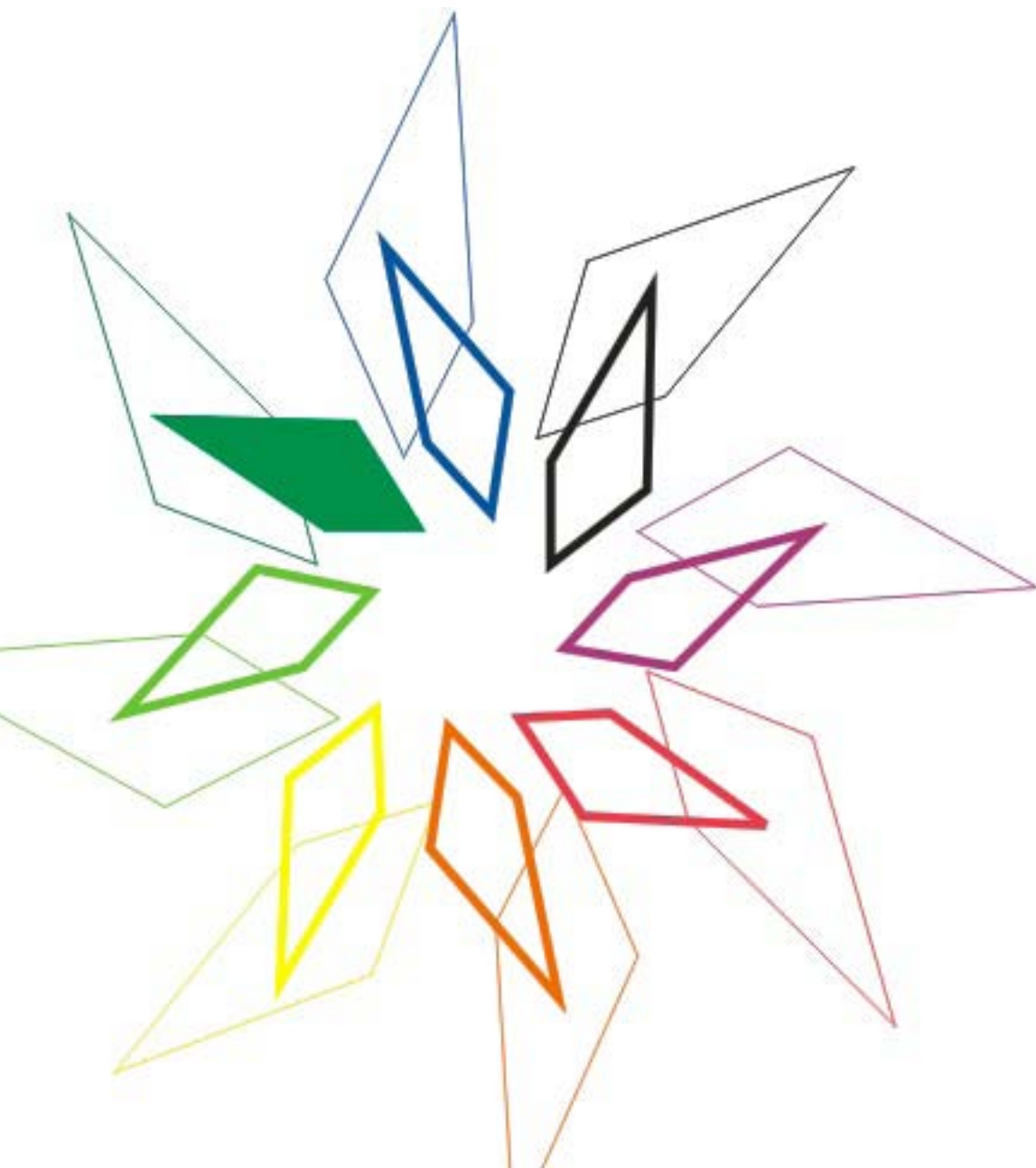


Gestão no Ambiente Educacional



Publicação quadrimestral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, ofertado na modalidade Profissional,
do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação e da Universidade do Estado da Bahia.
Os artigos assinados refletem o ponto de vista dos autores, não coincidindo, necessariamente, com o dos Editores e do Conselho Editorial da revista.



p/urais
revista multidisciplinar

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

JOSÉ BITES DE CARVALHO
Reitor

MÁRCEA ANDRADE SALES
Pró-Reitora de de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação

MARCELO DUARTE DANTAS D ÁVILA
Vice-reitor

Editora Científica
Márcea Andrade Sales

Equipe Editorial
Darlaine Pereira Bonfim das Mercês
Gilvania Clemente Viana
Tatiana Dias Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alex Braga Universidade Federal do Espírito Santo	Maria da Saete Barboza de Farias Universidade Federal da Paraíba
Ana Maria Calil Universidade de Taubaté	Maria de Fátima Gomes da Silva Universidade Estadual de Pernambuco
Ana Silvia Moço Aparicio Universidade Municipal de São Caetano do Sul	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
André Ricardo Magalhães Universidade do Estado da Bahia	Nilma Soares Universidade Federal de Minas Gerais
Celi Corrêa Neres Universidade Federal Mato Grosso do Sul	Nilma I. Spigolon Universidade Estadual de Campinas
Elisa Maria Dalla-Bona Universidade Federal do Paraná	Patrícia Lessa Santos Costa Universidade do Estado da Bahia
Emília Peixoto Universidade Estadual de Santa Cruz	Lucio Hammes Universidade Federal do Pampa
Jason Ferreira Mafra Universidade Nove de Julho	Roseli Gomes Brito de Sá Universidade Federal da Bahia
Juracy Machado Pacífico Universidade Federal de Roraima	Siderly do Carmo Dahle de Almeida Centro Universitário Internacional Uninter
Márcea Andrade Sales Universidade do Estado da Bahia	Viviane Klaus Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Marcos Tanure Sanabio Universidade Federal de Juiz de Fora	

CONSELHO EDITORIAL - INTERNACIONAL

Fernando Juan Garcia Masip Universidade Autónoma Metropolitana - Xochimilco/México	Antonio Marques Moreira Universidade de Coimbra/Portugal
Francisco Armas Quintá Universidade de Santiago de Compostela/Espanha	Cristhian Esteban Universidad de Chile/Chile
Victor Amar Rodriguez UCL/Londres	David Mallows UCL/Londres
Xosé Carlos Macia Arce Universitat Autonoma de Barcelona/Espanha	Joan Pages Blanch Universitat Autonoma de Barcelona/Espanha
José Pedro Amorim Universidade de Santiago de Compostela/Espanha	José Pedro Amorim Universidade do Porto/Portugal

ISSN 2177-5060

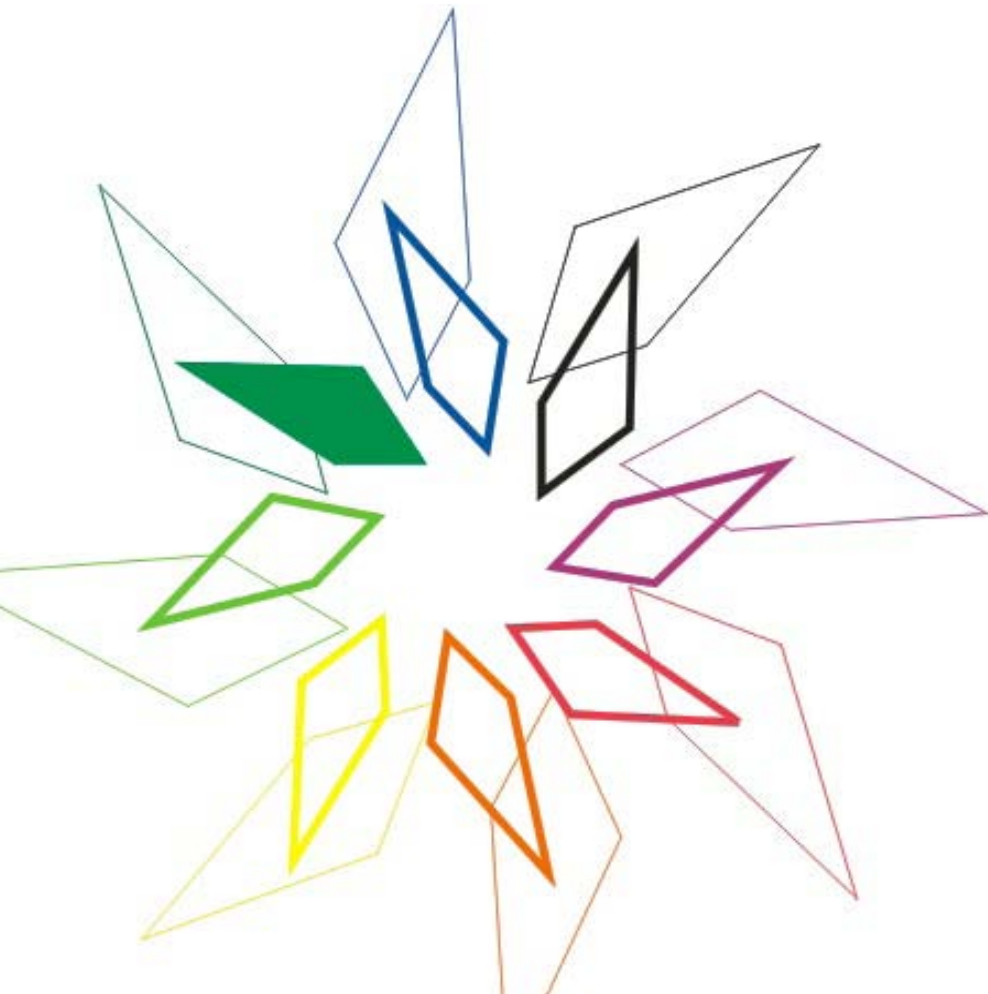
E-ISSN 2447-9373



plurais
revista multidisciplinar

Salvador, v.5 n.1 p.1-304 jan./abr. 2020

Gestão no Ambiente Educacional





© PLURAIIS Revista Multidisciplinar

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação

Prédio de Pós-Graduação - 3º andar

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil

Fone/fax: + 55 71 3117-5307

www.uneb.br / revistaplurais@gmail.com

Capa

Angela Garcia Rosa

Diagramação e Editoração

Gilvania Clemente Viana

Márcea Andrade Sales

Projeto gráfico

Equipe Plurais Revista Multidisciplinar

Fomento Institucional

Editais PAEP PÓS / UNEB

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Plurais: Revista Multidisciplinar / Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e
Tecnologias Aplicadas a Educação, 2020.

Vol.5, n.1, Jan/abr., 2020.

Quadrimestral

ISSN: 2177-5060 (versão impressa)

ISSN: 2477-9373 (versão on-line)

Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br>

1. Educação (pós-graduação) - Periódico. I. Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão
e Tecnologias Aplicadas a Educação.

CDD: 370

Revista vinculada a:



Sumário

Dossiê Temático

A GESTÃO ESCOLAR COMO SUBSÍDIO AO DIREITO À EDUCAÇÃO: uma articulação a partir da noção de função social da escola	9
Catarina de Almeida Santos, Danielle Xábregas Pamplona Nogueira e Marcello Ferreira	
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE CURSOS: indícios que definem a qualidade de um curso de graduação na perspectiva do SINAES	17
Adenize Costa Acioli e Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira	
INSTITUCIONES EDUCATIVAS CONFESIONALES Y EL IMPACTO EN EL DESARROLLO LOCAL: el caso de la Universidad Adventista del Plata (UAP) en la Ciudad del Libertador San Martín (ARGENTINA)	35
Ricardo Costa Caggy	
GESTÃO ESTRATÉGICA: uma análise do primeiro ciclo de implementação em uma Instituição de Ensino Superior Confessional da Bahia [2014-2018]	68
Tânia Moura Benevides, Marco Antônio Leal Góes e Jéssica Nascimento de Oliveira	
ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE MULTICAMPI	96
Celeste Maria Pacheco de Andrade e Lídia Boaventura Pimenta	
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO PROFESSOR GESTOR: atribuições no modelo multicampi	123
Lina Maria Brandão de Aras, Ana Cláudia Pacheco de Andrade e Luzinete Gama de Oliveira	

Sessão Especial COVID-19

EM DEFESA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: diálogos em tempos de pandemia	146
Ricardo Ducatti Colpas, Eliane Medeiros Borges e Galdino Rodrigues de Souza	

Estudos / Ensaios

LEITURA E TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA: ontem e hoje	171
Rosemary Lapa Oliveira	
QUESTÕES DE GÊNERO NA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	193
Antonio Carlos Dias Junior e Alan Caballero	
PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE OS RESULTADOS QUALITATIVOS E QUANTITATIVOS EM UMA ESCOLA INTEGRAL	220
Alessandra Marcos Aguiar e Odaléa Feitosa Vidal	
A NOVA GESTÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO: uma análise das escolas “concertadas” na Espanha	241
Juliano Mota Parente	
IMPACTOS EDUCACIONAIS E SOCIOCULTURAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: estudo de caso sobre a implantação de uma Comissão Própria de Avaliação	261
Denise Alves Lucena e Doriele Silva Andrade Costa Duvernoy	
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO: inserção, atribuições e contexto de atuação	285
Paulo Roberto Prado Constantino, Marília Macorin de Azevedo e Sérgio Eugenio Menino	

Summary

Thematic Dossier

- SCHOOL MANAGEMENT AS A SUBSIDY TO THE RIGHT TO EDUCATION: an articulation based on the notion of the school's social function** 9
Catarina de Almeida Santos, Danielle Xábregas Pamplona Nogueira e Marcello Ferreira
- COURSE EVALUATION TOOLS: indicators that define the quality of an undergraduate course from the perspective of SINAES** 17
Adenize Costa Acioli e Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira
- THE CONFESSORIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THE IMPACT ON LOCAL DEVELOPMENT: the case of the Universidad Adventista Del Plata (UAP), at the city Liberador San Martín (ARGENTINA).** 35
Ricardo Costa Caggy
- STRATEGIC MANAGEMENT: an analysis of the first implementation cycle in a confessional higher education institution in BAHIA [2014-2018]** 68
Tânia Moura Benevides, Marco Antônio Leal Góes e Jéssica Nascimento de Oliveira
- ORGANIZATIONAL STRUCTURES AT THE MULTICAMPI UNIVERSITY** 96
Celeste Maria Pacheco de Andrade e Lídia Boaventura Pimenta
- PROFESSOR MANAGER'S SKILLS AND EXPERTISE: assignments at multi campi model** 123
Lina Maria Brandão de Aras, Ana Cláudia Pacheco de Andrade e Luzinete Gama de Oliveira

Sessão Especial COVID-19

- IN DEFENSE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN BASIC EDUCATION: dialogues in times of pandemics** 146
Ricardo Ducatti Colpas, Eliane Medeiros Borges e Galdino Rodrigues de Souza

Studies / Essay

- READING AND TEACHING WORK IN SCHOOL: yesterday and today** 171
Rosemary Lapa Oliveira
- GENDER QUESTIONS IN THE LIFE-LONG LEARNING** 193
Antonio Carlos Dias Junior e Alan Caballero
- SCHOOL COMMUNITY PERCEPTIONS ABOUT QUALITATIVE AND QUANTITATIVE RESULTS IN AN INTEGRAL SCHOOL** 220
Alessandra Marcos Aguiar e Odaléa Feitosa Vidal
- THE NEW PUBLIC MANAGEMENT IN EDUCATION: an analysis of "concerted" schools in Spain** 241
Juliano Mota Parente
- EDUCATIONAL AND SOCIOCULTURAL IMPACTS ON BASIC EDUCATION: a case study on the implementation of an own Evaluation Committee** 261
Denise Alves Lucena e Doriele Silva Andrade Costa Duvernoy
- SCHOOL COUNSELING IN VOCATIONAL EDUCATION OF STATE OF SÃO PAULO, BRAZIL: insertion, assignments and working context** 285
Paulo Roberto Prado Constantino, Marília Macorin de Azevedo e Sérgio Eugenio Menino

Resumen

Dossie Temático

LA GESTIÓN ESCOLAR COMO SUBENCIÓN AL DERECHO A LA EDUCACIÓN: una articulación basada en la noción de función social de la escuela	9
Catarina de Almeida Santos, Danielle Xábregas Pamplona Nogueira e Marcello Ferreira	
HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN DEL CURSO: indicadores que definen la calidad de un curso de pregrado desde la perspectiva del SINAES	17
Adenize Costa Acioli e Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira	
INSTITUCIONES EDUCATIVAS CONFESIONALES Y EL IMPACTO EN EL DESARROLLO LOCAL: el caso de la Universidad Adventista del Plata (UAP) en la Ciudad del Libertador San Martín (ARGENTINA)	35
Ricardo Costa Caggy	
GESTIÓN ESTRATÉGICA: un análisis del primer ciclo de implementación en una Institución Confesional de Educación Superior en Bahía [2014-2018]	68
Tânia Moura Benevides, Marco Antônio Leal Góes e Jéssica Nascimento de Oliveira	
ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD MULTICAMPI	96
Celeste Maria Pacheco de Andrade e Lídia Boaventura Pimenta	
COMPETENCIAS Y HABILIDADES DEL GESTOR UNIVERSITARIO: atribuciones en el modelo multicampi	123
Lina Maria Brandão de Aras, Ana Claudia Pacheco de Andrade e Luzinete Gama de Oliveira	

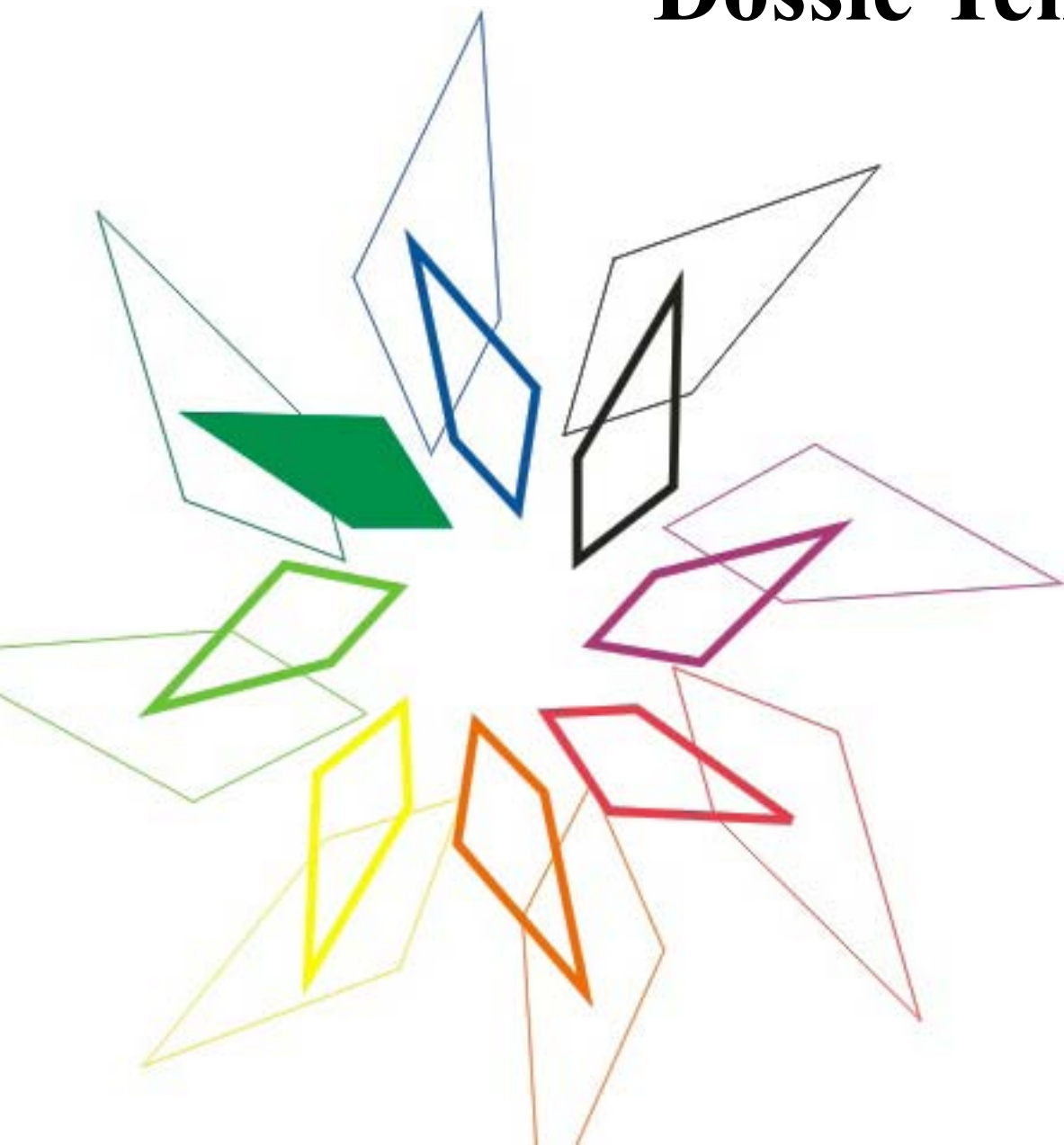
Sessão Especial COVID-19

EN DEFENSA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: diálogos en tiempos de pandemia	146
Ricardo Ducatti Colpas, Eliane Medeiros Borges e Galdino Rodrigues de Souza	

Estudios / Ensayos

LECTURA Y TRABAJO DOCENTE EN LA ESCUELA: ayer y hoy	171
Rosemary Lapa Oliveira	
CUESTIONES DE GÉNERO EM LA APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA	193
Antonio Carlos Dias Junior e Alan Caballero	
PERCEPCIONES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR SOBRE LOS RESULTADOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS EN UNA ESCUELA INTEGRAL	220
Alessandra Marcos Aguiar e Odaléa Feitosa Vidal	
LA GESTIÓN ESCOLAR COMO SUBENCIÓN AL DERECHO A LA EDUCACIÓN: una articulación basada en la noción de función social de la escuela	241
Juliano Mota Parente	
IMPACTOS EDUCATIVOS Y SOCIOCULTURALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: un estudio de caso sobre la implementación de un Comité de Evaluación	261
Denise Alves Lucena e Doriele Silva Andrade Costa Duvernoy	
ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL EN ESCUELAS TÉCNICAS DE SÃO PAULO, BRASIL: admisión, tareas y contexto de trabajo	285
Paulo Roberto Prado Constantino, Marília Macorin de Azevedo e Sérgio Eugenio Menino	

Dossiê Temático



A GESTÃO ESCOLAR COMO SUBSÍDIO AO DIREITO À EDUCAÇÃO: uma articulação a partir da noção de função social da escola

CATARINA DE ALMEIDA SANTOS

Departamento de Planejamento e Administração – UNB. ORCID: 0000-0003-1864-4608.
E-mail: catarinasantos@unb.br

DANIELLE XÁBREGAS PAMPLONA NOGUEIRA

Departamento de Planejamento e Administração – UnB. ORCID: 0000-0001-8500-0402.
E-mail: daniellen@unb.br

MARCELLO FERREIRA

Instituto de Física – UnB. ORCID: 0000-0003-4945-3169. E-mail: marcellof@unb.br



A GESTÃO ESCOLAR COMO SUBSÍDIO AO DIREITO À EDUCAÇÃO: uma articulação a partir da noção de função social da escola

A educação, como saber historicamente acumulado, é também apropriação da cultura de um povo. Ela é a responsável por fazer com que as novas gerações assimilem “as experiências, os conhecimentos e os valores legados pelas gerações precedentes, [sendo assim], é fenômeno inerente ao próprio homem e que o acompanha durante toda a sua história” (PARO, 2008, p. 105).

A sociedade moderna, em sua complexidade, traz consigo o acúmulo de saberes produzidos historicamente, que se renova com impressionante velocidade e dinamicidade, requerendo a existência de instituições responsáveis pelo processo educativo. A escola, ressalta Paro (2008), destaca-se entre elas, tendo como especificidade a transmissão do saber de forma sistemática e organizada.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2009), a educação é um direito humano universal e deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos e das liberdades fundamentais. No Brasil, em caráter estrutural, a Constituição de 1988 consentiu a educação como um direito social, a que todos, sem distinção, devem ter acesso, delegando ao Estado e à família garanti-lo, em cooperação com a sociedade, para o alcance da sua tríplice função: o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Já operacionalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, art. 1º) define a educação numa perspectiva ampliada, asseverando que deva abranger “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Fazer com que essa perspectiva de educação se concretize sempre careceu – e certamente ainda carecerá – de muita luta, com ações e campanhas que questionem os modos de ser e de operar das políticas públicas e das dinâmicas sociais. Como disse Anísio Teixeira, lá em 1935, ao debater os entraves enfrentados para implementar o que foi aprovado na Constituição de 1934, “a mentalidade dos fazedores de orçamento, geralmente homens que reputam o ensino obra eminentemente supérflua, criará todos os sofismas para demonstrar a impossibilidade material de se obedecer à Constituição” (TEIXEIRA, 2007, p. 219). Essa afirmação, embora quase noventenária, é lamentavelmente ainda atual.



A gestão da escola¹, como organização complexa (TRAGTENBERG, 2018), é um dos mais estatutários dispositivos da garantia do acesso à educação. Segundo Paro (2008, p. 18), “a administração é a utilização racional de recursos para [a] realização de fins determinados”, o que implica que ela deva mediar recursos e demandas, em vistas do alcance de sua função social.

