oportunidade de capacitação avançada de gestores públicos em todo o território nacional.