Sendo a formação o objetivo central da escola, o projeto pedagógico deve ser a razão da ação administrativo no interior dessa instituição. Nesse sentido, o autor defende que qualquer diretor escolar deve, antes de tudo, ser um educador; defende, ainda, que gestão administrativa e pedagógica, no âmbito escolar, sejam indissociáveis, pois, no campo da gestão escolar, toda prática pedagógica está impregnada do administrativo, assim como o administrativo é potencialmente pedagógico.

No *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932 (MANIFESTO, 2006), os pioneiros já defendiam a formação ampla dos educadores e gestores educacionais. Um educador que trabalhe cientificamente nesse terreno, defendia o Manifesto, deve estar decisivamente interessado na determinação dos fins de educação e imbuído dos meios de realizá-los. Nessa perspectiva, o gestor precisa ser, antes de tudo, um educador e, como tal, alguém capaz de compreender a realidade para além dos muros da escola. Assim, para os signatários do Manifesto, dentre eles, Anísio Teixeira,

O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela de seu laboratório. Mas o educador, não, ele tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, inclusive a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização (MANIFESTO, 2006).

Separar a gestão pedagógica da gestão administrativa – ou o gestor do educador – é incorrer no amadorismo pedagógico ou no empirismo grosseiro de que os pioneiros falavam, pois isso implicaria considerar que a escola pudesse ser administrada por quem não entende dos princípios e das especificidades da educação. Essa instituição escolar se assenta em princípios da democracia, da autonomia e da liberdade e deve ser plural, imiscuída em cultura e com radical envergadura e

¹ Neste texto, por conveniência semântica e pela restrição do escopo dos matizes conceituais que pretendemos acessar, tomamos gestão escolar e administração escolar como sinônimos. Sabe-se, no entanto, que, no campo dos estudos organizacionais, a perspectiva de administração escolar é eminentemente técnica e operacional, enquanto a ideia de gestão escolar vincula-se a uma perspectiva diretiva mais sistêmica, atinente às políticas, às diretrizes educacionais, à gestão de sistemas de ensino e escolas, considerando a autonomia e a necessidade de processos participativos.



compromisso social. Seu papel é o de garantir, de forma organizada e sistematizada, a mais difícil das educações: aquela para viver de forma livre e democrática. Como disse Anísio,

Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sadio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes (TEIXEIRA, 2009, p. 107).

Garantir o direito à educação é formar para a democracia, regime que, segundo Teixeira, dela depende fundamentalmente, pois só há democracia se tivermos uma educação capaz de “fazer do filho do homem – graças ao seu incomparável poder de aprendizagem – não um bicho ensinado, mas um homem” (TEIXEIRA, 2009, p. 107).

Assim, pensar a gestão como uma das dimensões do processo educativo, voltada para garantia do direito à educação, implica em envolver o conjunto dos sujeitos das comunidades escolar e local na tomada de decisão, em problematizar políticas e diretrizes internas e externas de cunho não democrático e que não sirvam para o alcance da educação em que todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes.

As demandas externas advindas de tomadores de decisões, que reputam o ensino, especialmente para a maioria da população, obra eminentemente supérflua, costumam ser contrárias ao alcance dessa educação com referência social, não somente no Brasil, mas em praticamente todos os países do globo. Daine Ravitch² (2011), no livro “Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação”, analisa os efeitos dos testes padronizados e do modelo de mercado no sistema americano. Para a autora, os testes, definidos por homens de negócio e não por quem entende de educação, estão colocando o sistema educativo americano em risco, tendo em vista que não está sendo garantido a formação dos estudantes, o que vem desencadeando e agudizando processos de segregação e exclusão.

Para Ravitch (2011, p. 251), “os fundamentos de uma boa educação serão encontrados na sala de aula, em casa, na comunidade e na cultura, mas os reformadores empresariais do nosso

² Diane Silvers Ravitch: Is a historian of education, an educational policy analyst, and a research professor at New York University’s Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development.



tempo continuam a procurar por atalhos e respostas rápidas” (RAVITCH, 2011, p. 251). Ainda segundo a autora,

As nossas escolas não irão melhorar se os políticos que nos governam se meterem no território pedagógico e tomarem decisões que deveriam ser feitas por educadores profissionais. O Congresso e os legisladores estaduais não deveriam dizer aos professores como ensinar, tanto quanto eles não devem dizer aos cirurgiões como realizar operações. Tampouco o currículo das escolas deveria ser submetido a negociações políticas entre pessoas que não possuem conhecimento sobre o ensino. A pedagogia – ou seja, como ensinar – é domínio profissional dos professores. O currículo – ou seja, o que ensinar – deveria ser determinado por educadores profissionais e acadêmicos, após a devida deliberação pública, agindo com a autoridade neles investida pelas escolas, distritos e Estados (RAVITCH, 2011, p. 251).

Os processos de organização, planejamento e avaliação das diversas atividades que fazem parte do cotidiano das instituições escolares e da administração educacional e escolar precisam ser pautados por ações que garantam o direito à educação. A função social da escola vai muito além de desenvolver capacidades nos estudantes para responder o que os testes mensuram, notadamente os progressos dos estudantes em leitura e em matemática, pois esses testes não dão conta de estabelecer indicadores para o que mais importa na educação: “a habilidade de um estudante de encontrar explicações alternativas, levantar dúvidas, buscar o conhecimento por conta própria e pensar de forma diferente” (RAVITCH, 2011, p. 252).

O que Ravitch, assim como muitos outros educadores, coloca na agenda de debate na atualidade é o que Teixeira já apontava, em 1935, ao refletir e apontar os problemas da educação brasileira à época. Para esse autor, o primeiro erro no campo da educação seria tomar as causas pelos efeitos e os efeitos pelas causas. Assim, afirmou que,

Desde que se iniciou a civilização democrática e industrial dos nossos tempos, os índices de alfabetização foram-se tornando extraordinariamente significativos do estado de progresso de um povo, por isso que a generalização da leitura e da escrita se tornou indispensável a generalização de modos especiais de vida e de trabalho. Pois bem. Como não somos muito favorecidos por aqueles índices, facilmente nos convencemos de que o necessário é conquistá-los de qualquer jeito, para nos tornarmos de pronto civilizados. Ora, a verdade é bem outra.

Precisamos é daquela civilização, para que os índices, de longe, surjam por si mesmos (TEIXEIRA, 2007, p. 41).

A defesa de Teixeira (2007, p. 84), de Ravitch e que é também a nossa, é a de que é preciso ter na escola muito mais “do que o ensino a toque de caixa de leitura, escrita e contas”. É preciso fazer com que nossos estudantes tenham oportunidades de ter uma vida melhor.

O que devem desejar os educandos brasileiros é que a escola não falhe a sua missão; é que a escola forme a inteligência e forme o caráter. Mas, para tanto, urge que preparemos o ambiente, que o prédio escolar e as suas instalações atendam, pelo menos, aos padrões médios da vida civilizada, e que o magistério tenha a educação, a visão e o preparo necessários a quem não vai apenas ser a máquina de ensinar intensivamente a ler, a escrever e a contar, mas o mestre da arte difícil de bem viver (TEIXEIRA, 2007, p. 85).

A tríplex função da educação, definida no art. 205 de Constituição de 1988, nos coloca o desafio de olhar para o estudante como sujeito e garantir seu desenvolvimento a partir da sua especificidade, dentro da pluralidade. Que a escola não o apague, não o anule, não o uniformize ou o invisibilize, garantindo as condições para que suas potencialidades intelectuais, afetivas e psicomotoras sejam desenvolvidas.

Ao mesmo tempo, sendo ele um sujeito social, a formação para a cidadania, parte constitutiva do direito a educação, não é a formatação das mentes, o controle dos corpos para que sejam economicamente úteis e socialmente dóceis, nem a obediência pela imposição do medo, mas a construção do respeito. Isso só é viável quando se convive com o diverso, quando não se anulam as diferenças e quando se debate com respeito as questões postas na sociedade, como as questões de gênero, raça e sexualidade. Não é possível formar para a cidadania quando se elimina da escola a formação que combata o racismo, o machismo, sexíssimo, feminicídio, a homofobia, o patriarcalismo e todas as formas de violência e discriminação. Essas preocupações devem integrar o leme da gestão escolar e operar para que jamais entremos em um mundo distópico como esse, que escolhe entre formar para a racionalidade substantiva ou formar para a racionalidade técnica. São inúmeros os cidadãos – e, infelizmente, também os líderes políticos – que ignoram a relação entre ciência, tecnologia e sociedade. Espera-se que mais deles não sejam constituídos pela indiferença ou pela ação deliberadamente neoliberal da escola. Nada poderia substituir o ambiente escolar tradicional; trata-se de um valor civilizatório, uma conquista moderna, cuja perda se faria lamentar profunda-



mente, pois já não podemos reconhecer em nosso meio tantos daqueles espaços comunitários que cumpriam o papel de socialização de crianças, no sentido mais elevado de transmissão de práticas de tolerância e de construção de acordos.

A formação para o trabalho, terceira haste do tripé, não é a formação para conformação ao *modus operandi* da atual forma de organização social, em que as relações sociais se dão pela exploração de uma parte da população sobre a outra. A formação para o trabalho, constitutiva do direito à educação, precisa ser para a transformação das relações de trabalho em que os trabalhadores sejam sujeitos e não objetos ou meios de produção. A educação deve contribuir, como aponta Vítor Paro (2008), para a transformação social a medida em que servir de instrumento dos grupos sociais dominados, em seu esforço de superação da sociedade de classe. Esta é a indução, a tessitura e a conformação social que somente se pode viabilizar por meio de uma escola democrática, plural, defensora dos direitos humanos e das garantias de liberdade e consciência do seu papel singular de regulação entre do projeto político do Estado ao indivíduo e o projeto desse mesmo indivíduo em si e para si. A gestão escolar é, pois, a vereda entre o que se está determinado para a educação escolar como função social e dimensão para a garantia do direito à educação.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 715 de maio de 2020.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 8 maio 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.



RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é um privilégio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia**: introdução a administração educacional. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

TRAGTENBERG, M. A Escola como Organização Complexa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 183-202, jan. 2018.

Enviado em: 30 de março de 2020.

Inserido em: 20 de abril de 2020.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE CURSOS: indícios que definem a qualidade de um curso de graduação na perspectiva do SINAES

ADENIZE COSTA ACIOLI

Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Doutora em Linguística Aplicada
Análise do Discurso. Pró-Reitora de Graduação. Orcid: 0000-0002-9488-1800.
E-mail: adenize.acioli@gmail.com

MARIA ANTONIETA ALBUQUERQUE DE OLIVEIRA

Universidade Federal de Alagoas – UFAL Doutora em Educação. Orcid: 0000-0001-8312-1542.
E-mail: mariaantonieta07@gmail.com



INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE CURSOS: indícios que definem a qualidade de um curso de graduação na perspectiva do SINAES

O artigo se propõe à análise crítica dos instrumentos de avaliação externa de cursos de graduação, do sistema federal de ensino superior, produzidos sob a ótica da política de avaliação determinada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES - na intenção de extrair os atributos que identificam um curso como sendo de qualidade, na perspectiva dos indicadores oficiais determinados pelos referenciais mínimos, definidos pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação – SESu/MEC. Nesta perspectiva, foram considerados os instrumentos de avaliação de cursos de graduação editados entre 2004 e 2017, para fins de reconhecimento e/ou renovação de reconhecimento.

Palavras-chave: Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação. Indicadores de Qualidade. Ensino Superior.

COURSE EVALUATION TOOLS: indicators that define the quality of an undergraduate course from the perspective of SINAES

The article proposes a critical analysis of the external evaluation instruments of undergraduate courses of the federal higher education system, produced from the perspective of the evaluation policy determined by the National Higher Education Evaluation System - SINAES - in order to extract the attributes that identify a course as being of quality, from the perspective of official indicators determined by the minimum standards, defined by the Higher Education Secretariat of the Ministry of Education - SESu / MEC. In this perspective, the assessment tools of undergraduate courses published between 2004 and 2017 were considered for recognition and / or renewal of recognition.

Keywords: Undergraduate Assessment Instruments. Quality Indicators. Higher Education.

HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN DEL CURSO: indicadores que definen la calidad de un curso de pregrado desde la perspectiva del SINAES

El artículo propone un análisis crítico de los instrumentos de evaluación externa de los cursos de pregrado del sistema federal de educación superior, producidos desde la perspectiva de la política de evaluación determinada por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) para extraer los atributos que identifican un curso como de calidad, desde la perspectiva de los indicadores oficiales determinados por las referencias mínimas, definidas por la Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación - SESu / MEC. En esta perspectiva, las herramientas de evaluación de los cursos de pregrado publicados entre 2004 y 2017 se consideraron para reconocimiento y / o renovación de reconocimiento.

Palabras-clave: Instrumentos de Evaluación de Pregrado. Indicadores de Calidad. Educación Superior.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE CURSOS: indícios que definem a qualidade de um curso de graduação na perspectiva do SINAES

Introdução

A proposta de trabalho foi a de analisar criticamente os instrumentos de avaliação externa de cursos de graduação, do sistema federal de ensino superior, editados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, entre 2004 e 2017, e elaborados em colaboração entre a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES – e a Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior – DEAES. As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN -, os referenciais mínimos de qualidade definidos pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação – SESu/MEC - e os princípios e diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES - serviram de referência para sua formulação. O objetivo foi o de extrair dos documentos os indícios que classificam um curso de graduação em relação à qualidade. Ou seja, o que identifica que um determinado curso de graduação possa ser considerado como tendo qualidade em referência aos padrões oficiais?

O foco da análise foram os indicadores e/ou grupo de indicadores de cada dimensão e/ou categoria considerando apenas os conceitos que classificam cada um deles: 3 (três), 4 (quatro) e 5 (cinco). O primeiro, definido como o referencial mínimo e o último como o referencial máximo em termos de qualidade, expressa de diferentes formas em diferentes instrumentos. Os conceitos 1 (um) e 2 (dois), neste entendimento, foram excluídos do estudo por não serem considerados como sinalizadores de qualidade e, uma vez atribuídos aos indicadores/grupos de indicadores e dimensões/categorias, podem comprometer o conceito final do curso, rebaixando-o para um patamar inferior ao aceitável como mínimo para aprovação para fins de autorização e reconhecimento ou sua renovação. Assim sendo, o trabalho destaca e analisa nos instrumentos de avaliação de cursos, editados no período de tempo 2004-2017 os indícios que qualificam um curso superior como de qualidade.

Instrumentos de Avaliação - Referenciais de Qualidade

Nesta perspectiva, foram identificados os seguintes instrumentos de avaliação de curso: 07 (sete) de autorização; 07 (sete) de reconhecimento; 02 (dois) de reconhecimento e renovação de reconhecimento; 02 (dois) de renovação de reconhecimento e 05 (cinco) de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, e as respectivas portarias que lhes dão respaldo legal, editados no



período de tempo 2004-2017, considerado pelo estudo. Do total de 23 instrumentos, há aqueles específicos.

Tabela 1. Instrumentos de Avaliação de Cursos por área de conhecimento

CURSOS	NATUREZA	
	Autorização	Reconhecimento
Direito	2008	2009
Medicina	2010	2010
Pedagogia	-	2010
Superior de Tecnologia	2010	2009 e 2010

Fonte: Site do INEP

Desses observa-se, uma variação em relação à nomenclatura adotada nos mesmos que não apontam para cursos em especial.

Tabela 2. Instrumentos de Avaliação de Cursos por especialidade ¹

CURSOS	NATUREZA				
	Autorização	Reconhecimento	Renovação de reconhecimento	Reconhecimento e renovação de reconhecimento	Único
Bacharelado e licenciatura	2007, 2010	2008, 2009, 2010	-	-	2011
Graduação	2017	-	2008, 2010	2006, 2017	2012, 2015

Fonte: Site do INEP

As edições de 2011, 2012 e 2015 – “cursos de bacharelado, licenciatura e superiores de tecnologia” e “cursos de graduação”, são instrumentos únicos não se distinguindo quanto à natureza ou à especificidade. No primeiro caso, tratando-se de autorização avalia-se a previsão de implementação dos aspectos referidos no Projeto Pedagógico de Curso – PPC - e demais documentos

¹ A Portaria Ministerial n.02 de 5 de janeiro de 2009 dispõe sobre o reconhecimento de cursos de bacharelado e licenciatura na modalidade presencial e traz em anexo um extrato do instrumento de avaliação. No entanto, não foi localizada cópia impressa desta edição.



apresentados pela instituição de ensino - IES. No tocante ao reconhecimento e/ou sua renovação, considera-se se os mesmos aspectos estão devidamente institucionalizados, regulamentados e implantados. Para atender às especificidades, recorre-se ao NSA (“não se aplica”) quando o curso não se encontra em conformidade para ser pontuado na área de conhecimento e/ou modalidade em processo de avaliação.

Considerando o universo acima referido, foram submetidos à análise crítica apenas os instrumentos de avaliação de curso para fins de reconhecimento e/ou renovação de reconhecimento, nomeados como “cursos de bacharelado e licenciatura” e “cursos de graduação”, por se entender serem nestas situações que se conceituam os cursos em termos de qualidade efetivada, enquanto a autorização pontuaria tão somente a potencialidade e a expectativa de qualidade a ser alcançada pela concretização das condições de implantação de um projeto pedagógico a ser desenvolvido por um corpo social, dada as condições de infraestrutura e os recursos previstos.

Não importando o regime acadêmico da IES (universidade, centro universitário ou faculdade) os cursos devem obrigatoriamente solicitar o reconhecimento por uma comissão de avaliação externa, quando cumprida entre 50 e 75% da carga horária total prevista em seu Projeto Pedagógico². Uma vez concedido, o mesmo é automaticamente renovado a cada ciclo avaliativo, caso o curso mantenha Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a 3 (três). A exigência de renovação de reconhecimento, por processo de avaliação externa, ocorre, caso o mesmo seja igual ou inferior a 2 (dois). Importante observar que este resulta de cálculo aritmético complexo envolvendo, entre outros indicadores, o conceito obtido pelos alunos concluintes no Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE. Infere-se, portanto, que a qualidade atestada em um determinado curso poderá ser contestada a cada ciclo avaliativo e não está na dependência apenas dos indicadores das dimensões avaliativas definidas pela CONAES e pontuadas nos instrumentos de avaliação externa de curso.

Um primeiro olhar permitiu extrair dos instrumentos selecionados seus elementos estruturantes - dimensões, categorias e indicadores - e identificar os termos de escala aplicados aos aspectos a serem avaliados. Consideraram-se, também, nas dimensões, os atributos valorizados em cada indicador. Desta feita, foi possível compor um quadro que facilitasse a análise comparativa e crítica do material, sempre em referência aos instrumentos editados em 2006, com exceção da edição de 2017 por apresentar mudanças substanciais em sua estrutura e formulação.

² Art. 31 da Portaria Normativa n. 23 de 21/12/2018.



O art. 4º da Lei 10.861/2004 – Lei do SINAES dispõe que a avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo “identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica”. Em seu Parágrafo 1º afirma que “utilizará procedimentos e *instrumentos* diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento”.

Em consonância com o dispositivo legal, as Portarias MEC – 300, de 30 de janeiro, e 563, de 21 de fevereiro de 2006, instituíram os Instrumentos de Avaliação Externa e o de Avaliação de Cursos de Graduação do SINAES, respectivamente, que passariam a disciplinar a concretização das ações propostas pela política de avaliação, conforme já expresso no documento “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): bases para uma nova proposta da educação superior”, e reproduzido como “Apresentação da 1ª. Edição,” na 4ª edição ampliada do livro “SINAES: da concepção à regulamentação”:

Desse processo avaliativo, articulado com mecanismos regulatórios do Estado decorrem ações de fomento e medidas de natureza corretiva e planos de expansão qualificada que assegurem o desenvolvimento da Educação Superior em patamares compatíveis com metas de curto e longo prazos, de acordo com diagnósticos de necessidades nacionais e regionais, de avanço do conhecimento e de atuação acadêmico profissional (BRASIL, 2007, p. 15).

Em sua decorrência foram identificados três documentos similares³ editados em março, maio e junho do mesmo ano com “Apresentação”⁴ do, então, Ministro da Educação, Fernando Hadad, que os definem enquanto instrumentos únicos a ser...,

(...), utilizado para o reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnológicos, nas modalidades presencial e a distância. Neste sentido, tem como características a abrangência e a flexibilização necessárias para assegurar avaliação fidedigna destes cursos, respeitando suas peculiaridades contempladas nas DCN de cada curso, a diversidade regional e a identidade institucional.⁵

No mesmo texto há a preocupação em conceituar os termos: categorias, grupo de indicadores, indicadores e critérios, com a finalidade de orientar os avaliadores e as próprias IES. Neste

3 Apenas a edição de maio apresenta um sistema de numeração de seus itens diferenciado dos demais.

4 Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação, Brasília, DF, março de 2006, Apresentação.

5 Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação, Brasília, DF, março de 2006, Apresentação.



sentido, categorias “são agrupamentos de grandes traços ou características referentes aos aspectos do curso sobre as quais se emite juízo de valor e em seu conjunto, expressam sua totalidade”. Grupo de indicadores é “o conjunto de características comuns usadas para agrupar, com coerência e lógica, evidências da dinâmica acadêmica dos cursos”. Indicadores são “os aspectos (quantitativos e qualitativos) que possibilitam obterem evidências concretas que, de forma simples ou complexa, caracterizam a realidade dos múltiplos elementos institucionais que retratam”. Critérios “são os padrões que servem de base para comparação, julgamento ou apreciação de um indicador”.⁶

A leitura atenta dos referidos instrumentos, que não se diferenciam em termos de conteúdo, permite observar que estão subsidiados por concepções e princípios de avaliação de curso no âmbito do SINAES, em relação ao Projeto Pedagógico de Curso – PPC -, ao Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI - e às Diretrizes Curriculares - DCN - específicas de cada área de formação profissional, bem como suas articulações. As edições de 2006 são as únicas que apresentam o esquema de uma matriz orientadora do processo avaliativo e suas categorias, expressão adotada, então, em relação às dimensões. Estruturam-se a partir de três categorias/dimensões: Organização didático pedagógica; Corpo docente, corpo discente e corpo técnico administrativo e Instalações físicas, que se organizam em grupos de indicadores (apenas em 2006), a serem avaliados através de critérios para atribuição de conceitos. As categorias/dimensões, por sua vez, possuem pesos diferenciados: 40, 35 e 25, respectivamente, enquanto que dentro da uma mesma categoria, os grupos de indicadores possuem pesos iguais. Nas edições de 2011 e 2012, a nomenclatura das dimensões foi revista passando a segunda a se denominar Corpo Docente e Tutorial e a terceira, Infraestrutura, assim como os pesos atribuídos: 40, 30, 30 para autorização e 30, 30, 40 para reconhecimento e sua renovação.

Uma quarta dimensão - Requisitos Legais - de caráter estritamente regulatório, portanto não pontuada para a conceituação do curso, mas com indicadores de caráter obrigatório por força de leis e/ou resoluções cuja presença, no âmbito do curso, devem ser constatadas pelos avaliadores externos, foram integrados aos instrumentos de avaliação na edição de 2008 e se tornaram mais numerosos a partir de então. Indicadores imprescindíveis são os definidos por legislação em vigor, portanto, de caráter obrigatório. Há outros aos quais pode ser atribuída a situação de NSA quando remetem às especificidades de determinados cursos ou modalidades. Nestes, destacam-se: a não exigência de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para os cursos superiores de tecnologia e a

6 IB, Apresentação.



da pesquisa para as faculdades e centros universitários; a comprovação da experiência de trabalho na educação básica para as licenciaturas e a formação e experiência em tutoria para os da modalidade a distância. O curso de Medicina é o que se apresenta com maiores exigências específicas em termos de aspectos a serem avaliados. A edição de 2017 apresenta substanciais alterações em relação aos indicadores.

Faz-se importante observar que o nível de exigências para todos os cursos é sempre crescente em relação aos aspectos descritos para serem avaliados em cada indicador. Quanto aos Requisitos Legais, até a edição de 2015, se revestiram de alto nível de exigência, tendo a IES de se pronunciar em função da não constatação da presença de alguns deles por ocasião da visita da comissão de avaliação externa⁷.

Consta, ainda, dos instrumentos de avaliação uma contextualização da IES e do curso e uma síntese preliminar a serem redigidas pelos avaliadores. Ao final de cada categoria abre-se espaço para uma análise qualitativa, embora nem sempre com a mesma orientação. O sentido, entretanto, aponta para a sinalização de forças/potencialidades; fragilidades/pontos que requerem melhorias e recomendações. Cabe aos avaliadores, também, apresentarem os argumentos que justifiquem os conceitos atribuídos aos indicadores pelos avaliadores, ou como consta das edições de 2006, um parecer analítico final da Comissão de Avaliação Externa e/ou para um relato global da dimensão, expressões que variam a cada edição.

A descrição dos instrumentos de 2006 se faz pertinente por terem servido de modelo para os demais, muito embora se evidencie a preocupação com a revisão dos mesmos no sentido de minimizar a subjetividade do olhar dos avaliadores externos. Assim, na “Apresentação” da Portaria Ministerial 1.081, de 19 de agosto de 2008, Fernando Hadad se refere à:

...compreensão da avaliação como um processo dinâmico, que exige mediação pedagógica permanente, impõe ao Ministério da Educação a responsabilidade de rever periodicamente os seus instrumentos e procedimentos de avaliação, de modo a ajustá-los aos diferentes contextos e situação que se apresentam no cenário da educação superior e torná-los elementos balizadores da qualidade que se deseja para a graduação.

E conclui afirmando que:

⁷ O espaço para pronunciamento da IES está presente nas edições de 2012 e 2015.



Com o novo instrumento de Avaliação de Cursos de graduação o INEP está apto a implementar esta etapa do processo avaliativo integrado do SINAES, assegurando a oferta de cursos de educação superior com qualidade acadêmica e o compromisso social com o desenvolvimento do País⁸.

O Documento anexo à Portaria acima referida, editado em setembro de 2008, preserva as dimensões até então contempladas nos instrumentos de avaliação anteriores e explicita, apenas, o referencial mínimo de qualidade (conceito 3) a ser observado em cada um dos indicadores, sempre expresso em referência a sua adequação ao aspecto em análise. Ao final de cada dimensão abre-se o espaço para a apreciação qualitativa em termos de “Considerações sobre a dimensão”.

A partir de 2008, por determinação da Portaria Ministerial 02, de 05 de janeiro de 2009, os instrumentos passam a ser disponibilizados na versão *on-line* no sistema e-MEC. Desta forma, os editados em dezembro de 2008, foram revisados em 2010, conservando a estrutura dos anteriores em termos de dimensões, indicadores e critérios, agora nomeados como de análise.

Em 2011, foi postada, no site do INEP⁹, uma edição dos “Instrumentos de Avaliação de Cursos de Bacharelado, Licenciatura, e Superiores de Tecnologia”, com a característica de se tratar de um documento único para atendimento às situações de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento para cursos presenciais e na modalidade à distância.

Nesta perspectiva, um novo instrumento de avaliação substituiu os anteriores incorporando os cursos em suas diversas modalidades e áreas de conhecimento, resguardando as especificidades quando necessário. Mantiveram-se as mesmas dimensões, porém, com pesos diferenciados em se tratando de autorização ou reconhecimento e sua renovação. Assim, para a primeira situação, a Infraestrutura passou a ter peso 40 e as demais, peso 30; para reconhecimento e renovação de reconhecimento o maior peso recai sobre a Organização didático pedagógica. Há um maior quantitativo de indicadores a serem pontuados segundo critérios de análise e o espaço para o relato global de cada dimensão. As fontes de consulta para os avaliadores externos foram acrescidas das informações prestadas pela IES no formulário eletrônico disponibilizado no sistema e-MEC. Observe-se que, por se tratar de um único instrumento servindo para todas as situações de avaliação de curso, os critérios de análise são pontuados em função de uma análise sistêmica e global da previsão (caso de autorização) ou da constatação de sua implantação e regulamentação (caso de reconhecimento/renovação de reconhecimento).

⁸ Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação. Apresentação, Brasília, set. 2008.

⁹ Consulta feita ao site do INEP em dezembro de 2019 não constatou a presença desse instrumento de avaliação.



Na intenção de se revisar constantemente os instrumentos, a Portaria 1.741, de 21 de dezembro de 2011 em seu Art. 1º resolve: “Aprovar em extrato os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades: presencial e a distância, anexo a esta Portaria”, dando oportunidade a que, a partir de maio de 2012, fosse inserido no site do INEP uma nova edição, mantendo as características da anterior em termos de estrutura e termos de escala. Os indicadores, entretanto, são mais explícitos em função dos aspectos a serem comprovados pelos avaliadores. Crescem, também, as exigências em relação ao curso de Medicina.

A Portaria 670, de agosto de 2017, embasa legalmente novas edições – uma de autorização e outra de reconhecimento e renovação de reconhecimento, essa contemplada nesse artigo, por apresentar substanciais mudanças estruturais, embora mantenha a configuração das dimensões – Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura.

A edição 2017 ao formular os termos de escala atribuindo maior precisão às categorias de análise a serem evidenciadas em cada indicador sinaliza a intenção do almejado controle da subjetividade do olhar dos avaliadores.

O atual instrumento traz novos indicadores em relação as edições anteriores, tendo alguns sido alterados; outros suprimidos e/ou sofreram junção, resultando em um documento mais conciso, muito embora ainda persista a subjetividade que se pretendia eliminar, notadamente em relação a Dimensão 2 ao tratar de indicadores relacionados à titulação e experiência de magistério superior e/ou de ensino a distância do corpo docente e tutorial. Antes esses indicadores eram avaliados em bases quantitativas; agora passam a sê-lo considerando aspectos qualitativos de nem sempre fácil comprovação.

A dimensão Requisitos Legais deixa de ser objeto de observação pela comissão de avaliadores externos e passa a ser contemplada em outras etapas de tramitação dos processos. Ainda assim, os aspectos legais e regulatórios não deixam de se fazer presentes no corpo do documento atrelados a critérios de análise de alguns indicadores como, por exemplo, a política de Acessibilidade (reduzida a oferta da disciplina de LIBRAS) a ser observada em relação à estrutura curricular do curso, e as políticas de Educação Ambiental, Direitos Humanos, Relações Étnico-raciais e História e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena que devem estar incluídas nos conteúdos curriculares.

O texto de “Apresentação” do Documento justifica a necessidade de se proceder à análise, revisão e adequação dos instrumentos, por um Comitê Gestor – eminentemente oficial, subsidiado por uma Comissão Consultiva – que congrega parceiros de instituições ligadas à educação, com o propósito de “democratizar e tornar mais transparente” os procedimentos avaliativos. Entre esses parceiros encontram-se: a Associação das Universidades Comunitárias (ABRUC); o Fórum das Entidades Representantes do Ensino Superior Particular (FÓRUM); a Associação Brasileira de Educação a Distância, (ABED), o Fórum Nacional de Pró-reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ForGRAD), a Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

Ainda, o mesmo documento afirma que o aporte para as alterações realizadas está na legislação pertinente, em novas resoluções legais, em estudos estatísticos, metas do Plano Nacional de Educação, em demandas da sociedade civil organizada e da comunidade acadêmica, na incorporação de sugestões dos especialistas do BASis e no diálogo permanente entre INEP e a Secretaria de Ensino Superior - SERES.

As dimensões foram ponderadas diferentemente, considerando as versões instrumento de autorização e instrumento de reconhecimento e renovação de reconhecimento, este com atribuição de maior peso à Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial (40) e enquanto as demais ficaram com pesos iguais (30). Um glossário serve a explicitar aos avaliadores externos o significado dos termos constantes do instrumento.

Atenção especial deve ser dada na análise dos instrumentos de avaliação de curso são os termos de escala, pinçados à cada edição, que servem à comprovação da presença dos indicadores, exprimindo ideias de quantidade: não existente, insuficiente e suficiente a serem atribuídos aos conceitos 1, 2 e 3, respectivamente. Já para os conceitos 4 e 5, há sempre um viés mais tendente ao qualitativo: bom/bem e muito bom/muito bem, até o emprego dos termos “plenamente” e “excelente”, presentes a partir de 2008 até o documento de 2015, esses últimos, de conotação claramente qualitativa.



Instrumentos de avaliação e os indícios de Qualidade

Faz-se importante, então, introduzir a discussão sobre os termos “qualidade” ou, melhor ainda, “qualidade acadêmica” em referência direta ao discurso oficial aplicado aos cursos de graduação.

Temos como aceito que “qualidade” em referência direta à educação é conceito que se reveste de polissemia e varia em função do sujeito que profere o discurso. Em estreita observação, porém à política adotada pelo SINAES, pode ser referenciada às dimensões que servem de análise às condições de oferta dos cursos de graduação, quais sejam: Organização didático pedagógica, Corpo docente, corpo discente e corpo técnico administrativo/Docente e tutorial e Instalações físicas/Infraestrutura,

Seria, então, o caso de se questionar que atributos, em cada indicador das diferentes dimensões que compõem os instrumentos de avaliação, poderiam, uma vez satisfeitos os referenciais mínimos, serem pontuados/evidenciados em nível de qualidade acadêmica?

Revisita-se, mais uma vez, os documentos oficiais para tentar identificar o que aos olhos da política educacional seriam atributos de qualidade e, em última instância, sua manifestação/evidência em grau de excelência, uma vez introduzido este termo de escala nos instrumentos de avaliação.

O alcance da qualidade das ações acadêmico-administrativas dos cursos depende, portanto, do quadro docente, do corpo técnico-administrativo, dos projetos pedagógicos de cursos, além da infraestrutura física e logística e do ambiente educacional. A exigência da qualidade comporta múltiplos aspectos e o objetivo primordial das medidas adotadas no momento da avaliação deve induzir à melhora no desempenho dos cursos.

A leitura atenta dos instrumentos facilita identificar que constatações de natureza acadêmico-administrativas poderiam permitir aferir a qualidade intrínseca a cada curso, expressas nas relações a serem estabelecidas face aos critérios de análise dos indicadores das dimensões avaliativas.

Em relação à dimensão Organização didático pedagógica valoriza-se: a adequação da proposta do curso às demandas de ordem política, econômica e social considerando o contexto local e regional; a inserção e a implantação das políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do curso; a coerência entre as competências e o perfil de egresso definidos nas diretrizes



curriculares da área de formação profissional do curso com os objetivos, os conteúdos curriculares e a bibliografia sugerida nas ementas das disciplinas. Atribui-se importância ainda à coerência entre a concepção metodológica expressa no PPC e as práticas de ensino e de avaliação da aprendizagem e do curso que deve prover um currículo flexível, oferecendo condições de interdisciplinaridade e enriquecido com a presença da relação teoria/prática, do estágio supervisionado, do trabalho de conclusão de curso (TCC) e as atividades complementares, todas estas atividades acadêmicas devidamente regulamentadas e institucionalizadas.

Importante observar, entretanto, em relação ao perfil do egresso, que o valor atribuído à formação para a cidadania, indicador presente nas edições de 2006, foi omitido nas demais, não sendo substituído por outro com teor semelhante ou no mesmo sentido.

A edição de 2017 recupera e atribui importância às experiências de formação profissional que o curso oferece em consonância com o perfil do egresso estabelecido nas DCN, não atentando para a formação para a cidadania. Assim, as políticas institucionais, os objetivos, a estrutura e os conteúdos curriculares e a metodologia devem estar voltadas fundamentalmente para a concretização de um egresso afinado com o mercado de trabalho.

A dimensão Corpo docente, discente e técnico administrativo/Corpo docente e tutorial enfatiza, enquanto aspectos a serem valorizados, a atuação, participação, qualificação, compromisso e experiência profissional dos sujeitos na gestão e na docência do curso, tais como: coordenador, docentes e, a partir de 2010, os membros dos Núcleos Docentes Estruturantes – NDEs, que ganham maior relevo na edição mais recente dos instrumentos, passando a lhes ser cobrada uma atuação mais efetiva na concepção, acompanhamento e avaliação do curso. A experiência é computada em relação à atuação docente no ensino superior, mas exigida, também, na área de formação profissional, na intenção de aferir o domínio do conhecimento do professor para além do plano meramente teórico.

Neste sentido, por exemplo, nos cursos de licenciatura é cobrada aos docentes a comprovação de experiência na Educação Básica. Infere-se, pois, que a competência do professor deve ser mensurada, entre outros atributos, em um discurso qualificado, alimentado pela prática. O mesmo critério se aplica aos docentes de todas as áreas de conhecimento e modalidades de curso.



Ainda, na mesma dimensão, para além destes atributos a serem avaliados, de caráter mais qualitativo, as edições anteriores a de 2017, observava-se a exigência da presença de um percentual otimizado de docentes titulados em cursos de pós-graduação stricto sensu, bem como a articulação entre estes, o regime de trabalho e o quantitativo de vagas autorizadas para a oferta do curso, aspectos não tão relevantes no atual instrumento de avaliação.

Quanto às Instalações físicas/Infraestrutura os requisitos são no sentido da disponibilidade aos docentes, discentes e técnicos administrativos de ambientes de estudo, de práticas e de trabalho dotadas de condições de conforto, conservação e higiene e recursos tecnológicos compatíveis com as atividades acadêmicas neles desenvolvidas, além de equipamentos específicos suficientes para a realização das atividades de práticas e pesquisa em laboratórios especializados, em conformidade com a natureza dos cursos. A intenção é comprovar se os objetivos propostos e as competências enunciadas no PPC são possíveis de se concretizar com as condições físicas presentes e disponibilizadas para viabilidade do curso.

Um indicador observado com muito cuidado em relação a esta dimensão se refere ao acervo bibliográfico, a ser mensurado em perspectiva qualitativa e quantitativa e que passa a considerar e valorizar a perspectiva da facilitação de acesso aos acervos virtuais. É nesta perspectiva que se retoma as palavras de Hadad ao apresentar os instrumentos de avaliação de curso no ensejo de “... torná-los elementos balizadores da qualidade que se deseja para a graduação” e analisando a série histórica iniciada em 2006, elucida-se a intenção de se promover a indução de aspectos considerados importantes para o alcance da qualidade acadêmica que se almeja, pois a revisão periódica dos indicadores traduz-se na intenção de provocar o afunilamento do olhar investigativo dos avaliadores para a comprovação mais efetiva dos atributos desejáveis de serem alcançáveis.

Infere-se, pois, que uma vez os cursos avaliados demonstrem ter, em sua maior parte, alcançado tais aspectos, há que se elevar o nível de exigências de forma a garantir que a qualidade seja sempre um desafio proposto pela SESu/MEC e uma meta a ser cumprida pelas IES. O emprego do termo de escala “excelência” encontra assim sua razão de ser para aplicação aos indicadores que tenham respondido para além do satisfatório às exigências requeridas em cada dimensão, sempre devidamente evidenciadas.

A partir do momento que os termos de escala utilizados nos instrumentos de avaliação de curso do INEP se propõem a pontuar a excelência em relação aos cursos de graduação seria interessante observar o que distingue “qualidade” de “excelência” em nosso sistema de ensino superior.

A adoção do termo de escala “excelência” (conceito 5) para a pontuação máxima de um indicador, pressupõe que o mesmo seja considerado não apenas como plenamente atendido em todos os aspectos exigidos pelo referencial de qualidade oficial (conceito 4), mas que se revista de efetividade e eficácia, portanto, exceda a qualidade acadêmica desejada, para situar-se em patamar mais elevado. Então, não basta satisfazer a exigência de se comprovar a presença dos aspectos referidos nos indicadores, mas de apresentá-los dotados de atributos que ultrapassem o que seria desejável em termos de qualidade acadêmica.

A aferição do que se pretende, a partir de 2017, como qualidade acadêmica, substitui o que antes se expressava por excelência pela expressão Muito Bom, embora continue a ser a meta a ser alcançada pelo sistema de regulação proposto pelo SINAES. Essa agora se expressa referenciada aos termos: “atende”, “expressa”, “articula”, “promove” e outros mais que se aplicam aos indicadores de cada dimensão e que devem estar presentes e evidenciados em graus crescentes em cada indicador até ser considerado Bom ou Muito Bom. Assim, mantém-se os conceitos 1 e 2 como insatisfatórios ou parcialmente insatisfatórios; 3 satisfatório; 4 bom e 5 muito bom, ou seja, os dois últimos expressam o teor de qualidade/excelência auferida pelo curso.

Por “evidência” entende-se a confirmação de um fato verificado *in loco* pela comissão de avaliação externa a luz dos critérios de análise e que devem ser substanciados por informações pertinentes, necessárias à complementar a decisão pela atribuição do conceito. Este deve levar em conta todos os atributos do critério de análise que se apresentam grifados em cada indicador. Consideram-se como fontes de evidências as informações inseridas no e-MEC, entrevistas com diferentes sujeitos da IES ligados ao curso, a análise de seus documentos e a verificação das condições de infraestrutura.

Na mesma perspectiva, faz-se importante observar o caráter fortemente indutivo da dimensão 4 – Requisitos Legais -, determinando a obrigatoriedade da adoção e implantação das políticas educacionais uma vez devidamente regulamentadas. A exemplo, convém citar a criação do NDE, a princípio de existência restrita aos cursos de Direito e de Medicina, por força da Portaria 147, de 2007, mas informalmente cobrado aos demais cursos, até sua implantação em caráter universal pelo Parecer CONAES 01/10. A mesma observação se aplica aos demais indicadores que passaram a



compor esta dimensão até a edição de 2015. Sua supressão em 2017, embora não tenha eliminado de vez as exigências de cumprimento legal das políticas que regem o ensino superior, com certeza não favorece a implantação das mesmas, uma vez que diluídas por levemente referenciadas a poucos indicadores e não mais sendo objeto de cobrança pelos avaliadores externos, pouca contribuição poderão dar a fomentação de ações a elas pertinentes.

O que se observa é que a exigência de se alcançar o mais elevado grau de qualidade, qual seja o de excelência/muito bom, atentando às prerrogativas da indução faz com que as IES passem a compor, frente à iminência da presença de uma comissão de avaliação externa, um cenário maquiado que, em muitas das vezes, não encontra correspondência em seu fazer cotidiano, mas confirma o desejável. Assim sendo, sugere-se uma pseudo qualidade frente às diferentes realidades avaliadas, situação que se pretende atenuar com a exigência de se justificar de forma mais contundente a evidência da comprovação dos critérios de análise de cada indicador, introduzido na edição de 2017 dos instrumentos de avaliação de curso. Considerar que um dado curso possui qualidade em relação aos aspectos solicitados, não significa que realmente a tenha efetivamente, ainda que respondendo adequadamente ao desafio posto. O que se avalia, nesta circunstância, é não é tão somente a capacidade do curso se adequar ao modelo ideal desenhado pelo atendimento quantitativo e qualitativo aos indicadores das dimensões aos quais deve se regular, mas sua comprovação através de fatos e práticas evidenciadas e documentadas.

Considerações Finais

Aprender o discurso da qualidade tendo como pano de fundo a educação superior se traduz em tarefa árdua da qual já tínhamos conhecimento ao iniciarmos este trabalho. No entanto, direcionamos nosso olhar para os instrumentos de avaliação externa de cursos de graduação para reconhecimento e renovação de reconhecimento, editados pelo INEP, entre 2006 e 2017, para tentar extrair os atributos que conceituam um curso superior de graduação como sendo de qualidade na perspectiva do discurso oficial.

O atendimento às exigências dos referenciais de qualidade oficiais em grau de plenitude, excelência ou conforme os termos de escala constantes dos instrumentos de avaliação seria se compor à imagem de um modelo ideal, abstração que não passa de um constructor referencial de atributos altamente desejáveis a serem demonstrados pelos cursos de graduação das diferentes categorias e instituições de ensino superior. Neste sentido, um curso de qualidade seria aquele que conseguisse satisfazer evidenciando plenamente a prática de todos os atributos das três dimensões

e ainda atendesse aos requisitos legais, agora bastante atenuados e diluídos, oriundos das determinações impostas ao sistema federal de ensino.

Vale destacar que, a qualidade também passa pela comprovação das condições de viabilizar um Projeto Pedagógico a ser implantado sob a responsabilidade de um corpo social apto a conduzir uma dinâmica acadêmica coerente e lógica dada às condições de infraestrutura e recursos disponíveis.

Assim, considerando a possibilidade do alcance da qualidade que se almeja, percebe-se que o atendimento a este patamar se caracteriza como uma situação de exceção no cômputo geral dos conceitos atribuídos aos cursos superiores. Portanto, um curso em nível de excelência, ainda se configura como um curso oferecido por poucas IES e para poucos alunos, a confirmação desta condição revela um andar na contramão da democratização da educação superior, política educacional tão prezada pela sociedade e tão imprescindível para o desenvolvimento político, econômico e sócio cultural do país.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei 10.861 de 14 de abril de 2004**. Congresso Nacional. Brasília, DF.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n. 300 de 30 de janeiro de 2006**. Brasília, DF.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n. 563 de 21 de fevereiro de 2006**. Brasília, DF.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n. 1.081 de 19 de agosto de 2008**. Brasília, DF.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n. 02 de 05 de janeiro de 2009**. Brasília, DF.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n.741 de 21 de dezembro de 2011**. Brasília, DF.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n. 670 de 11 de agosto de 2017**. Brasília, DF.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n. 23 de 21 de dezembro de 2018**. Brasília, DF.
- BRASIL, Ministério da Educação, CONAES, INEP, DAES, SINAES. **Diretrizes para a avaliação dos cursos de graduação**. Brasília, DF, s/d.
- BRASIL, Ministério da Educação, CONAES, INEP, DAES, SINAES. **Instrumento de avalia-**



ção de cursos de graduação. Brasília, DF, março 2006.

BRASIL, Ministério da Educação, CONAES, INEP, DAES, SINAES. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação.** Brasília, DF, maio 2006.

BRASIL, Ministério da Educação, CONAES, INEP, DAES, SINAES. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação.** Brasília, DF, junho 2006.

BRASIL, Ministério da Educação, CONAES, INEP, DAES, SINAES. **Instrumento de avaliação de cursos de bacharelado e licenciatura.** Brasília, DF, agosto de 2008. www.inep.gov.br Acesso em 07/12/2019.

BRASIL, Ministério da Educação, CONAES, INEP, DAES, SINAES. **Instrumento de avaliação de cursos de bacharelado, licenciatura e superiores de tecnologia.** Brasília, DF, s/d. www.inep.gov.br Acesso em 07/12/2019.

BRASIL, Ministério da Educação, CONAES, INEP, DAES, SINAES. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância.** Brasília, DF, maio de 2012. www.inep.gov.br Acesso em 07/12/2019.

BRASIL, Ministério da Educação, CONAES, INEP, DAES, SINAES. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: reconhecimento e renovação de reconhecimento.** Brasília, DF, outubro de 2017, www.inep.gov.br Acesso em 07/12/2019.

SINAES – **Sistema nacional de avaliação da educação superior:** da concepção à regulamentação. – 4 ed. ampl. – Brasília, DF: INEP, 2007.

Enviado em: 20 de janeiro de 2020.

Inserido em: 20 de abril de 2020.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



INSTITUCIONES EDUCATIVAS CONFESIONALES Y EL IMPACTO EN EL DESARROLLO LOCAL: el caso de la Universidad Adventista del Plata (UAP) en la Ciudad del Libertador San Martin (ARGENTINA)

RICARDO COSTA CAGGY

Universidad Adventista del Plata (UAP). Doutor em Administração pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2018). Mestre em Gestão, Planejamento e Estratégia Empresarial pela Universidade Autônoma de Lisboa (2006), Mestre em Administração pela Universidade Federal da Bahia (2011). Especialista em Docência do ensino superior pela Faculdade Adventista de Educação do Nordeste - FAENE (2006).
ORCID: 0000-0002-8188-2708; E-mail: ricardocostacaggy@gmail.com



INSTITUCIONES EDUCATIVAS CONFESIONALES Y EL IMPACTO EN EL DESARROLLO LOCAL: el caso de la Universidad Adventista del Plata (UAP) en la Ciudad del Libertador San Martín (ARGENTINA)

Las instituciones educativas confesionales siempre han desempeñado un papel relevante en la sociedad, en el proceso de formación y producción de conocimiento. Por otro lado, la producción académica reciente sobre el impacto de las instituciones educativas en el proceso de desarrollo local se ha centrado principalmente en las contribuciones de las universidades públicas y / o de los grandes conglomerados educativos. Este estudio tuvo como objetivo analizar el impacto producido por una institución educativa confesional en el proceso de desarrollo de una ciudad. El análisis del contenido de las entrevistas realizadas con los actores sociales de la comunidad y los gerentes universitarios se utilizó para comparar los discursos e inferir sobre las diferentes dimensiones del impacto de estas organizaciones. Al final se dio cuenta de que, además de los impactos ya consolidados en la literatura (económica, del conocimiento y social), las instituciones también pueden impactar en la construcción del territorio y el sistema simbólico cultural. En el caso bajo análisis, el proceso de desarrollo de la comunidad se lleva a cabo en paralelo con el proceso de desarrollo de la institución en un modelo basado en las premisas filosóficas de la institución, lo que demuestra el poder que las organizaciones tienen en la construcción de la cultura simbólica y local.

Palabra clave: Instituciones educativas confesionales. Educación superior. Desarrollo local.

THE CONFESIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THE IMPACT ON LOCAL DEVELOPMENT: the case of the Universidad Adventista Del Plata (UAP), at the city Libertador San Martín (ARGENTINA)

The Confessional Institutions of teaching have always played a relevant role in society, in the process of formation and production of knowledge. On the other hand, the recent academic production regarding the impact of educational institutions on the local development process has been mainly concerned with the contributions of public universities and large educational conglomerates. This study aimed to analyze the impact produced by a denominational teaching institution in the process of developing a city. It was used the analysis of the content of interviews conducted with community social actors and university managers to compare the discourses and infer about the different dimensions of the impact of these organizations. It was realized at the end that in addition to the impacts already consolidated in the literature (economic, knowledge, and social) institutions can also impact the construction of the territory and the symbolic cultural system. In the case under analysis, the process of community development occurs in parallel with the institution's development process in a model based on the philosophical premises of the institution demonstrating the power that organizations have in the construction of the symbolic and local culture.

Keywords: Moral Development. Confessional Institutions of Education. Higher Education.

INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS CONFSSIONAIS E O IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO LOCAL: o caso da Universidad Adventista del Plata (UAP) na cidade Libertador San Martin (ARGENTINA)

As instituições confessionais de Educação sempre desempenharam um papel relevante na sociedade e no processo de formação e produção de conhecimento. Por outro lado, a produção acadêmica recente, sobre o impacto das instituições educacionais no processo de desenvolvimento local, está basicamente centrada nas contribuições das universidades públicas e/ou nos grandes conglomerados educativos privados. Este estudo teve como objetivo analisar o impacto produzido por uma instituição confessional de educação no processo de desenvolvimento de uma cidade. A análise do conteúdo das entrevistas realizadas, com os atores sociais da comunidade e os dirigentes da universidade, comparou os discursos e permitiu reflexões sobre as diferentes dimensões do impacto destas organizações. Em conclusão se percebeu que, além dos impactos tradicionalmente apresentados na literatura (econômico, conhecimento e social), as instituições também podem impactar na construção do território e no sistema simbólico cultural. No caso em análise o processo de desenvolvimento da comunidade está vinculado com o processo de desenvolvimento da instituição, em um modelo baseado nas premissas filosóficas das instituições, demonstrando o poder das organizações na construção cultural e simbólica do local.

Palavras-chave: Instituições Confessionais de Educação. Educação Superior. Impacto. Desenvolvimento Local.



INSTITUCIONES EDUCATIVAS CONFESIONALES Y EL IMPACTO EN EL DESARROLLO LOCAL: el caso de la Universidad Adventista del Plata (UAP) en la Ciudad del Libertador San Martín (ARGENTINA)

Introducción

Generalmente se evalúan las instituciones de educación superior (IES) por sus contribuciones en el proceso de formación de capital humano y por el desarrollo de la ciencia y el progreso tecnológico. Sin embargo, en los últimos años, el número de publicaciones que demuestran otras contribuciones de estas organizaciones, además del alcance educativo, ha ido en aumento.

La capacidad económica de estas organizaciones y el impacto producido en las ciudades en las que están instaladas (ELLIOTT; LEVIN; MEISEL, 1988; BLUESTONE, 1993; ROLIM; KURESKI, 2010; MADER et al., 2013), la capacidad de mejorar el capital intelectual, la actividad emprendedora, los sistemas de innovación, la interacción con gobiernos y empresas, y los mecanismos de sostenibilidad en las regiones son objeto de diferentes estudios que buscan evaluar las contribuciones de las IES más allá de la lógica económica (ETZKOWITZ; LEYDESDORFF, 1997; BLACKWELL; COBB; WEINBERG, 2002; GARRIDO-YSERTE; GALLO-RIVERA, 2008).

De esta manera, estas organizaciones pueden desempeñar papeles cruciales en términos de estrategias de desarrollo local, superando los modelos tradicionales de desarrollo, que están basados en la inversión extranjera en la región, y creando posibilidades de aumento de las capacidades locales y aprovechamiento de los recursos regionales. En este artículo, la propuesta es un análisis del impacto de una institución de educación superior en el desarrollo de una localidad, buscando identificar los efectos cualitativos de esta institución en diferentes perspectivas de desarrollo, a través de una visión interdisciplinaria y multiparadigmática para la interpretación de los datos.

La pregunta guía del estudio es comprender el impacto que una IES (en el caso la Universidad Adventista del Plata - UAP), como institución educativa confesional (IEC), tiene en el desarrollo de una ubicación específica (Libertador San Martín, Entre Ríos, Argentina). En este trabajo, el factor cultural y el proceso de desarrollo de la educación superior se agrega en una realidad diferente a de



Brasil, proporcionando subsidios para futuros análisis y comparaciones sobre el impacto de estas IES en el proceso de desarrollo local.

El presente trabajo seguirá una estructura de presentación de las bases teóricas para el análisis del caso; luego las estructuras metodológicas que permitieron realizar la investigación y el análisis; la tercera parte con el estudio de caso en sí, y finalmente se presentan las consideraciones finales, limitaciones y recomendaciones futuras para investigaciones similares.

Bases Teóricas

Los cambios sociales que han ocurrido en los últimos 30 años en la sociedad han demostrado la fuerza que el conocimiento, la información y la tecnología tienen como vectores de cambios significativos en la sociedad. Si aún no es posible afirmar que existe una “sociedad del conocimiento”, no hay duda de que el poder del conocimiento es el principal generador de cambios de las últimas tres décadas.

Es dentro de este contexto, que las universidades surgen como uno de los principales actores en este proceso de producción y difusión del conocimiento científico, adquiriendo un papel único con respecto al proceso de desarrollo de las regiones y facilitando la creación de un entorno favorable a la innovación y ventajas competitivas. regiones (SIQUEIRA; FERRAZ, 2016).

Los estudios iniciales sobre el impacto de las IES en el proceso de desarrollo de las regiones dirigieron su análisis a los factores económicos que contribuyen a la existencia de estas organizaciones en la región, como la creación de empleo, el gasto de estudiantes, docentes y universidades de la región, dinero disponible en la región, aumentos de impuestos y el grado de emprendimiento generado en la región debido a la existencia de estas organizaciones (ELLIOTT; LEVIN; MEISEL, 1988; BLUESTONE, 1993; ROLIM; SERRA, 2009; ROLIM; KURESKI, 2010; PASTOR; PÉREZ; GUEVARA, 2013; ROLIM; SERRA; BASTOS, 2014). Estos estudios se caracterizaron como estudios de impacto a corto plazo o estudios de impacto bajo demanda.

Por otro lado, estudios más recientes buscaron identificar otros efectos que la presencia de IES genera en sus territorios, como la mejora del capital humano local, la relación de las IES con empresas e industrias de la región, la atracción de nuevas empresas, el formación de líderes locales, mejora en el proceso de gobernanza de las ciudades, la creación de sistemas regionales de



innovación, el proceso de valorización cultural y el despertar de las regiones a las preocupaciones ambientales (BLUESTONE, 1993; ETZKOWITZ; LEYDESDORFF, 1997; LESTER; SOTARAUTA, 2007; GARRIDO-YSERTE; GALLO-RIVERA, 2008; SUPRIYADI, 2012; MADER et al., 2013; SHIKIDA et al., 2015). Estos análisis están relacionados con los llamados efectos en el lado de la oferta, o los efectos a largo plazo de la presencia de universidades en ciertas regiones.

El uso creciente de estudios en esta área demuestra la importancia de la contribución de estas instituciones en el desarrollo de ciudades y regiones, en su estudio, Arbo y Benneworth, (2007) señalan como contribuciones perceptibles:

Una de las principales conclusiones de esta investigación es el alcance de la interacción entre los diversos impactos sectoriales de las universidades. Existen vínculos claros entre innovación y enseñanza, enseñanza y gobernanza, desarrollo sostenible e investigación / enseñanza. Las universidades han sido capaces de reunir y utilizar diferentes áreas de conocimiento. Las primeras instituciones religiosas utilizaron los recursos de las órdenes religiosas como un medio para proporcionar una oportunidad para el trabajo académico, que, a su vez, se transmitió a través de la enseñanza. Las universidades de Wilhelminian tenían como objetivo producir un impacto industrial transformador, precisamente combinando la enseñanza y la investigación con un fuerte enfoque en la aplicabilidad industrial. Hasta cierto punto, una mayor conciencia del valor de las universidades es consecuencia de un aumento en la escala de estas actividades. Si bien la educación superior en la década de 1960 podría haber sido una actividad de élite, ahora es un sector que está estrechamente relacionado con gran parte de la sociedad. La creciente importancia del conocimiento y los problemas para aquellos que están excluidos de las sociedades del conocimiento ha hecho de las universidades y el acceso a ellas un tema social clave (ARBO; BENNEWORTH, 2007, p. 55).

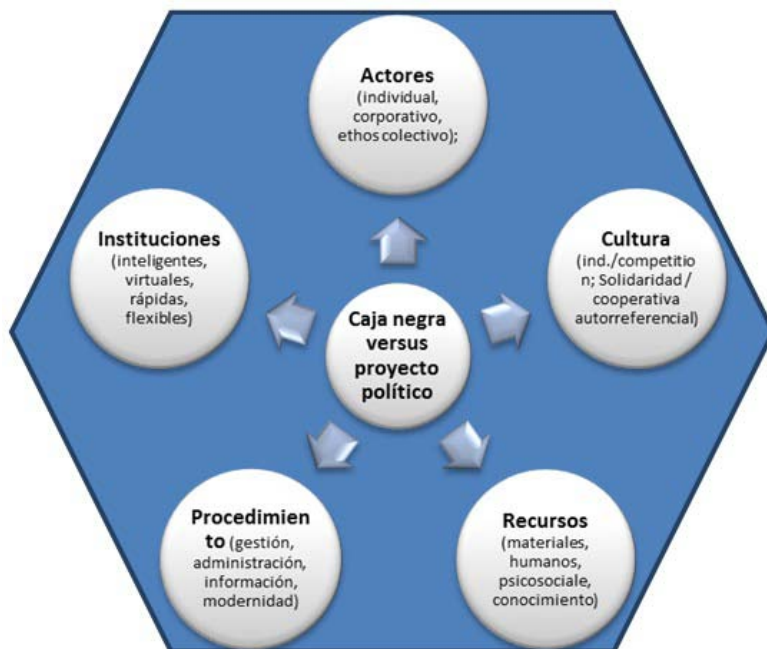
A pesar de esta innegable contribución de las instituciones educativas en el desarrollo de las regiones, todavía es necesario un largo trabajo para que esto suceda de manera intencional y planificada por todas las IES. Algunos de ellas están más preocupados por cuestiones de conocimiento universal y temas de debate nacional, sin mirar el lugar donde están instalados.

Esta perspectiva de desempeño está sujeta a la diferenciación de la clasificación de la universidad por Rolim y Serra (2010) en lo que llaman “ser y estar” en la región. Para los autores, las IES que “son” de la región, investigan temas regionales, capacitan a las personas para la región y

buscan asociarse con otros actores de la región. Sin embargo, aquellos que “están” en la región, muestran dificultad para articularse localmente, tienen proyectos de desempeño e investigación con un enfoque nacional e internacional, sin preocuparse por las necesidades locales.

Esta diferenciación se debe a la perspectiva de desarrollo que se espera para la región y a la comprensión del concepto de desarrollo en sí mismo (por parte de los diferentes actores sociales involucrados en el proceso, ya sea dentro de la universidad o fuera de ella). La limitación de la perspectiva de desarrollo solo para factores económicos, es decir, una simple asociación con el crecimiento económico hace que sea imposible tener diferentes perspectivas con respecto al proceso de desarrollo, ampliando su comprensión a las dimensiones sociales, políticas, culturales, ambientales y territoriales (SEN, 1999; SACHS, 2004). Además, Boiser (1996) sugiere como metodología para el análisis del desarrollo regional la estructura de un hexágono, en el que el desarrollo de un territorio, de forma organizada, se produce en función de la articulación de seis elementos diferentes:

Figura 1. Hexágono de desarrollo regional



Fuente: Adaptado Boiser (1996)

De acuerdo con Boiser (1996), el desarrollo organizado de un territorio no depende solo de la existencia de los seis elementos, sino de su articulación. La tarea consiste en buscar mecanismos que faciliten el proceso de articulación de acuerdo con las necesidades y capacidades territoriales, buscando moldes que realmente interesen a la región, con la participación de actores sociales, la profesionalidad de la gestión pública y la producción de conocimiento para la región. A pesar de la simplificación conceptual, el modelo representa la necesidad de prestar atención a las cuestiones comerciales, políticas y de gestión de la tierra, aspectos que a menudo se pasan por alto en otros enfoques, especialmente cuando la atención se centra en atraer inversiones.

Este modelo es consistente con las perspectivas de desarrollo endógeno relacionadas con el aumento de las capacidades locales y el respeto por los recursos locales. Se hace hincapié en la acción colectiva para el uso de los recursos locales, el empoderamiento institucional y la cooperación en red, teniendo en cuenta las necesidades humanas locales, involucrando a la comunidad y utilizando y aplicando principios de sostenibilidad (SUPRIYADI, 2012).

En este sentido, la perspectiva más alineada con este trabajo se encuentra en el trabajo de Celso Furtado, en el que el autor considera que el proceso de desarrollo “es principalmente un proceso de activación y canalización de fuerzas sociales, avance en capacidad asociativa, ejercicio de iniciativa e inventiva. Por lo tanto, es un proceso social y cultural, y solo secundariamente económico” (FURTADO, 1982, p. 149).

En este sentido, es importante resaltar la influencia de otros dos vectores en la composición de la estructura de análisis de este caso. El primero, con respecto a la comprensión del espacio o la ubicación, no solo como un espacio geográfico estático, sino como un espacio con una identidad (cultural, ambiental, social, económica y política), una dinámica y la influencia de sus diferentes actores que lo componen y relaciones intrínsecas con el tiempo, el mundo y el espacio físico (SANTOS, 1997; ZAPATA, 2007; HARVEY, 2012; SANTOS, 2014b; MADOERY, 2016).

El segundo vector es la comprensión de que, además de los problemas formales y visibles (planes de estudio, proyectos, acciones, investigación, extensión), las universidades son productoras de valores, ritos, creencias y sistemas de interpretación del mundo (DURKHEIM, 1996; WEBER, 1999; BOURDIEU, 2015), que influyen en la composición de una comunidad y su desempeño mo-



ral, comprensión de la ética y su desempeño en la vida cotidiana (RUSS; SARGENT, 2006; HILL, 2009; HANSON; MOORE, 2014; DAVIGNON; THOMSON JR., 2015; HANSON et al., 2017).

Estos dos vectores son fundamentales para el análisis propuesto en este estudio, considerando que las instituciones educativas tienen capacidades transformadoras y producen articulaciones para la formación de territorios, es decir, un espacio socialmente construido, a través de conflictos y confluencias, entre personas o grupos, y que tienen un fuerte carácter político e institucional, produciendo su propia identidad (FISCHER, 1991, 1997; HAESBAERT, 2005; ZAPATA, 2007; HAESBAERT, 2011; DOWBOR, 2016; MADDOERY, 2016). Además, los impactos organizacionales no se limitan al campo económico, las organizaciones son responsables de la articulación entre lo local y lo global, el aislamiento o la articulación, la expansión o reducción de la participación social en los procesos de construcción, impactando así directamente la comprensión del desarrollo previsto y aún más en la agenda de intereses de desarrollo (GOULART; VIEIRA, 2007, 2008).

Por lo tanto, la comprensión de esta compleja realidad debe entenderse desde los diferentes roles que tienen estas organizaciones, desde sus contribuciones y limitaciones en el desarrollo de los territorios.

Indicaciones Metodológicas

Los estudios sobre los impactos de las universidades en el proceso de desarrollo de las regiones se basan en sus propias metodologías e instrumentos consolidados en la literatura, con respecto a los impactos considerados a corto plazo. La mayoría de ellos están vinculados a la función económica de las IES y los análisis se llevan a cabo utilizando diferentes indicadores de la base económica, ya sea a través de la matriz de entrada-salida, en la matriz de contabilidad social, en el modelo de equilibrio general computable (EGC), o a través de modelos con multiplicadores keynesianos, el objetivo principal es presentar la contribución económica de la universidad a la región y realizar una comparación dentro de la economía local si la universidad no estaba instalada (ROLIM; KURESKI, 2010).

Otros estudios de base económica también tienen como objetivo utilizar el cociente de ubicación (QL) para identificar la existencia de centros de educación superior en regiones donde



hay varias instituciones (LOPES, 2001, 2012; SIQUEIRA; FERRAZ, 2016) y el impacto de estos centros en la economía. ubicación

Como el propósito de este estudio es un análisis más allá de la dimensión económica, optamos por otro enfoque con respecto al análisis del impacto de la IES en el lugar donde se inserta, buscando evaluar no solo el impacto a corto plazo, pero también a largo plazo. La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), a través del proyecto *Sporting the Contribution of Higher Institutions to Regional Development* (SCHEIRD), que se llevó a cabo entre 2004 y 2016, promovió una serie de estudios de esta naturaleza en todo el mundo. 30 casos en 23 países, en los cuales los principales temas investigados fueron: contribución de la investigación realizada en las IES a la innovación regional; contribución de la educación para aumentar la capacidad y servir al mercado laboral regional; contribución al desarrollo social, cultural y ambiental; creación de capacidad institucional para la cooperación regional; el papel de liderazgo y asociación de las IES en la comunidad regional; desarrollo de habilidades, emprendimiento e innovación; y el papel de las instituciones educativas y otros actores sociales en el proceso de desarrollo de ciudades y regiones de todo el mundo (OCDE / IMHE, 2005).

En general, estos estudios utilizaron la misma metodología para su desarrollo, compuesta de cinco fases: 1) Presentación del programa a actores regionales (IES, representantes del sector productivo, políticos, etc.); 2) recopilación de información de IES a través de un formulario de autodiagnóstico; 3) Visita de los coordinadores del proyecto a los actores regionales y realización de las entrevistas; 4) Realización de talleres con la participación de IES y actores regionales, para preparar un análisis utilizando la matriz DAFO (Oportunidades y Amenazas, Fortalezas y Debilidades); y 5) construcción del informe final para la visita de la comisión de la OCDE, que promueve el análisis y prepara contribuciones para el trabajo.

Para esta investigación, se buscó un enfoque metodológico con el trabajo de la OCDE, para lo cual se observó IES y sus alrededores *in loco*; seguido del diagnóstico a través de entrevistas (guion predefinido) con representantes de las IES y actores sociales locales; y finalmente el análisis documental de la IES. Además, se recopilaron datos de carácter secundario disponibles de diferentes fuentes gubernamentales para la composición del marco analítico. En este sentido, esta investigación se caracteriza por ser exploratoria, descriptiva, de naturaleza cualitativa. Se usó un estudio de caso único como estrategia de investigación, que se eligió intencionalmente y no pro-



babilísticamente, así como el primer artículo de esta serie. Estas elecciones se justifican según los paradigmas epistemológicos adoptados, siendo el constructivista, funcionalista (postpositivista) y las aportaciones de la complejidad.

Los datos recopilados se analizaron a partir de categorías preestablecidas y el método de análisis de contenido se utilizó para codificar las entrevistas. Estas elecciones metodológicas fueron las más apropiadas, dadas las limitaciones del acceso a la información; la naturaleza del objeto de análisis; porque es un fenómeno que no puede separarse de su contexto; la necesidad de dialogar con otras disciplinas para comprender el todo; y la necesidad de triangular diferentes fuentes para comprender el objeto (YIN, 2005; VASCONCELOS, 2007; CRESWELL, 2010; BARDIN, 2011).

Las categorías de análisis propuestas para este trabajo fueron: la dimensión económica, la dimensión del conocimiento, la dimensión social, la dimensión territorial / ambiental y la dimensión cultural. Todas las entrevistas fueron transcritas y sometidas a análisis utilizando Nvivo11, para identificar las categorías, se definieron los “nodos” de codificación para el caso. Las unidades de registro elegidas para el análisis fueron el tema, o el recorte, (enunciado sobre un tema, una oración o una oración compuesta), que se utiliza para estudiar opiniones, valores, creencias y actitudes con el objetivo de categorizar y contar frecuencia (BARDIN, 2011).

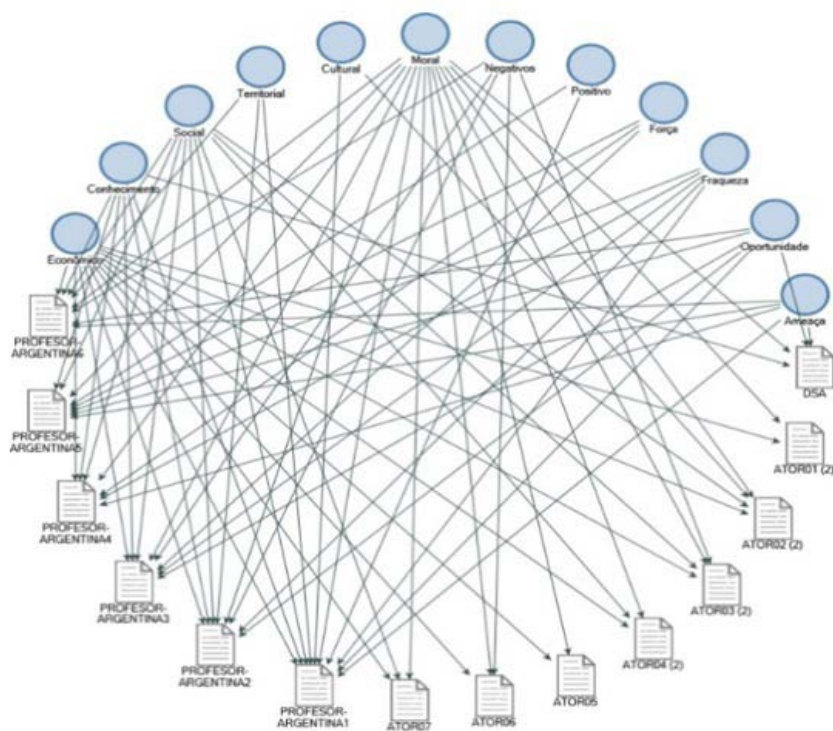
Además de las categorías de análisis predefinidas, se crearon seis nodos adicionales durante el análisis (positivo, negativo, fortaleza, debilidad, oportunidad y amenaza). El objetivo era identificar en el contenido de las entrevistas la percepción de los entrevistados sobre los impactos positivos y negativos, así como la posibilidad de construir una matriz DAFO en el análisis, como lo sugieren los estudios promovidos por la OCDE (OCDE / IMHE, 2005).

Para realizar las entrevistas, se eligieron 13 actores sociales, de los cuales 7 eran residentes y / o empresarios del lugar y se identificarán en las entrevistas como ATOR01, ATOR02, ATOR03, ATOR04, ATOR05, ATOR06 y ATOR07 y 6 gerentes de la institución (el decano de la universidad, decano académico, director de ciencia y tecnología, decano del departamento de salud, decano del departamento de ciencias sociales aplicadas y director de responsabilidad social) todos serán identificados como PROFESOR-ARGENTINA1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 (PA1, PA2, ...). Además de estas entrevistas, se realizó una entrevista adicional con el director de educación de la red de educación adventista para América Latina, que se identificará en esta investigación como DAS.



La generación del mapa de análisis de contenido a través de Nvivo11 presenta la relación entre las categorías de análisis y las entrevistas realizadas:

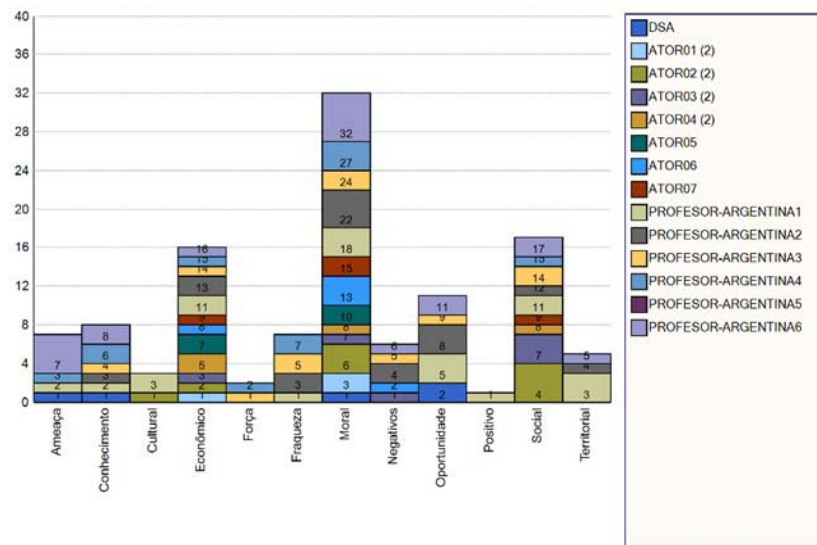
Figura 2- Mapa del análisis del contenido de las entrevistas



Fuente: elaboración propia utilizando Nvivo11

Las diferentes conexiones formadas entre los entrevistados y las categorías de análisis (nodos) demuestran la intensidad y frecuencia con que se codificaron las entrevistas, lo que permite deducir la validez de las categorías preestablecidas y el guion de la entrevista. Las dimensiones morales, sociales y económicas mostraron la mayor frecuencia de referencias en el análisis del contenido de las entrevistas, lo que permitió indexar los ítems como se muestra a continuación:

Figura 3 Gráfico de la codificación de las entrevistas



Fuente: elaboración propia utilizando Nvivo11

Los detalles del análisis siguen en la siguiente sección después de describir el caso y explicar las características principales de la universidad bajo análisis y el lugar donde se encuentra.

El Estudio de Caso

La educación adventista aparece en el mundo junto con la expansión de la denominación religiosa, como uno de los pilares de la filosofía y el mensaje adventistas, la educación tiene especial atención en esta religión. Tan importante como los proyectos misioneros, o el mensaje de salud, o las publicaciones, las escuelas mantenidas por la Iglesia Adventista del Séptimo Día (IASD) surgieron a fines del siglo XIX, como un instrumento en la preparación de misioneros y evangelistas, además de preparar a los jóvenes y a los jóvenes. niños de la iglesia dentro de los preceptos de la religión (BLANCO, 2008).

Battle Creek College en Michigan, Estados Unidos de América (EE. UU.) Fue la primera escuela adventista del mundo (1872), que años más tarde se convertiría en la primera universidad y el líder en la red, conocida hoy como Universidad Andrews, pero fue un éxito del Avondale Col-

lege, fundado en 1897, en Australia, que consolidó la expansión del modelo educativo adventista (GROSS; GROSS, 2012).

Los objetivos eran claros para la autora principal de la creación de las universidades y la principal responsable de la expansión del adventismo en el mundo, la escritora estadounidense Elena G. White (1827-1915), quien también es considerada una profetisa para los miembros de la religión: neutralizar la influencia que las escuelas públicas de los EE. UU. pudieran generar en los niños adventistas (WHITE, 2008); crear medios para que los estudiantes obtengan la salvación de sus almas a través de la educación (WHITE, 2009); y “Preparar al estudiante para el disfrute del servicio en este mundo, y para esa mayor alegría para un servicio más extendido en el mundo por venir” (WHITE, 2013, p. 13).

Estos objetivos con el establecimiento de instituciones educativas no diferían de ninguna manera de los otros colegios estadounidenses que surgieron en el siglo XVII, bajo la fuerte influencia de los estándares educativos británicos, que estaban destinados a capacitar a pastores y otros líderes de la comunidad, manteniendo su ubicación siempre en remotas ciudades y con un régimen de internado, que favoreció el aislamiento y la solidificación de los valores de una sociedad rural, con instituciones casi autosuficientes, y con la misión no solo de educar a los jóvenes intelectualmente y espiritualmente, sino de crear un fuerte sentimiento de pertenencia a una denominación religiosa (OLIVEN, 2005; LUCAS, 2010).

Basado en su propia filosofía educativa y con una estructura conservadora de valores, la educación adventista ha expandido su crecimiento aún más cada año. Ya hay más de 7.800 unidades educativas en más de 160 países en el mundo, con más de 2 millones de estudiantes matriculados desde educación infantil hasta educación superior (CASA, 2016).

En América Latina, la historia de la educación adventista se confunde con la historia de la religión en el continente. En el año 1890, una pareja misionera de los Estados Unidos de América convenció a otras tres familias alemanas para que se mudaran a Sudamérica, con el fin de evangelizar el continente. Se mudaron al estado de Entre Ríos, en el municipio de Crespo, en la República Argentina. A partir de ahí comenzó un proceso de evangelización y distribución de literatura en una comunidad fuertemente colonizada por alemanes y personas de países europeos,



en 1891 otros misioneros llegaron al continente para expandir el proceso de evangelización y en 1894 llegaron de los EE. UU. el primer pastor adventista para América del Sur y en esa ciudad se organizó la primera iglesia del continente (CASA, 2016).

En 1898, siguiendo las pautas del IASD, este grupo formado por misioneros y miembros de la iglesia decidió fundar el Colegio Adventista del Plata (CAP), en una propiedad rural, que estaba entre las ciudades de Crespo y Diamante, en un pueblo llamado Camarero (Entre Ríos - Argentina). Allí, la escuela tendría las condiciones ideales, de acuerdo con el IASD, para su desarrollo, como el aislamiento de las grandes ciudades, la posibilidad de trabajo manual para los estudiantes y la ausencia de influencias urbanas. Además, según Wensell (1993, p. 66), “tenían una población adventista grande y entusiasta entre los alemanes en la región”.

El sistema educativo en Argentina es marcado por una fuerte regulación estatal y una evidente preocupación con la educación pública, gratuita y accesible a toda la población. Con la reforma de la educación en 1993, fue creado el Sistema Educativo Nacional Argentino, estructurado en educación infantil, educación primaria, educación secundaria y educación superior. En los últimos años, con las consecutivas crisis vividas en el país hubo un crecimiento de la participación privada en la educación del país, pero todavía sigue la educación pública como la principal en el país.

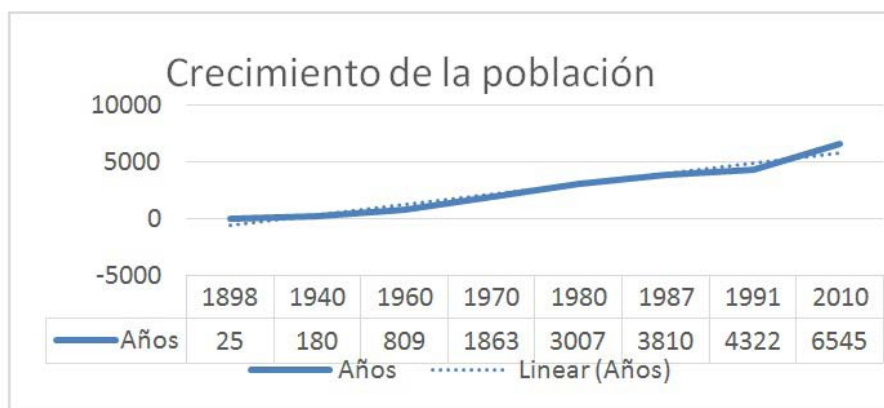
En 1908, junto al CAP, se inauguró el Sanatorio Adventista, un hospital para servir a la región y que tuvo una gran influencia en la provincia considerando que tenía médicos misioneros de origen alemán y que podían servir a la comunidad en la región. Poco a poco, muchos trabajadores comenzaron a construir sus casas en las cercanías de la escuela y el hospital, pero la administración de la escuela se mostró reacia a la posibilidad de establecer una aldea en los alrededores, sin embargo, el proceso de desarrollo era inevitable, con la presencia de una escuela y un hospital que sirvió a toda la región, en poco tiempo la aldea ya tenía sus primeros residentes, en 1966 se organizó la primera asociación de residentes de la Villa del Libertador San Martín y en 1971 se creó el municipio de Libertador San Martín (WENSELL, 1993).

En 1925, el pueblo llamado “Aldeia Camarero” llegó a ser conocido como Puiggari, una referencia a una estación de tren que existía cerca del pueblo, en la década de 1940 el pueblo tenía solo 30 casas y 180 residentes, todos vinculados a las dos organizaciones que existían allí,



en 1954 se estableció el nombre oficial de “Villa Libertador San Martín” (STCER, 2018). El crecimiento de la aldea fue lento y controlado por los administradores de la UAP, que poseían la mayor parte de la tierra en la región, muchas familias vinculadas al IASD comenzaron a mudarse a la aldea en busca de un lugar para educar a sus hijos desde allí. comenzó a conocerse como “Colina de la Esperanza” (WENSELL, 1993).

Figura 4- Gráfico de aumento de la población en Libertador San Martín



Fuente: Adaptado (LSM, 2018; STCER, 2018)

Según el censo de 2010, la población empleada de la ciudad era de 2,887 personas, el número de desempleados era de 113 personas y el número inactivo de 1944 personas (DGEC, 2010), la ciudad tiene tres cooperativas diferentes (servicios públicos, productores rural y jubilado), estación de autobuses, puesto de salud, sucursal bancaria, varios restaurantes y cafeterías, supermercados y varias empresas destinadas a servir a la población local y a los estudiantes de la región. El sector que más mueve la economía local es el inmobiliario, los alquileres tienden a costar cinco o seis veces más que en las ciudades vecinas, y el valor de la tierra también es cinco o seis veces mayor que en las ciudades vecinas.

La región en la que se inserta la ciudad (Diamante), tiene el mayor porcentaje de personas nacidas en el extranjero en todo el estado (2.9%). La esperanza de vida en la región es alta 74 para hombres y 81 para mujeres (DGEC, 2010), pero no es difícil ver que en la ciudad la expectativa es aún mayor. Hay muchos jubilados que transitan diariamente por la región. La ciudad tiene una estación de policía, pero los casos penales son raros y entre los residentes el sentimiento es de total confianza en el lugar, algunos entrevistados mencionaron la expresión “burbuja” para definir el lugar en relación con el resto de Argentina.

Otra característica muy particular es la presencia adventista en la política local, ya que se creó el municipio que todos los alcaldes son adventistas, algunos exprofesores o empleados de la universidad, además del “Honorable Concejo Deliberante” responsable de la legislación de la ciudad también tiene sus miembros vinculados a la religión. Algunas leyes fueron creadas debido a la presencia de la universidad y el hospital, la falta de permiso para la venta y el consumo de bebidas alcohólicas y cigarrillos en la universidad demuestran la influencia en la gobernanza del lugar.

Es importante resaltar que recién en 1990, CAP se convirtió en la Universidad Adventista del Plata (UAP), y desde 1991 comenzó sus actividades ofreciendo cursos de teología, enfermería y contabilidad, en 1994 la universidad implementó el curso de medicina. Hoy la Universidad cuenta con más de 3.400 estudiantes, inscritos en 16 cursos de educación superior, además de tener una maestría y un doctorado en teología, cursos de nivel técnico (UAP, 2017).

La institución es reconocida en el país por la calidad de su proceso educativo y por el multiculturalismo presente en la institución (CRUP, 2003), además de haber recibido el título de “universidad saludable” del gobierno de Argentina, por sus prácticas y estimular un estilo de vida saludable (UAP, 2017).

La universidad cuenta con unos 1.100 empleados, de los cuales unos 650 trabajan a tiempo completo en la institución, que además de los departamentos universitarios tradicionales (investigación, extensión, coordinación pedagógica) tiene en su estructura una librería, radio, estudio de producción, video, secretaría de responsabilidad social y un centro universitario, que opera en el desarrollo de unidades productivas de la propia universidad, en el proceso de transferencia de tecnología y asesoramiento a empresas, incubación de nuevas empresas, integración de



trabajos académicos y desarrollo tecnológico y un espacio para prácticas profesionales de los estudiantes (UAP, 2017).

Además del UAP, el IASD mantiene una librería, un supermercado (CEAPE), el hospital que es una de las referencias médicas y hospitalarias en Argentina, un Centro de Vida Saludable (CVS) que recibe a las personas para la recuperación de la salud a través de terapias en el mismo lugar, y una granja que produce cereales (Alimentos Granix), en todos estos espacios es posible integrarse con prácticas académicas y profesionales, y en muchos casos estudiantes que no pueden pagar su matrícula en estas empresas como una forma de mantenimiento de estudios.

El entrelazamiento entre el desarrollo organizacional y el desarrollo local permite a la ciudad de Libertador San Martín una particularidad en este proceso, las influencias religiosas, el intercambio de creencias y el reconocimiento de los residentes que no son practicantes de la misma religión, de la importancia de la UAP para el desarrollo, genera una visión casi uniforme de este fenómeno. El análisis de los grupos por similitud del contenido de las entrevistas demuestra esto como se muestra a continuación:

Harvey (2012) señala que las organizaciones son fuertemente responsables de construir el contexto simbólico y construir comportamientos sociales y culturales en ciertos lugares, un proceso de desarrollo guiado por una sola institución, con personas culturalmente cercanas e interesadas en los mismos objetivos, produjo un campo singular en la construcción de un “espacio de esperanza” (HARVEY, 2012).



Figura 4 – Análisis de conglomerados por similitud de palabras (coeficiente de correlación de Pearson)

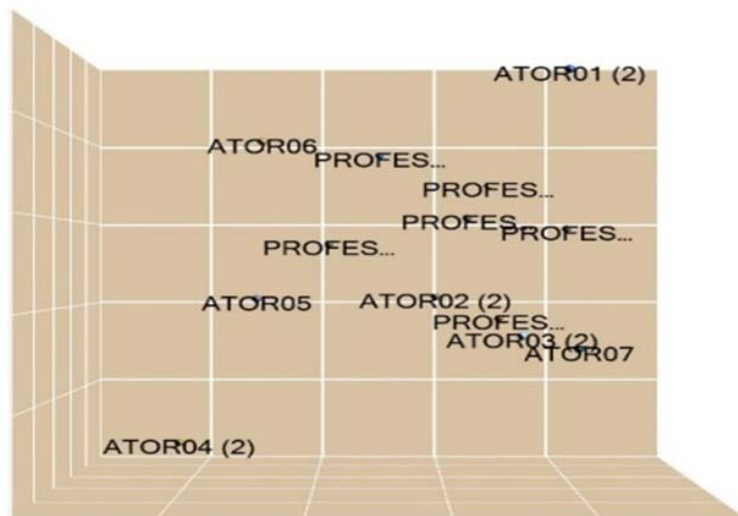
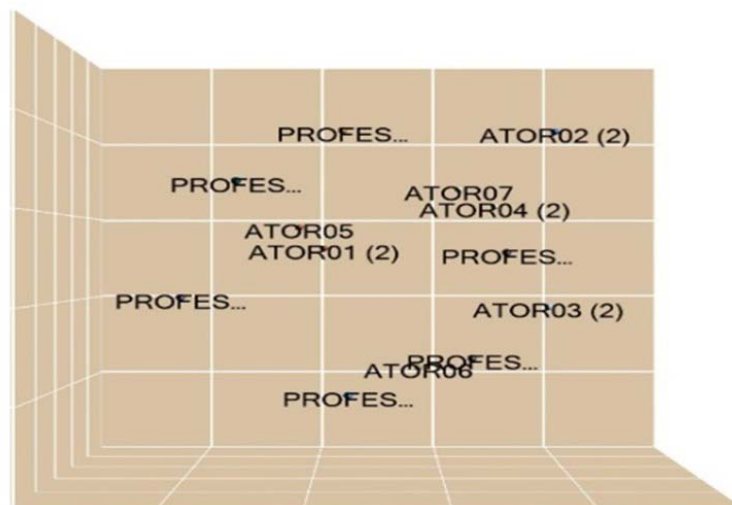


Figura 5 – Análisis de conglomerados por codificación de similitud (coeficiente Jaccard)



Esta fortaleza de la organización es visible principalmente cuando se analiza el contenido de las entrevistas de las expresiones de los actores sociales, tales como: “todos los que están aquí dependen de ellos, todo el comercio depende de ellos” (A1); “Mira, todo aquí gira en torno a la universidad y el hospital, sin ellos creo que esto no existiría (A3); aunque es un lugar pequeño, pero tiene muchos estudiantes (A4); Es todo para nosotros, todos están aquí por la Universidad o el Hospital, por lo que sin ellos no habría vida en esta ciudad, la ciudad ni siquiera existiría (A7).

Si solo se considera el municipio de Libertador San Martín, la UAP ya tendría una evaluación de impacto económico positiva, pero debido a que entiende que debido al tamaño de la institución, la mayoría de sus proveedores están fuera del municipio, generando la pérdida de ingresos, aun así la importancia la economía no disminuye, como dice un entrevistado: “La universidad es el mayor empleador de empleos, en todo el estado, porque tenemos más de 1100 empleados; entonces, tiene un impacto económico muy importante en la región” (PA1). Además, es importante resaltar que la aviación del impacto económico no se produce solo al verificar los consumos de la organización, sino también los generados de acuerdo con ella, con los salarios que se pagan y la presencia de personas que no estarían en el sitio si fuera no estaba allí “porque todas estas personas generan consumo. Las casas, el mercado inmobiliario, todo se mueve según las dos instituciones” (PA1).

Esta percepción del impacto económico de la universidad y sus otras empresas, por parte de los actores y gerentes sociales, es consistente con los análisis de impacto a corto plazo que se incluyen en la literatura (ELLIOTT; LEVIN; MEISEL, 1988; OCDE / IMHE, 2005; ARBO; BENNEWORTH, 2007; ROLIM; KURESKI, 2010). Sin embargo, es importante señalar que el análisis de este trabajo se limitó a evaluar el impacto de la percepción de los diferentes agentes (externos e internos) sobre los impactos económicos, debido a la falta de acceso a la información y los datos que son necesarios para la realización de los resultados. cálculos de impacto

La segunda dimensión del análisis buscó categorizar los contenidos de las entrevistas en el “nodo” del conocimiento, que se refiere a los impactos considerados a largo plazo por la presencia de instituciones educativas en el lugar (GARRIDO-YSERTE; GALLO-RIVERA, 2008). En esta dimensión de análisis, se hicieron 8 referencias en 6 de las entrevistas, todas

dentro del alcance de los gerentes de la UAP; los actores sociales no hicieron ninguna mención al respecto.

En este contexto, se destacaron dos variables: la primera con respecto al proceso de capacitación de los jóvenes que ingresan a la institución, demostrando la confianza en el proceso de enseñanza y aprendizaje que brinda la UAP “es una universidad que a pesar de estar en el campo tiene personas con una trayectoria académica muy relevante” (PA4), la segunda variable se refiere a los productos y servicios producidos por la institución, como fuente de investigación y conocimiento desarrollado por ella, está claro que estos productos fabricados aquí son únicos (...) son Algunos de los legados que tiene la universidad para la comunidad (PA1) y en la producción de investigación y extensión para la comunidad, mejorando el acervo de conocimiento de la región:

“Entonces, tenemos un proyecto que tiene un gran impacto en la comunidad, pero hay otros, junto con empresas en el campo de las ciencias económicas, y hay otros de otras áreas, como la psicología, que trabajan con escuelas, hay un libro que funciona como el Las emociones positivas de los niños, que tuvo una gran repercusión en el país y fue un libro editado, trabajó como resultado de la investigación realizada por el centro de humanidades y el curso de psicología, junto con un grupo de investigadores en el área de humanidades y trabajó con niños de los alrededores, muy necesitado Por lo tanto, este libro ha ayudado a muchos educadores en el área primaria de cómo enfrentar a estos niños, a tener la capacidad de enfrentar mejor el día a día. También en el área de teología, trabajamos constantemente con la comunidad. presencia de estudiantes en la comunidad, tanto a nivel nacional como internacional, con visitas de todo el mundo” (PA4).

La tercera categoría de análisis es la dimensión social, indicadores como el aumento de la población local, mejoras en el acceso a la salud, educación, movilidad urbana, índices de desarrollo humano, etc. son parte del campo de este análisis (SHIKIDA et al., 2015). En este contexto, la dimensión social fue la segunda más codificada en el análisis de las entrevistas con 17 referencias en 9 de las fuentes de la entrevista. Los principales puntos son dados a proyectos de la comunidad de la universidad, el servicio prestado por los estudiantes, la responsabilidad social de la UAP, y los valores culturales de la religión que promuevan la calidad de vida y la longevidad de las personas en la región.



Además, la calidad de vida percibida por los actores sociales es un motivo de atractivo (GARRIDO-YSERTE; GALLO-RIVERA, 2008) para las personas que desean mejoras en sus vidas (A1, A2, A3) y no pueden ser descuidadas en el proceso de desarrollo, ampliando la discusión de preceptos exclusivamente económicos para los factores sociales (BOISER, 1996; OLIVEIRA, 2001; SACHS, 2004). Además, es importante resaltar que UAP es la principal institución de educación superior en la región de Diamante (46,361 habitantes), siendo responsable de la capacitación y accesibilidad de estos jóvenes a la educación superior.

La cuarta categoría analizada fue la dimensión territorial / ambiental que tiene un gran valor en el pensamiento sistémico del desarrollo local, teniendo en cuenta que la comprensión del espacio como un lugar multifacético y guiado por sus historicidades, complejidades y temporalidades (FISCHER, 1997; SANTOS, 1997, 2014b, a) es importante entender este proceso de formación del territorio como una ubicación atípica, debido a diferentes factores:

1. La homogeneidad de la población, el lugar fue formado principalmente por personas vinculadas a la misma creencia religiosa y con fuertes lazos de proximidad cultural, lo que favoreció el proceso de uniformidad territorial;
2. Al colonizar los lazos culturales, los misioneros evangelistas extranjeros encontraron una gran colonia alemana en la región, que favoreció el proceso de evangelización entre pares y marcó la unión según un propósito, en la creación de un “espacio de esperanza”;
3. La activa participación política de los actores sociales, con el proceso de expansión de la aldea y la constitución del municipio, los residentes que ya estaban en el espacio habitado fortalecieron su influencia en torno a la legitimación del poder político, durante los casi 50 años de existencia del municipio todos los alcaldes elegidos son participantes de la misma creencia religiosa, lo que favoreció aún más el proceso de uniformidad territorial.

Este proceso de participación de la comunidad en las decisiones locales se ha observado desde la creación de la primera cooperativa en la ciudad en la década de 1950, cuyo propósito era tomar decisiones sobre los servicios públicos que se llevarían a cabo en el pueblo, así como organizar calles, servicios públicos., tomar decisiones sobre el suministro de agua, electricidad y pavimentación (WENSELL, 1993). Este proceso de participación colectiva, protagonista y

comunitaria es el requisito previo para el desarrollo del poder local (FISCHER, 1991; DOWBOR, 2016).

En este sentido, la cultura local se formó a la luz de sus pioneros “Había casi una cultura aquí hace décadas” (PA1); “Estas dos instituciones estaban formando esta comunidad, que terminó siendo un municipio y este municipio a lo largo de su historia fue dirigido por adventistas” (PA2), pero que hoy comienza un proceso de expansión que ha causado aprensión en sus miembros.

Cuadro 01. Referencias en el contenido de la entrevista para la categoría territorial/ambiental

Discursos de actores y gestores sociales de la UAP
<p>De hecho, hay muchas familias que emigran de otras ciudades, incluso del extranjero, no solo de Argentina, que vienen a vivir aquí para educar a sus hijos, para estar un poco más cerca de ellos, para comprar sus propiedades.</p> <p>Hoy podemos hablar aquí de una comunidad cosmopolita. Hubo casi una sola cultura aquí hace décadas y hoy tenemos una gran variedad. Hay descendientes de alemanes, hay latinos, hay otras regiones del país; entonces, la universidad tiene el gran desafío de poder llegar a las subculturas que tenemos en la región”. “La ciudad está creciendo, no es lo mismo que hace cinco, diez años, muchas personas han venido aquí de diferentes religiones, diferentes clases y están buscando un lugar tranquilo, con la calidad de vida que tenemos aquí”. “En cierto modo, el crecimiento es una preocupación, porque hoy tenemos cosas que antes no teníamos aquí, por ejemplo, antes no teníamos negocios que abrieran el sábado, pero hoy sí, porque pertenecen a personas que no guardan el sábado, por lo que es como si hubiera un conflicto “. “Entonces, creo que es uno de los aspectos negativos, (...) porque la comunidad ha crecido mucho, todavía ve un porcentaje de adventistas, pero hay personas de otras comunidades, para nuestra visión del mundo que tienen otro pensamiento”. “Somos la mayoría aquí, adventistas, pero algunas cosas han cambiado hoy. Tenemos algunos negocios que abren el sábado, en el pasado, incluso aquellos que no eran de nuestra fe, pero hoy abren, porque mucha gente comprará, así que antes no teníamos tiendas de carne”. , la institución fue muy fuerte en eso, hoy ya tenemos carniceros, no se trata de salvación o fe, sino de los principios de salud y las enseñanzas para una vida mejor, por lo que nos dimos cuenta de que la comunidad ha cambiado un poco más ”.</p>

Fuente: Elaboración del Autor.

Esta preocupación por los cambios en la comunidad es evidente, pero muestra que los conflictos culturales son inherentes al proceso de constituir una identidad territorial (HAESBAERT, 2011), durante años fue posible mantener la hegemonía cultural, lo que benefició el proceso de



desarrollo organizado de la comunidad. pero con la expansión del atractivo del lugar, por personas en busca de calidad de vida y un espacio en el que se configura una nueva ruralidad (CARNEIRO, 1998), con las características de una ciudad pequeño, bucólico, eminentemente rural, pero con los beneficios producidos por la evolución de los flujos de transporte y comunicación, transformando el espacio, en el que cada lugar no es solo el lugar en sí, sino las redes que se tejen en la costura sociocultural-histórica de las personas que lo habitan (SANTOS, 2014a).

Finalmente, la última categoría de análisis se ocupó de revelar los impactos del conjunto de creencias y valores organizacionales en el proceso de aculturación del lugar. En un intento por comprender la formación de una comunidad moral en torno a los principios y valores proclamados por la organización. Esta dimensión fue la más citada por los entrevistados, todos mencionaron al menos un aspecto en relación con esta dimensión y, en total, se hicieron 32 referencias codificadas en el contenido de las entrevistas.

Las palabras más citadas con significado para el análisis de la investigación fueron personas (1.04%), adventistas (0.95%), estudiantes (0.63%) y comunidad (0.60%). La frecuencia de estas palabras indica la correlación entre el contenido analizado (Cultura) y la formación de una comunidad moral en torno a las creencias y ritos de la religión adventista.

Es posible obtener del análisis de las entrevistas que la constitución de una comunidad moral (DAVIGNON; THOMSON JR., 2015) está muy influenciada por el modelo educativo promovido por la institución y por las acciones ampliamente difundidas entre los estudiantes. Las clases de sujetos con contenido religioso, la fuerte identidad de la cultura moral y las actividades de servicio (HANSON; MOORE, 2014) se perciben fácilmente en toda la institución. Los discursos de actores sociales y gerentes están alineados para corroborar esta visión.

Cuadro 03. Referencias en el contenido de la entrevista para la categoría territorial / ambiental

Discursos de actores y gestores sociales de la UAP
“Sí, tenemos un comportamiento diferente aquí, muchas personas preguntan por qué tenemos cosas como esta, por qué no roban, muy pocas veces hemos tenido un caso de robo, pero en otra ciudad donde trabajo, no puedes dejar cosas como las que tenemos aquí, hay muchos más casos de robo. Esto tiene una influencia de la institución”.
“Entonces, además, siempre nos preocupa que estos estudiantes se comporten bien aquí, con un buen servicio de capellanía y monitoreando a los estudiantes a través de una evaluación”
“Entonces resulta que es diferente, todos son amigables, les gusta ayudar, aunque es más argentino que brasileño, creo que es cultural, de verdad. Pero creo que sí, hace la diferencia, no lo veo en Brasil o en otras ciudades aquí”
“Todo es parte de la misma iglesia y tiene su propia cultura que es buena, las cosas cierran el sábado, todo está más tranquilo aquí, esto es bueno”
“Las personas que vienen aquí las verán en la iglesia, no solo desde el punto de vista del edificio, sino que las verán rezando, participando en la obra misional, por lo que la relación es muy diferente, más ética, más honesta”
“La comunidad es muy diferente de otros lugares, mucha gente viene que no son adventistas últimamente, porque ven que este lugar es un lugar de refugio, cuando ven el nivel de tranquilidad que tenemos aquí”
“Y sí, hay mucha influencia de la iglesia, no voy a la iglesia, nunca fui, pero todos aquí van a la iglesia, creo que sí, no sé si son más éticos u honestos, porque tengo clientes que no me han pagado, ya incumplieron, no varias veces, pero a veces, así que creo que es una cuestión de carácter, educación “
“Me parece que este es un punto notable y el hecho de que se alienta al estudiante a incluir el deseo de servir y la práctica del servicio en sus prácticas profesionales”
“Entonces, el impacto es grande, porque el legado va más allá de los estudiantes. La persona que viene a vivir aquí, que ve cuáles son nuestros principios, nuestras creencias a largo plazo terminan adoptándolos, termina ... la gente no adventista se muda aquí, termina yendo a la iglesia, termina reuniéndose e adventistas
“Creo que es una fortaleza de la verdad que está en la palabra de Dios, creo que es una referencia, digamos, bíblica, moral, de formación integral de los estudiantes y reconozco en todas las reuniones que estoy con el gobierno, o con la sociedad que UAP es reconocido como un generador de profesionales con aspectos integrales, no solo profesionales técnicos, sino también valores morales”

Fuente: Elaboración del Autor.



Indudablemente, existe una relación entre las opciones filosóficas de la institución y el comportamiento de la comunidad académica, las premisas de la pedagogía adventista se perciben fuertemente en el análisis de los planes de estudio, en las acciones de extensión y en el instituto misionero de la universidad. En varias entrevistas con gerentes de la UAP, el eslogan de la institución se presenta como un patrón de comportamiento fuertemente arraigado en la cultura organizacional “excelencia y servicio”, y esta percepción se extiende a los actores sociales, que no pueden distinguir los límites de la organización educativa y religiosa, o negocios, y demostrar la fortaleza de la organización en el modelado del sitio.

En este sentido, tres aspectos parecen reforzar el esquema moral e influir en el comportamiento de la comunidad:

1. intensificación de las relaciones: teniendo en cuenta que los estudiantes, los docentes y los residentes viven en el mismo espacio, con pocas opciones de compras, socialización y movimiento, de esta manera se intensifican todas las relaciones, que Hanson y Moore (2014) clasifican como amplificadores morales;
2. la estrategia de enseñanza - como acciones deliberadas y existentes en los planes de estudio, programas y en toda la infraestructura educativa de la institución que construyen y modelan la forma de actuar y pensar y son los contornos de la cultura organizacional (HILL, 2009);
3. la práctica del servicio comunitario, constante en los programas curriculares y extracurriculares (servicios misioneros), revela un poderoso instrumento para crear una identidad de cultura moral y reforzar las enseñanzas morales (HANSON et al., 2017).

Consideraciones Finales

El propósito de este estudio fue analizar el impacto de un IES en el desarrollo de un sitio. Después de analizar el caso, fue posible verificar que la UAP y todas las organizaciones vinculadas a ella fueron los principales impulsores en la creación de la ciudad de Libertador San Martín, de esta manera su influencia en la vida cotidiana de la ciudad, en la cultura, creencias y patrones de La conducta de la ciudad es decisiva para la constitución del espacio habitado.

La influencia de las organizaciones religiosas en el atractivo y la formación de las ciudades se observa a lo largo de la historia de la humanidad (ROLNIK, 2012), además del proceso de transferencia de conocimientos y recursos a través de la red que apoya a la institución, permitió organizar el territorio de una forma distinta de otros espacios cercanos a la localidad.

Además, es importante resaltar que los impactos económicos de la institución siguen siendo decisivos para la supervivencia de la ciudad y la región, sin embargo, a través del análisis de los discursos, es posible inferir que los impactos sociales y culturales son los más observables por los entrevistados, lo que demuestra la fuerza de la organización en la representación simbólica e imaginativa de los actores sociales.

La propuesta metodológica de este trabajo no permite generalizaciones, ya que es un análisis de caso único, pero presenta fuertes indicadores de que las instituciones educativas tienen un gran poder transformador del espacio, no solo de los vectores tradicionalmente investigados (económico, educativo, conocimiento), sino también a través de la movilización de la población, la participación en estructuras de gobernanza, mecanismos que inducen el atractivo del lugar, organizador del espacio habitado y productor de patrones culturales.

En cuanto a la dimensión cultural, se observó que la estructura educativa de la institución educativa influye en el comportamiento moral de la comunidad, todos los mecanismos creados, las actividades de servicio, la identidad de la cultura y el refuerzo moral diario, se perciben como formadores del comportamiento moral. Por supuesto, estos no son los únicos factores que influirán en el comportamiento ético y moral del individuo (KOHLBERG; HERSH, 1977), pero son efectivos cuando se presentan en el contexto de una institución educativa confesional considerada conservadora y que tiene su refuerzo en los miembros que conforman la comunidad.

Finalmente, es importante resaltar que la “colina de la esperanza” como un espacio para la producción organizacional funcionó como un “espacio de la esperanza” (HARVEY, 2012) para los miembros de la religión o como una “ciudad de llegada” (SAUNDERS, 2013), para aquellos que buscan calidad de vida, armonía y el clima bucólico de la ruralidad allí, pero el proceso de expansión y crecimiento de la ciudad, la llegada de nuevas culturas y el desarrollo de la región exigirán aún más participación de la universidad en el proyecto político de la región. , en la bús-



queda de cohesión social, acogiendo nuevas culturas y especialmente el desarrollo del poder local, que está interesado en servir no solo los intereses de los miembros de la misma cultura, sino también las diferentes personas que se unen a este territorio.

REFERÊNCIAS

ARBO, P.; Benneworth, P. **Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions: A Literature Review**. Paris: OECD Publishing, 2007.

BARDIN, L. . **Análise de Conteúdo**. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BLACKWELL, Melanie; Cobb, Steven; Weinberg, David. The Economic Impact of Educational Institutions: Issues and Methodology. **Economic Development Quarterly**, v. 16, n. 1. p. 88-95, 2002.

BLUESTONE, Barry. UMASS/Boston: An Economic Impact Analysis. **University of Massachusetts**, 1993.

BOISER, Sergio. Em busca do esquivo desenvolvimento regional entre a caixa-preta eo projeto político. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 13. p. 37, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 8º ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

Carneiro, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 11. p. 58-75, 1998.

CASA. Casa Publicadora Brasileira, 2016. Disponível em: <http://www.educacaoadventista.org.br>. Acesso em: 29 de janeiro de 2016.

CRESWELL, J. W. . **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUP. Consejo de Rectores de Universidades Privadas. **Historia de las Universidades Argentinas de Gestion Privada**. 45 Aniversario. Buenos Aires: Editora Dunken, 2003.

DAVIGNON, Phil; THOMSON Jr., ROBERT A. Christian. Colleges and Universities as Moral Communities: The Effects of Institutional Characteristics on Student Religiosity. **Religious Research Association**, March 24. p. 531-554, 2015.



DGEC, Direccion General de Estadísticas y Censos. Censo, 2010. Disponível em: <<https://www.entrerios.gov.ar/dgec/buscador-cuadros-censo-2010/>>. Acesso em: 29/01/2018.

Dowbor, Ladislau. **O que é poder Local?** Imperatriz (MA): Ética, 2016.

DSA. **Pedagogia Adventista**. 2º ed. Tatui - SP: Casa Publicadora Brasileira, 2009.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ELLIOTT, Donald S.; LEVIN, Stanford L.; MEISEL, John B. Measuring the economic impact of institutions of higher education. **Research in Higher Education**, v. 28, n. 1. p. 17-33, 1988.

ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. **Universities in the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of Academic-Industry-Government Relations**. Londres: Cassell, 1997.

FISCHER, Tania. D. Poder local no Brasil: temas de pesquisas e desafios da transição. **Revista de Administração Pública**, v. 25, n. 2, 1991.

_____. A cidade como teia organizacional: inovações, continuidades e ressonâncias culturais Salvador, BA, cidade puzzle. **Revista de Administração Pública**, v. 31, n. 13, 1997.

FURTADO, Celso. **A Nova Dependência**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

GARRIDO-YSERTE, Rubén; GALLO-RIVERA, María Teresa. The impact of the university upon local economy: three methods to estimate demand-side effects. **The Annals of Regional Science**. p. 39-67.

GOULART, Sueli; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Science & Technology, Development and Local Power: Elements for Analysis of the Brazilian Context. **Journal of Technology Management & Innovation**, v. 2, n. 1. p. 64-71, 2007.

_____. Desenvolvimento e organizações: as universidades como eixo de articulação entre o local e o global. **O&S**, v. 15, n. 45, abr/jun 2008. p. 91-107, 2008.

GROSS, Renato; GROSS, Janine S. **Filosofia da educação Cristã: Uma abordagem adventista**. Tatui - SP: Casa Publicadora Brasileira - CPB, 2012.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **X Encontro de Geógrafos da América Latina** Universidade de São Paulo. p. 15, 2005.



_____. edição, 6ª. **O mito da desterritorialização: “do fim dos territórios” as multiterritorialidades**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

HANSON, William R.; Moore, Jeffrey R. Business Student Moral Influencers: Unseen Opportunities for Development? **Academy of Management Learning & Education**, v. 13, n. 4, December 1, 2014. p. 525-546, 2014.

HANSON, William R. et al. Theory of Moral Development of Business Students: Case Studies in Brazil, North America, and Morocco. **Academy of Management Learning & Education**, v. 16, n. 3, September 1, 2017. p. 393-414, 2017.

HARVEY, D. **Espaços de Esperança**. Tradução de Gonçalves, Adail Ubirajara Sobral and Maria Stela. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HILL, Jonathan P. Higher Education as Moral Community: Institutional Influences on Religious Participation During College. **Journal for the Scientific Study of Religion**, v. 48, n. 3. p. 515-534, 2009.

KOHLBERG, Lawrence; HERSH, Richard H. Moral Development: A Review of the Theory. **Theory Into Practice**, v. 16, n. 2. p. 53-59, 1977.

Lester, Richard K.; Sotarauta, Markku. **Innovation, Universities, and the Competitiveness of Regions**. Helsinki: Tekes, 2007.

LOPES, Roberto Paulo Machado. Universidade Pública e Desenvolvimento Local: uma abordagem a partir dos gastos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2001 (**Mestrado**) - Escola de Economia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

_____. Universidade, Externalidades e Desenvolvimento regional: as dimensões socioeconômicas da expansão do ensino superior em Vitória da Conquista. 2012. 360 f (**Doutorado**) - Faculdade de Geografia e História, Universidade de Barcelona, Barcelona, 2012.

LSM, Municipio de Libertador San Martín. Municipio, 2018. Disponível em: <<http://munlsanmartin.gov.ar/?q=municipio>>. Acesso em: 29/01/2018.

LUCAS, Christopher J. **La Educación Superior Norteamericana: Una historia**. Buenos Aires: Universidad de Palermo, Vol. 2, 2010.

MADER, Marlene et al. Monitoring networking between higher education institutions and regional actors. **Journal of Cleaner Production**, v. 49. p. 105-113, 2013.

MADOERY, Oscar. **Los desarrollos latinoamericanos y sus controversias**. 1ª ed. Ushuaia: Ediciones UNTDF, 2016.

OCDE/IMHE. Supporting the Contribution of Higher Education Institutions to Regional Development. **OECD Publishing**. p. 1-28, 2005.

OLIVEIRA, F. D. **Aproximações ao enigma**: o que quer dizer desenvolvimento local? . São Paulo: Pólis, 2001.

OLIVEN, Arabela Campos. A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. **Cad. Pesqui.**, v. 35, n. 125. p. 111-135, 2005.

PASTOR, José Manuel; PÉREZ, Francisco; GUEVARA, Juan Fernández de. Measuring the local economic impact of universities: an approach that considers uncertainty. **High Education**, n. 65. p. 539-564, 2013.

ROLIM, Cássio; SERRA, Maurício. Instituições de Ensino Superior e Desenvolvimento Regional: O Caso da Região Norte do Paraná. **Revista de Economia**, v. 35, n. 3 (ano 33). p. 16, 2009.

ROLIM, Cássio; KURESKI, Ricardo. O Impacto Econômico de curto-prazo das universidades estaduais Paranaenses. In: **Universidade e Desenvolvimento Regional**: o apoio das instituições de ensino superior ao desenvolvimento regional. Curitiba: Juruá, 2010.

ROLIM, Cássio; SERRA, Maurício. Universidade e desenvolvimento Ser da região X estar na região. 7.º CONGRESSO IBÉRICO DE ESTUDOS AFRICANOS, Lisboa. p. 21, 2010.

ROLIM, Cássio; SERRA, Mauricio; BASTOS, Ana Paula V. Changing Brazilian Higher Education Institutions Towards the Third Mission The Case of Two Brazilian Universities. EAIR 36th Annual Forum in Essen, Germany, 2014.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

RUSS, Daniel; SARGENT, Mark L. Moral Imagination at a Christian Institution. In: Henry, Douglas V.; Beanty, Michael D. **Christianity and the Soul of the University**. United States of America: Baker Publishing Group, 2006.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento: Includente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.



SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico científico informacional**. 3º ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

_____. **Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia**. 6º ed. São Paulo: Edusp, 2014a.

_____. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4º ed. São Paulo: Edusp, 2014b.

SAUNDERS, Doug. **Cidade de Chegada: a migração final e o futuro do mundo**. Tradução de Group, Sieben. São Paulo: DVS, 2013.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. 8ª impressão: Companhia das Letras, 1999.

SHIKIDA, Perry Francisco Assis et al. A importância das Universidades estaduais no desenvolvimento econômico dos municípios do Paraná: Análise dos efeitos de médio e longo prazo. In. **As universidades estaduais e o desenvolvimento do Paraná**. Ponta Grossa: UEPG. p. 75-114, 2015.

SIQUEIRA, Fabiane J. S.; FERRAZ, Marcelo I. F. A UESC e seus efeitos para o desenvolvimento regional. **Reflexões Econômicas**, v. 1, n. 2. p. 86-104, 2016.

STCER, Secretaria de Turismo y Cultura de Entre Ríos. Libertador General San Martín, 2018. Disponível em: <<http://www.unatierradiferente.com/destinos/libertador-general-san-martin.htm>>. Acesso em: 29/01/2018.

SUÁREZ, Adolfo S. **Redenção, liberdade e serviço: os fundamentos da pedagogia de Ellen G. White**. 1º ed. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2010.

SUPRIYADI, R. Ery. Local Economic Development And Triple Helix: Lesson Learned From Role of Universities In Higher Education Town of Jatinangor, West Java, Indonesia. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 52. p. 299-306, 2012.

UAP. Universidad Adventista Del Plata, 2017. Disponível em: <<http://www.uap.edu.ar/institucional/nuestra-historia/>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2017.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar: Epistemologia e Metodologia Operativa**. 3º ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de Smrecsányi, M. Irene de Q. F.; Smrecsányi, Tamás J. K. M. São Paulo: Pioneira, 1999.



WENSELL, Egil H. **El poder de uma Esperanza**: que educa y sana. 1 ed. Libertador San Martin: Universidade Adventista Del Plata UAP, 1993.

WHITE, Ellen G. **Fundamentos da educação cristã**: a família, a escola e a comunidade no contexto da aprendizagem. Tatuí - SP: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

_____. **Conselhos sobre educação**. 3. ed. Tatuí - SP: Casa Publicadora Brasileira, 2009.

_____. **Educação**. 9. ed. Tatuí - SP: Casa Publicadora Brasileira, 2013.

YIN, R. K. . **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3°. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAPATA, Tânia. **Desenvolvimento Territorial à distância**. Florianópolis: SEaD/UFSC, 2007. 153 p.

Recebido em: 10 de abril de 2020

Inserido em: 20 de maio de 2020



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



GESTÃO ESTRATÉGICA: uma análise do primeiro ciclo de implementação em uma Instituição de Ensino Superior Confessional da Bahia [2014-2018]

TÂNIA MOURA BENEVIDES

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade Adventista da Bahia (FADBA). Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia (2012), Mestre em Administração Estratégica pela Universidade Salvador (2003), Graduada em Administração pela Faculdade Ruy Barbosa (1996). ORCID: 0000-0001-9191-7831. E-mail: taniamoura2511@gmail.com

MARCO ANTÔNIO LEAL GÓES

União Boliviana da IASD (Bolívia), Mestre em Administração pela Universidade Federal da Bahia (2019), Graduado em Psicologia pela Universidade da Amazônia (1991). Diretor de Departamento de Educação União Boliviana da IASD. ORCID: 0000-0002-9798-9745. E-mail: marco.goes@adventistas.org.bo

JÉSSICA NASCIMENTO DE OLIVEIRA

Graduada em Administração pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora no campo de Segurança Pública e membro do grupo de pesquisa Águas (UFBA), atuando no projeto Qualidade do Ambiente Urbano de Salvador – QUALISalvador. Extensionista em Política e Estratégia (2017) pela Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, Delegacia da Bahia, ADESGBA. ORCID: 0000-0001-8542-9364. E-mail: jessiica.oliveira3@gmail.com



GESTÃO ESTRATÉGICA: uma análise do primeiro ciclo de implementação em uma Instituição de Ensino Superior Confessional da Bahia [2014-2018]

O presente estudo teve como objetivo analisar a implementação do primeiro ciclo [2014-2018] de gestão estratégica em uma instituição de ensino superior confessional da Bahia, a Faculdade Adventista da Bahia (FADBA). Para a realização desse estudo partiu-se das pesquisas bibliográfica e documental para alicerçar o estudo. A seguir foi realizada a pesquisa de campo, utilizando-se da entrevista e do questionário para levantamento de dados primários. Ao final do processo pode-se constatar que a instituição possui fatores diferenciais que favorecem a implementação da gestão estratégica tais como: filosofia denominacional consolidada, alinhamento de procedimentos, hierarquia de funções definidas e respeitadas, e um planejamento estratégico elaborado de acordo com as necessidades da organização.

Palavras-chave: Gestão. Gestão Estratégica. Instituição Confessional.

GESTIÓN ESTRATÉGICA: un análisis del primer ciclo de implementación en una Institución Confesional de Educación Superior en Bahía [2014-2018]

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la implementación del primer ciclo [2014-2018] de gestión estratégica en una institución confesional de educación superior de Bahía, el Colegio Adventista de Bahía (FADBA). Para llevar a cabo este estudio, se utilizó una investigación bibliográfica y documental para apoyar el estudio. Se llevó a cabo la siguiente investigación de campo, utilizando la entrevista y el cuestionario para recopilar datos primarios. Al final del proceso se puede ver que la institución tiene factores diferenciales que favorecen la implementación de la gestión estratégica tales como: filosofía confesional consolidada, alineación de procedimientos, jerarquía de funciones definidas y respetadas, y una planificación estratégica elaborada según las necesidades de la organización.

Palabras clave: Gestión. Gestión estratégica. Institución confesional.

STRATEGIC MANAGEMENT: an analysis of the first implementation cycle in a confessional higher education institution in BAHIA [2014-2018]

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la implementación del primer ciclo [2014-2018] de gestión estratégica en una institución confesional de educación superior de Bahía, el Colegio Adventista de Bahía (FADBA). Para llevar a cabo este estudio, se utilizó una investigación bibliográfica y documental para apoyar el estudio. Se llevó a cabo la siguiente investigación de campo, utilizando la entrevista y el cuestionario para recopilar datos primarios. Al final del proceso se puede ver que la institución tiene factores diferenciales que favorecen la implementación de la gestión estratégica tales como: filosofía confesional consolidada, alineación de procedimientos, jerarquía de funciones definidas y respetadas, y una planificación estratégica elaborada según las necesidades de la organización.

Keywords: Management. Strategic management. Confessional Institution.



GESTÃO ESTRATÉGICA: UMA ANÁLISE DO PRIMEIRO CICLO DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR CONFSSIONAL DA BAHIA [2014-2018]

Introdução

A literatura sobre gestão estratégica, nas últimas décadas, se avolumou com o objetivo de analisar o campo de gestão das organizações, dada complexidade dessas. Entretanto, como destaca Almeida Filho (2014), nem sempre foi assim, pois esse campo de conhecimento passou por quatro momentos distintos. São eles: até o final da década de 1950 – quando não se utilizava o adjetivo estratégico ou o substantivo estratégia atrelado a denominação “gestão, relegando-os ao uso militar; ao longo da década de 1960 – quando a percepção do dinamismo dos mercados e a elevação da turbulência no contexto exigiram abordagens mais dinâmicas e sistêmicas, fazendo com que organizações distintas criassem departamentos de *business strategy*, o que vai se refletir nas escolas de administração. Assim, as empresas com gestão mais avançada e o setor público, introduziram-se práticas do planejamento estratégico. É nesse período que Igor Ansoff escreve o livro intitulado “*From Strategic Planning to Strategic Management*”; ao final dos anos 1980 todas essas mudanças vieram a influenciar as práticas de gestão das organizações. Nesse terceiro momento, emerge o paradigma porteriano de planejamento estratégico; por fim, ao final dos anos 1990 e no início do século XXI, “as provocações inicialmente acadêmicas que levaram à quarta geração das tecnologias de planejamento e administração estratégica se difundem grandemente” (p.279). Essa nova forma de gerir estrategicamente organizações se estrutura com o trabalho de Kaplan e Norton, uma metodologia denominada de *Balanced Scorecard* (BSC). Aqui destaca-se a difusão da abordagem crítica de Mintzberg e seus colaboradores.

As muitas definições dadas para a terminologia estratégia, remete a ideia de tratar a organização como um todo, buscando entender as multifaces de suas interações internas e externas capazes de criar ações coletivas que alcancem todos os seus níveis. Nesse sentido, a estratégia foi definida por Porter (1989) como uma forma de criar uma posição exclusiva e valiosa, envolvendo um diferente conjunto de atividades compatíveis entre si; por Mintzberg (2009) como um padrão, um fluxo de ações ou decisões; por Kaplan e Norton (1997) como uma forma de criar uma posição



exclusiva e valiosa, envolvendo um diferente conjunto de atividades entre si. Assim, entende-se que a gestão estratégica se popularizou, dada eficácia e relevância para atingimento de resultados organizacionais, tornando-se uma prática social.

Costa (2015) observa que os ciclos das mudanças, estando cada vez menores, exigem que o tempo de reação das empresas e entidades se encurte. Tendências, mudanças de valores, novas tecnologias, surgimento ou desaparecimento de agentes de mercado, ocorrem na atualidade com maior frequência e com menor horizonte de previsibilidade. Segundo Xavier e Sobrinho (2002) a prestação de um serviço cada vez melhor, também tem levado as organizações educacionais ao campo da competitividade. Assim, a educação, em toda sua complexidade, vem sofrendo transformações significativas nos últimos vinte anos em função de dois fenômenos: o intensivo uso da tecnologia e o processo mais concreto de globalização. Os processos formativos se modificaram de forma definitiva, influenciando as agendas pedagógicas, as estruturas organizativas e os modelos organizacionais da ciência do ensino-aprendizagem. A educação deve ser entendida em seu contexto geral, com um elevado propósito transformador. Para a educação, que trabalha quase que exclusivamente com a transformação do ser humano em um processo contínuo de mudança, imaginá-la estanque ou aprisionada a um único modelo de gestão, a faz contraditória ao fim último de sua razão de ser. Neste sentido, estudar a gestão estratégica em ambientes de instituições educacionais é desenvolver aprendizado sobre as ações e interações institucionais que em última instância, pode afetar o processo de transformação do indivíduo e sua relação com os serviços oferecidos.

Levando-se em consideração que as organizações educacionais também apresentam a necessidade de garantir o direcionamento e atingimento do propósito organizacional, esta pesquisa se destina a responder a seguinte pergunta de partida: Qual o resultado, na percepção dos gestores e colaboradores de uma instituição confessional de educação superior no estado da Bahia, da implementação do primeiro ciclo de gestão estratégica [2014 a 2018] impactou a instituição?

O objetivo geral desse estudo é o de identificar a percepção de gestores e colaboradores em relação ao resultado da implementação da gestão estratégica na Faculdade Adventista da Bahia (FADBA) no período de 2014 a 2018. Especificamente buscou-se: descrever o modelo de gestão estratégica adotado na IES estudada; caracterizar o perfil do público-alvo e a sua influência no processo de gestão estratégica; identificar os principais impactos gerados com a adoção da gestão



estratégica na IES; e analisar a gestão e a efetividade da estratégia no âmbito da organização em pesquisa.

Esta pesquisa se mostra relevante por abordar uma questão central no processo de gestão, que é o delineamento das etapas/estratégias planejadas para a organização, com consequente aprimoramento dos colaboradores que leve à melhoria do serviço prestado e a satisfação do cliente; também busca compreender o desenvolvimento das organizações educacionais, tendo em vista o papel delas na formação do indivíduo e difusão do conhecimento, observando o uso e a adequação do uso da gestão estratégica nesse contexto. Neste aspecto, gestores educacionais, bem como todos os demais colaboradores, precisam se adequar, atualizar e procurar modificar sua postura, frente ao trabalho administrativo-pedagógico e as outras áreas do gerenciamento educativo, afim de acompanhar as constantes mudanças e avanços ocorridos na atualidade, transformando-se em elementos fundamentais na concretização de uma gestão educativa mais eficiente. Assim, as novas formas de organização do trabalho dependerão dos direcionamentos e objetivos estratégicos da empresa (FERNANDES, 2013).

Este artigo está organizado em cinco seções. A primeira seção é a introdução, onde estão os elementos delineadores da pesquisa. Na segunda seção está o referencial teórico, que apresenta a fundamentação teórica relacionada a gestão estratégica, os modelos adotados e seus principais conceitos. A terceira seção trata da metodologia adotada. Na quarta seção está a caracterização da instituição pesquisada e o delineamento de sua estrutura de gestão. As considerações finais constituem a última seção desse artigo.

Gestão Estratégica

Estratego é o termo grego para estratégia (VOLTOLINI, 2004) e estava diretamente relacionado ao cargo de um comandante da antiga Atenas. No livro “A Arte de Guerra”, atribuído a Sun Tzu e datado de 500 a. C. já se encontrava o emprego da terminologia. Os séculos XIX e XX são marcados pelo surgimento de inúmeras literaturas que passam a incorporar estratégia aos mais variados ramos do saber humano, em especial às empresas e aos negócios (TOMMASI; WARD; HADDAD, 1996).



A partir da década de 1960, o interesse pela aplicabilidade da estratégia nas empresas toma impulso nos estudos acadêmicos de vários autores tais como: Igor Ansoff (1960), Henry Mintzberg (1970), Michel Porter (1980), Kaplan e Norton (1980), e Richard Whittington (1990). As bases teóricas de Ansoff centravam-se, dentre outros pilares, na formulação estratégica como responsabilidade dos altos executivos; já em Mintzberg os estudos sobre estratégia recebem uma grande relevância e o foco agora passa a ser o crescimento por meio da expansão e diversificação. Em Michel Porter o conceito está no conjunto de atividades afins, capazes de conferir a empresa uma vantagem competitiva. Com Kaplan e Norton a visão sistêmica de gestão estratégica é fortalecida com controle e acompanhamento. Em Richard Whittington alianças, parcerias compõem a gestão estratégica, conferem a estratégia um status de prática social com ênfase na interação de todos os autores da estratégia (BULGACOV et al, 2007).

Analisando os autores e a linha do tempo de seus estudos, percebe-se que a gestão estratégica (e a formulação de seu conceito) vem em um processo de amadurecimento que envolve renovação e acomodação de um espectro diverso de realidades empresariais que impossibilita definir um único modelo de gestão que atenda todas as necessidades de uma organização. Agrega-se ainda a essa percepção, o fato de que o desenvolvimento dos estudos da estratégia é, em certa medida, resultante do processo de maturação da gestão organizacional, envolvendo mudanças e sustentabilidade das empresas, revelando diversidades e complexidades para sua definição (BULGACOV, 2007).

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000) propuseram uma conceituação ampliada para a compreensão da gestão estratégica que se popularizou como os 5 Ps - Plano, Pretexto, Padrão, Posição e Perspectiva. Para além Mintzberg (2009, p. 27) define estratégia como “[...] uma perspectiva compartilhada pelos membros de uma organização, por suas intenções ou por suas ações.”

Acompanhando essa evolução, alguns estudos do uso de ferramentas de gestão estratégica na área educacional passam a surgir, reforçando a disseminação de conceitos e pesquisas neste campo de estudo. Faz-se necessário destacar que ainda há pouca literatura que trate desta especificidade de aplicação da gestão estratégica na área educacional, sendo estas premissas iniciais já suficientes para a inserção da gestão estratégica educacional como objeto desta pesquisa. Além disso, temos que considerar que o setor de educação adquiriu funções fundamentais para o desenvolvimento econômico das nações como apontam os estudos de Santos (2002); e Porter (1989).



Caggy e Benevides (2018) reforçam que há um grande interesse na análise e compreensão dos reais motivos de êxito ou fracasso das empresas. Para uma compreensão mais positiva do que se pretende neste trabalho, os conceitos do cenário da administração de empresas são os que melhor explicitam os objetivos aqui propostos. A conceituação de estratégia como sendo um conjunto contínuo de objetivos e de políticas capazes de guiar e orientar o comportamento da empresa em curto, médio e longo prazo, em um processo agregado ao maior conhecimento possível do ideal de futuro, que possibilite tomar decisões atuais que envolvam riscos, que permita organizar sistematicamente as atividades necessárias à execução de decisões, através de uma retroalimentação capaz de mensurar os resultados, é o que melhor descreve o que se propõe nessa pesquisa.

Após o declínio do planejamento estratégico nos anos de 1980 e com a ascensão dos novos modelos de gestão – qualidade total, reengenharia, seis sigmas, entre outros – a preocupação com a estratégia foi relegada a segundo plano. Com a intensificação das incertezas, no final dos anos de 1990 essa temática volta ao centro do debate em gestão, já que os gestores demandavam uma nova forma de ordenamento organizacional, capaz de construir uma estratégia em torno de uma clara proposta de valor para o cliente; desenvolver estratégias de fora para dentro tendo como base as expectativas dos clientes, acionistas e investidores; melhorar o alinhamento da estratégia às mudanças de mercado; melhorar a comunicação da empresa com seus *stakeholders*; e garantir a sustentabilidade e crescimento organizacionais. Herrero Filho (2005, p. 03) diz que “a essência da gestão estratégica é elaborar, por meio de uma abordagem inovadora e criativa, uma estratégia [...] que assegure o êxito da organização [...], ao mesmo tempo que constrói as competências essenciais [...]”.

A fim de fazer cumprir a estratégia estruturada para a organização/instituição faz-se necessário estruturar um modelo de gestão estratégica. A gestão dita estratégica se coaduna com uma técnica administrativa que, através da análise do ambiente interno e externo de uma organização, cria a consciência de suas oportunidades e ameaças, dos seus pontos fortes e fracos para o cumprimento de sua missão e, através desta consciência, estabelece o propósito de direção que a organização deverá seguir para aproveitar as oportunidades e evitar os riscos (ANSOFF, 1990; PORTER, 1989; MINTZBERG, 2000).

Uma forma de viabilizar tais análises é implantar o *Balanced Scorecard* (BSC), uma das metodologias de medição e avaliação do desempenho organizacional mais difundida no mundo O



BSC fornece uma estrutura para transformar a estratégia em ação e através do Mapa Estratégico permite visualizar hipóteses causa-efeito permitindo antecipar uma visão mais clara sobre o futuro do negócio. Busca fundamentalmente complementar os indicadores tradicionalmente utilizados para avaliar o desempenho das empresas, combinando indicadores financeiros e não financeiros, alcançando assim um equilíbrio entre o desempenho da organização no dia-a-dia e a construção de um futuro promissor, cumprindo assim a missão organizacional. O BSC sugere olhar para a organização de quatro perspectivas, cada uma deve responder a uma pergunta específica: desenvolvimento e aprendizado: podemos continuar a melhorar e criar valor?; negócio interno: em que devemos nos destacar?; do cliente: como os clientes nos veem?; e financeiro: como olhamos nos olhos dos acionistas? (KAPLAN E NORTON, 2017).

O BSC permite uma visão integrada e balanceada da empresa, descrevendo a estratégia de forma clara, através de objetivos estratégicos, que são agrupados em quatro perspectivas. São elas: Financeira, Cliente, Processos Internos, Aprendizado e Crescimento. No processo de traduzir a estratégia em objetivos e medidas mensuráveis, as quatro perspectivas (ou domínios) do *Balanced Scorecard* estabelecem um diálogo entre os formuladores da estratégia e os stakeholders da organização. As perspectivas do BSC são relacionadas entre si através de uma relação de causa e efeito, permitindo que os gestores/gerentes percebam as correlações entre diversas áreas e atividades, o que é compatível com o andamento de inúmeras iniciativas do mundo empresarial moderno, tais como: melhoria contínua, responsabilização das equipes e o processo de inovação (KAPLAN E NORTON, 2017).

Os estudos provenientes do *Balanced Scorecard*, realizados por Kaplan e Norton, entre 1992 e 2000, possibilitaram a identificação dos princípios de uma organização orientada pela estratégia e que, ao mesmo tempo, utiliza a nova ferramenta de gestão – 1) traduzir a Estratégia em Termos Operacionais; 2) Alinhar a Organização à Estratégia; 3) transformar a Estratégia em tarefa de todos; 4) converter a Estratégia em processo contínuo; 5) mobilizar a mudança por meio da liderança.

O BSC vai incorporando as principais ideias sobre gestão defendidas por Michael Porter, Gary Hamel, C.K. Prahalad, W. Edward De-ming, Michael Treacy, Fred Wiersema, Dave Ulrich, Peter Senge, Henry Mintzberg, Edgar Schein, Philip Crosby, Thomas Stewart, W. Chan Kim, Re-née Mauborgne, entre outros (HERRERO FILHO, 2005). As ideias são representadas pelos seguintes conceitos: organização orientada para a estratégia; mobilização de ativos intangíveis para a criação



de valor; insuficiências dos indicadores financeiros para gerenciar o negócio; equilíbrio entre objetivos de curto e longo prazos, entre medidas financeiras e não-financeiras e entre indicadores de tendências e de ocorrência; tradução de visão e missão em objetivos estratégicos mensuráveis e de fácil entendimento pelos colaboradores da organização; transformação da estratégia em responsabilidade da força de trabalho; e prontidão do capital intelectual. A abordagem do BSC como novo paradigma de gestão estratégica é de grande utilidade nos processos de aprendizagem, educação, simulação e implementação para as diferentes equipes.

A Gestão Universitária

No Brasil o ensino superior tem uma trajetória própria. Ribeiro (2011) apresenta a evolução do ensino superior brasileiro considerando a existência de três ciclos históricos. No primeiro ciclo [1550 – 1960], iniciado em 1550, com a fundação do primeiro colégio jesuíta no país, sediado na Bahia, então sede do Governo de Tomé de Souza, há uma evolução lenta que se caracteriza por pouca modificações, com o agravante de que seu crescimento se limita ao volume de recursos disponibilizados pelo Estado, sem a presença de investimentos privados. Somente em 1920 é criada a primeira universidade brasileira. Nesse período as vagas públicas não eram suficientes para atender à demanda por ensino superior. No segundo ciclo [1960 – 1990] é promulgada, em 20 de dezembro de 1961, a Lei n.º 4.024 - Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - com o objetivo de regulamentar a expansão do ensino superior com a criação de órgãos - o CFE e os diversos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) - que controlassem a implantação de novos cursos e instituições. Em 1968 ocorre a Reforma Universitária, que introduz um modelo acadêmico e administrativo para o ensino superior nacional pressupondo a intensificação do imbricamento entre as três dimensões do ensino superior - ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com Almeida Filho (2014), nos anos 80 a nova Constituição instituiu a autonomia universitária. A autonomia didático-pedagógica conferida às universidades privadas garantiu o crescimento do segmento, fazendo-o atingir novos mercados - submetidos a menos controles governamentais promoveu a elevação do número de estabelecimentos privados. Finalmente, a utilização de recursos públicos dinamizou o setor privado, que passou a se dividir em entidades com e sem fins lucrativos. Na fase final desse ciclo o ensino superior se diversifica e se expande, surgindo propostas de alteração dos padrões de financiamento; de oferta de cursos voltados à educação profissional de menor duração; de incentivo ao maior uso de TIC, entre outras transformações.



O terceiro ciclo [1990 a atualidade] é marcado pela entrada, através de parcerias com IES privadas nacionais, de diversas IES internacionais em diferentes regiões do Brasil. Esse período recebe críticas à mercantilização e ao crescimento privado, tem foco na universalização, impõe legislação voltada a controles integrados e formas de financiamento; e viabiliza a oligopolização do segmento privado e retomada do crescimento do público. Nesse período se intensificam fusões e aquisições de IES privadas, a entrada de IES internacionais favorecendo-se a internacionalização e oligopolização do segmento (RIBEIRO, 2011). Essas diferentes fases formam um processo histórico evolutivo das instituições de ensino superior no Brasil, com impactos diretos em termos organizacionais e na capacidade de gestão destas instituições.

A instituição estudada se insere no contexto das instituições confessionais e, portanto, não tem a configuração de uma instituição pública, pois ainda não é uma universidade, trata-se de uma unidade da Igreja Adventista, que localizada na Bahia desenvolve as suas atividades atendendo ao que determina a regulação do MEC. A FADBA busca desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para tal faz-se necessária a atividade de gestão.

Silva (2019) diz que as instituições de ensino superior (IES) encontram-se numa fase de profunda reflexão sobre o seu papel na sociedade e nas respostas necessárias face à evolução do contexto econômico e político. As pressões atuais sobre as instituições de ensino dessa natureza podem-se resumir em três grandes componentes: financeiras, organizacionais e concorrenciais. A inserção de fatores de avaliação, o controle social, a concorrência, entre tantos outros fatores externos impõe às IES um ambiente turbulento que demanda adequação a fim de garantir a sua perpetuação, obrigando-as a repensado o modelo das unidades de ensino, e em consequência repensar suas estruturas organizativas, dos seus processos de atuação e os seus modelos de gestão.

No segmento educacional a gestão estratégica tem sido utilizada como elemento de direcionamento para o alcance de sinergias. Parte-se dos elementos identitários, representados pela missão, visão e valores da organização educativa, de forma a maximizar oportunidades e pontos fortes, proteger-se das ameaças, minimizando os impactos dos pontos fracos sobre o ambiente da instituição. A gestão estratégica institucional deve articular o processo de planejar com a formulação de propósito através de um plano compartilhado para a organização, a escolha da estratégia, a fixação de metas e desafios e a atribuição de responsabilidades para o detalhamento dos planos e projetos necessários a implementação de estratégias no campo da educação.



A literatura que trata da implantação da gestão estratégica na educação ainda está em desenvolvimento com um adjetivo de novidade, no entanto, os casos de implantação da metodologia em algumas IES no Brasil, revelam que estas instituições provaram mudanças de melhoria da gestão e ainda contribuíram com subsídios inovadores para a gestão mediante a adoção de uma metodologia de elaboração participativa, o que oportunizou a realização de um trabalho mais competente de direcionamento da escola e da efetivação de seus objetivos. Estudos revelam o uso das ferramentas de gestão estratégica pelas universidades, sejam elas públicas ou privadas (ZAINKO, 1999). As vantagens encontradas nessas IES, que adotaram a gestão estratégica, apontam para um clareamento das perspectivas institucionais de futuro, o enfrentamento dos desafios e o aproveitamento das oportunidades engajando as pessoas no alcance dos objetivos.

A gestão estratégica, nesse campo, caminha por um viés característico da complexidade inerente ao dia-a-dia de “práxis” dos educadores, alunos, colaboradores, público que atende, diversidade de formação de seus recursos humanos, tecnologias, infraestrutura e muito mais. Associam-se também os processos de aprendizagem que se configuram dentro de uma dimensão de poder que são concomitantemente enfatizados. As instituições também se organizam de acordo com seus níveis de poder (formal, cultural e expertise). Esse fato amplia ainda mais a assertividade da adoção de ferramentas de gestão estratégica em ambientes diversificados das relações humanas como no caso da educação (CECÍLIO, 2001).

Para Boaventura e Pimenta (2018), há uma interdependência das áreas finalística (acadêmica) e meio (manutenção), requerendo uma estrutura organizacional e um processo decisório compatível com tais características e que lidem de forma direta com os seguintes tópicos inerentes ao processo de gestão, a saber: formação, conhecimento, tecnologia, qualidade, cultura, descentralização, priorização, comunidade, inclusão, eficiência, eficácia, efetividade, competitividade, diversidade, inclusão, repetência, cidadania, questões acadêmicas e pedagógicas, evasão e equipe. O grande foco da gestão é demonstrar que a ausência de informações confiáveis limita a tomada de decisões internas e externas e que, a médio e longo prazo, isso compromete a permanência da IES. Mintzberg (2009), destaca que a universidade é um tipo particular de organização que sofre influências e pressões externas, o que gera a necessidade e obrigação de reestruturação de suas metas, objetivos e foco, e isso exige uma gestão estratégica.



Levando-se em consideração a importância da gestão estratégica para o contexto de instituições de ensino superior e considerando a relevância de estudar modelos de gestão estratégica implantados em IES confessionais, apresenta-se nas seções subsequentes, de forma descritiva, o percurso e resultado da implementação de um modelo de gestão estratégica em uma IES dessa natureza – busca-se aqui avaliar oportunidades e limitações.

Metodologia

Para a realização de uma pesquisa faz-se necessário o planejamento metodológico. Nesse artigo a pesquisa pode ser classificada descritiva de abordagem qualitativa. A natureza qualitativa vale-se das técnicas de coleta de dados de maneira a possibilitar tanto a exploração específica e a elaboração de um modelo visual de explicação para responder à pergunta de partida e atender ao objetivo geral (CRESWELL, 2010).

Optou-se pela pesquisa descritiva, pois nessa tipologia o investigador vai, segundo Minayo (2011), propondo um novo discurso interpretativo, o que foi realizado no trabalho. Desta forma, esta pesquisa se caracteriza como um estudo descritivo, já que tem a intenção de descrever uma realidade institucional, além de registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los (CERVO, BERVIAN, e SILVA, 2007). De forma prática há que se estabelecer um ciclo para a pesquisa qualitativa, que se divide em três etapas, fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento de dados.

Para a realização desse estudo, para coleta de dados secundários [Fase 1], partiu-se inicialmente da pesquisa bibliográfica, embasando a pesquisa nos principais conceitos sobre o assunto, pois de acordo com Gil (2009) esse tipo de pesquisa tem sua base em materiais já publicados. Ainda como fonte de dados secundários, foi realizada uma pesquisa documental, que segundo Martins (2008), apesar de haver semelhanças com a pesquisa bibliográfica, não se utiliza materiais de domínio público. No contexto da FADBA, foram consultados, o organograma da instituição, o planejamento estratégico e o Plano de Desenvolvimento Institucional [Fase 1 e 2]. A análise documental permite passar de um documento primário [na origem] para um documento secundário [no artigo], sendo esse a representação estruturada do primeiro (BARDIN, 2010).



Na Fase 2, para levantamento de dados primários, foram realizadas entrevistas com gestores e aplicação de questionário com os gestores e colaboradores da instituição. O questionário foi aplicado através da ferramenta *on-line SurveyMonkey [01 a 17 de junho/2019]*, com envio direto pelo próprio site e através de e-mail. O universo da pesquisa foi composto por 57 respondentes, no entanto, em decorrência de inúmeros fatores tais como: período de avaliações na IES, mudança de gestores e conseqüentemente chefias de departamentos, somente foram obtidas o total de 22 respostas.

Também se utilizou nessa pesquisa uma entrevista com os principais gestores da FADBA que participaram de maneira direta ou indireta do processo de elaboração do planejamento estratégico da instituição – Diretor Geral, diretor de Curso e Intercâmbios interinstitucionais, diretor de Áreas de Formação e professor. A entrevista realizada pode ser classificada como focalizada, que segundo Minayo (2011) destina-se a esclarecer apenas um determinado problema.

A partir dos dados coletados, avaliaram-se os fatores críticos. Para análise dos dados e posicionamentos coletados, foi utilizada a análise de conteúdo. A análise de conteúdo, segundo Bardin (2010) é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, não se tratando de um instrumento e sim de um leque de “apretechos”. A análise de conteúdo, compreende três etapas básicas: (a) pré-análise; (b) exploração do material; (c) tratamento dos dados e interpretação.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas. Na análise buscou-se realizar o confronto com o objetivo, utilizando-se a forma mais simples – grelha de análise categorial (BARDIN, 2010). Essa técnica privilegia a repetição por frequência dos temas ao olhar o conjunto. Nessa escolha há o risco de perder parte da riqueza de informação, mas por ser um quantitativo pequeno, com um tema e questões muito direcionadas, entende-se que a aplicação da técnica não gerou prejuízos para o resultado final desejado. Buscou-se entender a análise dos conteúdos coletados, à luz do contexto em que a FADBA se encontra. O tratamento do material conduziu a um resultado lógico circunscrito ao objeto de estudo, não sendo possível a generalização, dada as especificidades da FADBA. A análise qualitativa, aqui produzida, não se configura como uma mera classificação de opinião dos informantes. Trata-se da descoberta de códigos sociais a partir das falas e das respostas apontadas nos questionários. A combinação dos resultados e da fundamentação teórica permitiu uma construção contextualizada.

Gestão Estratégica na FADBA: Limites e Possibilidades

A Faculdade Adventista da Bahia (FADBA), que pertence à Rede Mundial Adventista de Educação, uma das maiores redes educacionais do mundo, foi criada como instituição de ensino superior no ano de 2011, mas anteriormente nas mesmas instalações já funcionava o Instituto Adventista de Educação do Nordeste (IAENE), que foi fundado no ano de 1979 com apenas a educação supletiva para 25 estudantes, que também trabalhavam nas instalações da instituição, nos anos seguintes foram implantados a escola de ensino fundamental, o ensino médio e, em 1988, o Seminário de Teologia (SALT). No ano de 1998, efetivamente o IAENE ingressa no ensino superior com a abertura dos cursos de Administração, Pedagogia e Fisioterapia, respectivamente e através de faculdades isoladas, todas mantidas e organizadas dentro do campus. Hoje a instituição conta com nove cursos de graduação (FADBA, 2018).

Todas as áreas de gestão seguem as orientações da mantenedora no que tange a gestão, sendo direcionadas pelos princípios e doutrinas defendidos pela IASD. Dentre os documentos organizacionais de gestão os principais que orientam a administração estão: o planejamento estratégico - PE (2013-2018); o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2013-2017); o Projeto Pedagógico Institucional - PPI (2013-2017); o Regimento Interno (RI) e o livro da praxe administrativa eclesiástica - um manual organizacional que é definido pela IASD e que traz as linhas gerais de organização, divisão do trabalho, benefícios e orientação para os funcionários - (FADBA, 2018).

A Faculdade Adventista da Bahia (FADBA), iniciou os estudos do processo de implementação da gestão estratégica em fevereiro de 2013, no ano seguinte culminaram as primeiras ações decorrentes do estudo. A realização dessa etapa de estudo para a elaboração de um Planejamento Estratégico marca uma fase de busca do posicionamento da FADBA em várias frentes de inserção acadêmica. Para uma visão ampliada de como esse processo foi implementado na FADBA, destaca-se que inicialmente a equipe foi escolhida pela liderança local. Após a constituição da equipe formada por pessoas de diferentes áreas, foram realizadas várias reuniões para a criação de um sistema BSC, metodologia escolhida pela gestão, por entender que a FADBA merecia uma metodologia mais atual de gestão estratégica, concretizando-se a etapa de elaboração em 6 fases: 1) Formação da equipe; 2) Avaliação e adequação dos elementos identitários - missão visão e valores [já existentes]; 3) Construção da Matriz SWOT para identificar Pontos Fortes e Fracos, bem como



ameaças e oportunidades; 4) Elaboração do Mapa estratégico para guiar as diferentes equipes; 5) Definição de objetivos, metas e indicadores e 6) Comunicação do direcionamento estratégico.

Esse percurso evidencia o dito por Parente Filho (2003) sobre a definição da estratégia que demanda coordenação e direção tratando-se ainda de uma ação conjunta, associada à decisão política, que fixam objetivos e asseguram os meios para a execução de operações reais, ou seja, táticas. No caso da FADBA, considerando que a estratégia corporativa é da IASD, o que essa equipe definiu foi a estratégia de negócios refletindo a questão “Como competiremos em cada negócio?” e a estratégia funcional refletindo a questão “Como alinharemos as áreas funcionais com as estratégias corporativas e de negócios?”. A análise SWOT foi um estágio muito importante que direcionou a escolha de uma estratégia de gestão com base no BSC. Foi o momento necessário para o reconhecimento da existência de outros elementos importantes para a efetivação de uma gestão estratégica na instituição.

Através da análise do ambiente interno e externo de FADBA, ficou explícito as suas oportunidades e ameaças e os seus pontos fortes e fracos para o cumprimento de sua missão. As evidências como apontam diferentes autores pode trazer consciência estratégica e estabelecer o propósito de direção que a organização deverá seguir para aproveitar as oportunidades e evitar os riscos (PORTER, 1989; MINTZBERG, 2000).

A análise Swot e a revisão dos valores identitários permitiu a elaboração de um quadro resumo das perspectivas institucionais e suas respectivas estratégias de acordo com o BSC, direcionado ao atingimento da visão de tornar-se um Centro Universitário com excelência nos processos de acreditação, desenvolvendo-se de modo sustentável em harmonia com os valores cristãos que por sua vez permitiu a estruturação de um Mapa Estratégico síntese da estratégia da instituição, configurando-se um elemento visual norteador. Esse processo converteu-se na definição ajustada da missão e visão alinhando a eixos estratégicos diferentes dos que comumente são apresentados nos BSC – Financeiro, Clientes. Processos e aprendizagem e crescimento. A equipe inovou definindo os seguintes eixos estratégicos: desenvolvimento espiritual, ensino e aprendizagem, pesquisa e extensão e desenvolvimento organizacional, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1 - Objetivos Estratégicos

MISSÃO	VISÃO	EIXOS ESTRATÉGICOS	OBJETIVOS ESTRATÉGICOS
O IAENE é uma instituição educacional da Igreja Adventista do Sétimo Dia que forma profissionais capazes de exercer uma cidadania responsável, baseada em valores cristãos, privilegiando seu desenvolvimento físico, intelectual, social e espiritual.	Tornar-se um Centro Universitário com excelência nos processos de acreditação, desenvolvendo-se de modo sustentável em harmonia com os valores cristãos .	Desenvolvimento Espiritual	Promover o desenvolvimento integral da comunidade acadêmica a partir da implementação do PMDE.
		Ensino e aprendizagem	Desenvolver práticas curriculares interdisciplinares e transversais, inovadoras, centradas no princípio da integralidade cristã.
		Pesquisa e extensão	Desenvolver práticas e iniciativas de pesquisa e extensão alinhadas aos processos de ensino e aprendizagem.
		Desenvolvimento organizacional	Tornar-se um Centro Universitário de referência regional, com qualidade reconhecida nos processos administrativos, pedagógicos e financeiros.

Fonte - Relatório Interno FADBA (2014).

A seguir, para cada objetivo estratégico, foram em consonância com as diferentes equipes, definidas metas que se organizavam da seguinte forma: 1) Objetivo Estratégico; 2) Objetivo (s) Específico (s); 3) Meta; 4) Indicador de Controle – nesse caso verificando o estágio em 2013 e projetando 2014 a 2018.

Após a consolidação dessa etapa a gestão da FADBA passou para a fase de comunicação com os diferentes *stakeholders*. O BSC da FADBA, conforme prevê a bibliografia consultada tornou-se um sistema de gestão que traduz a estratégia da IES em objetivos, medidas, metas e iniciativas de fácil entendimento pelos participantes. Tornou-se também uma ferramenta gerencial útil para capturar, descrever e transformar os ativos intangíveis de FADBA em valor para os *stakeholders*. Foi constituído como um sistema balanceado de gestão para promover um equilíbrio entre as principais variáveis estratégicas, a saber: equilíbrio entre os objetivos de curto e longo prazos; equilíbrio

entre o foco interno e o ambiente externo da organização; equilíbrio entre medidas financeiras e medidas do capital intelectual; e equilíbrio entre os indicadores de ocorrência e os indicadores de tendências (KAPLAN e NORTON, 2017).

A IES optou por construir um modelo que não deixasse a estratégia corporativa com um conjunto aleatório de diferentes componentes, estruturou um sistema de partes interdependentes, cuidadosamente ajustadas. Kaplan e Norton (2017, p.45) dizem que a gestão estratégica serve para demonstrar as propostas de valor e esse valor – instituição confessional – é privilegiado no mapa quando desenvolve um eixo denominado “Desenvolvimento Espiritual”.

Essa escolha da equipe gestora buscava sinergias corporativas a fim de obtenção de benefícios para o desempenho da IES. Aqui é possível observar o que Herrero Filho (2005) destaca: compartilhamento da visão entre a equipe executiva e os colaboradores; direcionamento dos esforços para os objetivos considerados prioritários; percepção acurada das oportunidades do ambiente externo; identificação e monitoramento ágeis das mudanças do ambiente externo; e sistemática análise crítica da estratégia e da sua consistência, em face das mudanças no ambiente.

O processo da FADBA até essa etapa reflete a formulação da estratégia, que apresenta a estratégia pretendida. Mintzberg (2000) adverte para a possibilidade de distanciamento entre o planejado e o executado, pois para o autor a estratégia é um processo contínuo e nem sempre a estratégia realizada coincide com a estratégia pretendida, pois as mudanças, as incertezas, as novidades e a criação de novos conhecimentos podem afetar o processo. O autor ainda destaca que a criação e a implementação da estratégia são sensíveis, sendo a implementação um processo problemático para a maior parte das empresas no mundo. Assim, por entender que a formulação da estratégia se deu de forma satisfatória para o primeiro ciclo, coube, nessa pesquisa, avaliar se a implementação também foi bem-sucedida. Após a apresentação da fase de consecução, cabe analisar a percepção dos participantes em relação aos resultados do primeiro ciclo de gestão estratégica. Traz-se aqui o resultado dos dados coletados via questionário e entrevista.

Antes de discutir efetivamente a implementação cabe caracteriza os respondentes. Quanto as entrevistas, foram consultados: Diretor Geral, diretor de Curso e Intercâmbios interinstitucionais, diretor de Áreas de Formação e professor. Quanto aos questionários, os respondentes são gestores e colaboradores, em uma amostra de vinte e dois (22) respondentes. Os resultados apontam: sete

(7) do sexo feminino e quinze (15) do sexo masculino; nove (9) possuíam idade predominante na faixa etária de 28 a 37 anos e sete (7) na faixa etária entre 48 a 57 anos. A maioria (9), são chefes de departamento, apenas um (1) é líder de equipe. Dentre os quatro (4) respondentes que indicaram a alternativa “outra”, três (3) são professores e 1 é assistente social. Assim, dezoito (18) são gestores. Onze (11) deles possuem 10 anos ou mais de atuação na FADBA.

O período da análise dessa pesquisa compreende os anos 2014-2019, o que significa que 50% dos entrevistados estavam na instituição durante os anos de implementação da gestão estratégica. Os cargos de chefe de departamento, coordenador, gerente e diretor, formam a equipe de gestores da instituição, conferindo aos achados dessa pesquisa uma forte ferramenta de análise das reais condições do processo de implementação da gestão estratégica na FADBA, pois o papel do gestor é evitar a esterilidade tão frequentemente encontrada naqueles que se isolam das operações (MINTZBERG, 2009).

No processo de entrevistas com os gestores diretos, as falas revelam envolvimento e motivação para a elaboração do planejamento estratégico, conforme os relatos apresentados a seguir:

[...] quando nós iniciamos o processo de planejamento estratégico foi chamado uma comissão de planejamento estratégico, na época liderada pelo X, que foi uma pessoa escolhida pela formação e pela experiência para que fizesse a liderança dessa equipe [...] foram convidados a participar dessa comissão de planejamento os principais gerentes [...]. O modelo utilizado foi o modelo BSC [...] [Entrevista do gestor 2].

[...] Na realidade foi uma união de desejo porque o grupo da área de administração também já avaliava a necessidade da instituição de ter um planejamento estratégico que tivesse pelo menos um tempo de quatro anos ou cinco anos coincidindo com o plano de desenvolvimento institucional proposto pelo MEC, então o plano era que o planejamento estratégico dialogasse com o PDI [...] [Entrevistado gestor 4].

O Planejamento Estratégico da FADBA, segundo dezoito (18) respondentes, é conhecido, tendo sido lido por onze (11) e nunca lido por cinco (5) e utilizado como guia de atividades por apenas dois (2) dos respondentes, aspecto que sinaliza um problema na fase implementação e na efetividade do PE. Agrega-se a este cenário a declaração de dois (2) respondentes que afirmaram não conhecer o documento e apenas saber da sua existência.

Dentre as questões atinentes a implantação da gestão estratégica está a aceitação, o BSC não existe só para criar coerência e uniformidade organizacional, mas sim, para antecipar demandas e necessidades, proporcionar respostas rápidas às crises e enfrentar melhor os riscos e incertezas. Como diz Barbosa (2008), a comunicação pode ser considerada como um aspecto crítico por se tratar de um processo através do qual ocorre a troca de informações relevantes sobre a empresa entre os colaboradores e gestores, sobre as mudanças que nela ocorrem. É preciso comunicar e dar reforço a essa comunicação.

Quando questionados a respeito da participação na elaboração do BSC da FADBA, apenas cinco (5) dos respondentes afirmaram ter participado efetivamente deste processo e seis (6) afirmam que não foram convidados. A permanência dos principais atores que elaboraram o plano por um tempo na instituição garante sua implementação. Para Xavier e Sobrinho (2002) um plano é um processo participativo que visa a melhoria da gestão da instituição e demanda a participação efetiva da comunidade interna. O não envolvimento pode impactar de forma significativa na efetividade das ações necessárias – metas e indicadores podem ser relegados a segundo plano.

O alinhamento entre as atividades laborais e Planejamento Estratégico da FADBA é de fundamental importância para este trabalho porque revela objetivamente qual de fato tem sido os impactos da primeira etapa de implantação aqui estudada. Mintzberg (2009) ressalta que a estratégia é um modelo que coaduna de forma interdependente objetivos, políticas e ações com vistas a identificar uma vantagem competitiva. Sete (7) dos respondentes afirmam que o trabalho que desenvolve possui alinhamento com a estratégia institucional, porém doze (12) afirmam que embora mantenham este alinhamento não tem clareza sobre qual de fato é a estratégia institucional.

A Faculdade Adventista da Bahia (FADBA) é uma instituição educacional confessional mantida pela Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD) que desenvolve em todas as suas organizações a consolidação de seus princípios e valores como maneira de valorização do ser humano e da sua importância representativa no contexto mundial. O conhecimento e envolvimento na missão da igreja é a base filosófica que confere a FADBA o nome Adventista. Na mesma proporção da clareza dos objetivos denominacionais, a gestão estratégica na FADBA se propõe alinhar também os objetivos e as atividades laborais.

Foi questionado aos respondentes se na execução das atividades laborais por eles desenvolvidas existe a preocupação de atender os objetivos estratégicos da FADBA. Dezesete (17) dos respondentes afirmaram que possuem esta preocupação, mas destes, dez (10) declaram que não tem clareza quais são estes objetivos. Mais uma vez observa-se o distanciamento entre o planejado e o executado, cabendo destaque para o não reconhecimento por parte da equipe.

Esse fato remete a necessidade de uma autoavaliação institucional que busque a explicitação e socialização dos objetivos estratégicos. No entanto, o que mais importa em todo o processo é a capacidade da empresa de se auto avaliar e em seguida adotar estratégias que potencializem o seu negócio (MINTZBERG, 2009).

Para o atingimento das metas estabelecidas em um planejamento é fundamental que os colaboradores no desenvolvimento de suas atividades busquem atendê-los. Através desta pesquisa foi constatado que entre os vinte (20) respondentes dezenove (19) afirmam que se preocupam em atender estas metas, porém dez (10) não tem clareza sobre quais são elas. Mintzberg (2009), explicita que os gerentes (colaboradores) fazem parte de um grupo pelo meio do qual as “coisas” acontecem, assim, estar atento as demandas desse grupo favorecem a implantação da estratégia.

Ao serem questionados sobre os valores da FADBA, dezoito (18) respondentes afirmaram conhecer e compartilhar dos mesmos valores e apenas dois (2) afirmaram conhecer, mas não ter clareza sobre eles. Visto que a instituição estudada é de perfil profissional, é esperado que os valores dos seus colaboradores tenham alinhamento com ela. Tal hipótese constata-se quando dezoito (18) dos respondentes afirmam que além de conhecer os valores da FADBA compartilham dos mesmos. Esse aspecto é destacado nos eixos estabelecido. Há um pilar com a denominação de “*Desenvolvimento Espiritual*”, que propõe o fortalecimento da fé e comprometimento pessoal e coletivo com a missão, através de um plano de reavivamento envolvendo toda comunidade acadêmica. O fato desses colaboradores serem conhecedores e participes dos mesmos valores denominacionais da FADBA, confere para eles a possibilidade, como diz Mintzberg (2009), de resolverem as crises “colocando a mão na massa”.

A missão da FADBA para maioria dos respondentes (17) é conhecida e guia para realização do trabalho desenvolvido por estes colaboradores. É importante o fato de que dentre os respondentes nenhum afirma desconhecer a missão da instituição profissional estudada. A visão por sua



vez, também é conhecida pela totalidade dos respondentes, sendo que quatro (4) afirmam não ter clareza dessa missão.

Quando se perguntou aos respondentes se eles acreditavam que as decisões estratégicas tomadas na FADBA tinham como base o Planejamento Estratégico vigente, a maioria, quatorze (14), afirmaram que sim, porém, sendo difícil a percepção deste alinhamento, e cinco (5) dos respondentes afirmam que não acreditam e que não conseguem perceber esse alinhamento. Para minorar os impactos as organizações/instituições precisam realizar três atividades integradas entre si: a gestão do ambiente; a gestão da organização/instituição e a gestão do alinhamento entre a estratégia e a empresa. A gestão estratégica serve para demonstrar as propostas de valor, ou seja, demonstrar como a administração corporativa extrai mais valor dos negócios que possui e opera, pois recursos, negócio e organizações estão alinhados uns com os outros. Para Mintzberg (2009) é fundamental que o estrategista tenha conhecimento amplo das metas, desafios e estratégias da organização.

A clareza das metas de avaliação utilizadas pela FADBA, em relação aos seus colaboradores e aos Departamentos onde estes atuam, é considerada por sete (7) dos respondentes como não existentes. Três (3) respondentes afirmam que possuem clareza das metas que devem atingir e dez (10) dizem conhecer, mas afirmam não ter clareza.

Foi pedido aos respondentes que indicassem a sua participação em reuniões sobre gestão estratégica, avaliação estratégica e planejamento estratégico e quinze (15) dos respondentes afirmaram ter participado. O distanciamento entre o planejado e o executado volta a aparecer nessa questão. O que se consolida como uma vulnerabilidade do processo.

Em relação a crença da tomada de decisão do líder imediato ter como base o plano estratégico da FADBA, oito (8) dos respondentes afirmaram que não conseguiam avaliar este processo e dez (10) afirmaram que somente às vezes acreditam que o plano estratégico é basilar para o líder imediato.

Mota (1992) destaca dentre as implicações que dificultam o sucesso da estratégia está a débil articulação entre o planejado e o executado no dia-a-dia. A fala de um dos gestores diretos entrevistados sobre esse aspecto revela a necessidade de alinhamento entre o planejado e o executado. Quando questionado a resposta foi a seguinte:

[...] Parcialmente, eu acho que nos primeiros dois anos isso aconteceu mas aconteceu um problema essencial para que isso não tivesse continuidade houve um conflito direto porque quem sabe na primeira avaliação do MEC ou nas primeiras avaliações a gente percebeu que o documento que o MEC utilizava para avaliar a instituição não era o planejamento estratégico, o planejamento utilizado pelo MEC era o PDI, e o PDI não estava alinhado com o planejamento estratégico. Isso quer dizer, muito dos objetivos, muitas das metas traçadas, muito do que estava sendo feito não estava no PDI e de certa forma o que estava no PDI não estava muito claro como seria e qual era a materialização disso, qual era a comprovação disso. Então começou a se perceber aí em 2016 para frente que não adiantava ainda seguir a risca o planejamento estratégico e esquecer o PDI e aí o planejamento estratégico perdeu um pouco de força nesse processo [...][Entrevistado gestor 3].

Diante da questão que investiga a percepção dos respondentes sobre a existência de mudanças para uma gestão mais estratégica e profissional a partir da elaboração e apresentação do plano estratégico vigente, doze (12) dos respondentes afirmaram que na maioria das vezes percebem as mudanças. Nesse aspecto, os gestores diretos têm compreensões distintas, há os que acreditam que as mudanças são parte de um processo mais paulatino e não mágico e aqueles que ainda não percebem as mudanças ocorrendo com a intensidade necessária para uma efetiva transformação do paradigma de gestão, como podemos ver a seguir nas falas:

[...] Eu vejo que efetivamente o planejamento estratégico ele contribuiu para uma otimização das tomadas de decisões e dos direcionamentos institucionais no entanto percebo que em virtude de mudança administrativa mais pro final do quinquênio que havia sido proposto ele sofreu alterações por mudanças no gerenciamento institucional o que acabou enfraquecendo e até mesmo tirando o direcionamento que o próprio planejamento havia sido proposto para o final de 2018, que pegava a última parte desse quinquênio[...][Entrevistado gestor 2].

[...] Não vejo muita diferença não, acho que houve uma tentativa muito interessante, o plano estratégico precisa de fato ser uma coisa olhada com seriedade, estamos de novo começando um novo processo de planejamento estratégico. Eu espero que esse surta mais efeito do que o outro, seja realmente uma coisa que atenda aos anseios da comunidade acadêmica e não necessariamente a visão específica de uma diretoria, ter sempre esse cuidado quando se pensa em planejamento estratégico para que ele seja de fato colaborativo que as pessoas se sintam participes, para que elas desejem



acompanhar, que não seja um instrumento apenas de lógica instrumental [...]
[Entrevistado gestor 4]

Os ativos do conhecimento e a capacidade de aprender de uma organização são fontes importantes de vantagem competitiva. Há nesse processo, ao observar a fala dos gestores, o desejo de alteração no sentido e uso do planejamento.

Foi solicitado aos respondentes que indicasse qual fator era mais relevante para a gestão estratégica. Oito (8) dos respondentes afirmaram que é a “natureza da organização”. O respondente que indicou a opção “outra” especificou que não consegue identificar um aspecto que favoreça a gestão estratégica da FADBA. Aqui fica evidenciada a influência da identidade organizacional, pois os valores são traduzidos no BSC e estão arraigados nos participantes.

Em seguida, foi perguntado aos respondentes qual aspecto mais relevante para causar desfavorecimento da gestão estratégica da FADBA. A “cultura da organização” e a “ação das lideranças” foram indicadas como as mais relevantes. Foram indicados ainda, pelos respondentes, que “não é somente uma coisa e sim várias, sendo elas: Transparência da gestão, cultura organizacional, engajamento das equipes, ação das lideranças” e que “a condição financeira do país tem tornado difícil seguir o plano estratégico como foi elaborado, porque muitas coisas mudaram no cenário global”.

Quando ao nível de participação nas decisões da FADBA trezes (13) dos (vinte) 20 respondentes se declararam participantes, sendo quatro (4) participantes ativos; nove (9) que embora participem acreditam que poderiam fazer mais. Para Mintzberg (2009), o que mais importa em todo o processo é a capacidade da empresa de se autoavaliar e em seguida adotar estratégias que potencializem o seu negócio. Assim, elevar o nível de participação dos gestores nas decisões é imprescindível e estrategicamente necessário.

Por fim, foi perguntado aos respondentes se eles acreditavam que o planejamento estratégico gerou melhoras nas relações da FADBA onde quinze (15) respondentes afirmam que sim e destes, oito (8) afirmam também que ainda se tem muitos problemas de transparência na gestão. Assim, é possível identificar que o processo de implementação da gestão estratégica da FADBA, não é uma etapa consolidada, carecendo ainda de amadurecimento e reestruturação, com relação direta aos principais gestores e colaboradores que estão a frente da instituição.



Ao adotar a gestão estratégica, na percepção dos participantes, observa-se que na FADBA já é possível verificar um aprendizado no processo, pois a equipe gestora e os colaboradores compartilham da identidade institucional. Nesse caso, merece destaque o fato dos valores estarem ancorados na religião que comungam; o que fortalece e favorece esse elemento; há objetivos prioritários definidos nos diferentes eixos, mas ainda não introjetados nos colaboradores.

É importante que a FADBA esteja atenta à necessidade de adequação e melhoria do seu modelo de gestão estratégica, pois o sucesso de uma IES depende da qualidade dos serviços que presta a comunidade e essa qualidade, por sua vez, depende do Projeto de Desenvolvimento Institucional, projeto pedagógico e desempenho dos professores, colaboradores e gestores dos mais diferentes níveis institucionais, requerendo uma gestão estratégica de todos os recursos.

Considerações Finais

Toda IES possui características e cultura próprias o que pode influenciar no processo de gestão estratégica. No modelo da FADBA observa-se dois fatores relevantes valores arraigados e uso do BSC.

Ao buscar descrever o modelo de gestão estratégica adotado na IES estudada, após acesso ao documento denominado “Planejamento Estratégico FADBA - 2014-2018”, ficou explícito a adoção do modelo de Gestão Estratégica com uso de BSC. O BSC, é uma ferramenta gerencial com sistema de mensuração que se concentra na estratégia da organização, buscando criar valor sustentável no futuro. Como modelo para uma IES confessional, pode-se afirmar que há adequação, pois explicita os valores institucionais alinhando-os para as atividades finalísticas.

Ao caracterizar o perfil do público-alvo e a sua influência no processo de gestão estratégica, verificou-se tratar de um conjunto de atores que na sua maioria é do sexo masculino, com idade predominante na faixa etária de 28 a 57 anos. São chefes de departamento, líderes de equipe, professores e assistente social. Dos 22 respondentes, 18 eram gestores. No conjunto de respondentes 50% possui 10 anos ou mais de atuação na FADBA. Aqui cabe apresentar a primeira limitação do estudo – concentração da aplicação do instrumento de coleta de dados com a equipe gestora. A consulta mais ampla permitiria avaliar a inclusão, ou não, da equipe de colaboradores e não somente de lideranças no processo de formulação; a qualidade da disseminação da comunicação



em todos os níveis organizacionais; e, por fim, o engajamento na execução da estratégia, difícil etapa de implementação de uma nova sistemática de gestão.

Quando se buscou identificar os principais impactos gerados com a adoção da gestão estratégica na IES a fala dos gestores foi mais adequada a essa finalidade para eles o planejamento contribuiu para uma otimização das tomadas de decisões e mudou o direcionamento institucional. A mudança da sistemática explicitou a estratégia da IES, viabilizando o que os autores chamam de formulação. Entretanto, há ainda lacunas na implementação. A equipe, de diferentes formas, afirma conhecer, mas não demonstra engajamento, o que pode ser resultado de algumas falhas apresentadas na literatura: implementação lenta; problemas internos; intensificação das crises externas; gestão ineficaz; falta de preparo dos colaboradores; falta de colaboração entre os pares; comunicação e treinamento insuficientes; falhas de liderança e monitoramento inadequado.

Assim, ao buscar identificar a percepção de gestores e colaboradores em relação ao resultado da implementação da gestão estratégica na Faculdade Adventista da Bahia (FADBA) no período de 2014 a 2018, pode-se afirmar que a formulação adequada do mapa estratégico já tem contribuído de maneira significativa para o desenvolvimento institucional, mas destaca-se que a FADBA necessita analisar as fortalezas e debilidades decorrentes desse período de implementação para alcançar os objetivos delineados no Planejamento Estratégico para a gestão.

Com isso, é possível dizer que essa pesquisa pode oferecer, para a instituição, informações importantes para embasarem as medidas necessárias que favoreçam o processo de consolidação e apontar novos caminhos de pesquisa para a avaliação da efetividade do ciclo. A pesquisa mais uma vez corroborou para a visão de que as fortalezas da instituição são os pilares para a consolidação do processo de gestão estratégica. A depender de quanto o processo de implementação da gestão estratégica tenha sido compartilhado com os demais atores da instituição, maior será a probabilidade de alcance dos objetivos em curto prazo. A análise da implementação da gestão estratégica na FADBA, revelou a necessidade de uma reestruturação operacional que obedeça às diretrizes planejadas.

Quando se analisa a percepção dos gestores que participaram efetivamente na elaboração do plano, observam-se ações delineadas para que o planejamento estratégico alcance o que se está proposto, no entanto, os dados analisados revelam que há uma descontinuidade entre o planejado

e o de fato executado, expondo assim a fragilidade da FADBA em consolidar sua gestão com base em ferramentas estratégicas. Esse aspecto pode ser ponderado quando se afirma ser esse o primeiro ciclo de gestão.

Há limites claros na elaboração desse trabalho. Um deles é a evidenciação da influência da IASD no processo de implantação de uma gestão estratégica, o que levanta o seguinte questionamento: qual o modelo de “gestão” da mantenedora para suas IES e sua política denominacional? Esse aspecto que, pode caracterizar uma limitação, também se reverte em oportunidades, suscitando ao investigador recortes inovadores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro de et al. Mapa de Rede de Impactos para gestão estratégica na universidade. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 277-301, mar. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000100016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 out. 2019.

ANSOFF, H. Igor. **A nova estratégia empresarial**. São Paulo Atlas, 1990.

BARBOSA, C. A. V. Aspectos críticos da implementação do modelo de gestão por competências em duas empresas de manufatura. 2008. 146 f. **Dissertação**. Universidade Católica de Santos – UNISANTOS. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/445/1/Catarine%20Aparecida%20Vieira%20Barbosa.pdf>>. Acesso em: 17 de junho de 2019. 1

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 2010.

BOAVENTURA, E. M.; PIMENTA, L. B. **Processo de Gestão na Universidade multicampi**. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/viewFile/5630/3551>>. Acesso em: 18 de agosto de 2019.

BULGACOV, Sergio et al. **Administração estratégica: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2007.

CAGGY, Ricardo Costa e BENEVIDES, Tânia Moura. **Estrategic Canvas: conduza a estratégia do seu negócio por caminhos dinâmicos e criativos de forma inovadora**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.



CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson, 2007.

COSTA, Eliezer Arantes da. **Gestão Estratégica: da empresa que temos para a empresa que queremos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FADBA (FACULDADE ADVENTISTA DA BAHIA). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Cachoeira: Faculdade Adventista da Bahia (FADBA), 2014.

_____. Sobre a Faculdade Adventista da Bahia, 2018. Disponível em: <www.adventista.edu.br>. Acesso em: 29 de janeiro de 2018.

FERNANDES, B.R. **Gestão estratégica de pessoas com foco em competências**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HERRERO FILHO, Emilio. **Balanced Scorecard e a gestão estratégica: uma abordagem prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. **A estratégia em ação: Balanced Scorecard**. 21. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

_____. **Alinhamento: Utilizando o balanced scorecard para criar sinergias corporativas**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

MINTZBERG. H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safári de estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MINTZBERG. H.; AHLSTRAND, B.; LAMPBEL, J. **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

PARENTE FILHO, J. **Planejamento Estratégico na Educação**. Brasília: Plano, 2003.

PORTER, Michel. **Vantagem competitiva: criando e sustentando um desempenho superior**. 12. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

RIBEIRO, Denise de Andrade. Trajetória institucional da universidade brasileira – a UFBA como reflexo e modelo. Disponível em: http://www.adm.ufba.br/sites/default/files/publicacao/arquivo/tese_denise_de_andrade_ribeiro.pdf>. Acesso em: 18 de junho de 2019.

SANTOS, A. V. Adequação de um modelo para a avaliação de IES - Instituições de Ensino Superior - pelos critérios de excelência do PNQ - Prêmio Nacional da Qualidade. **Dissertação**. Mestrado em Engenharia da Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

VOLTOLINI, Ricardo. **Terceiro setor**: planejamento e gestão. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2004.

XAVIER, A. C. da R., SOBRINHO, J. A. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**. Brasília: Fundescola/FNDE/MEC, 2002.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Planejamento Estratégico em Universidades Públicas. **Tese** (Doutorado em Educação) USP, 1999.

Recebido em: 01 de abril de 2020.

Inserido em: 20 de maio de 2020.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE MULTICAMPI

CELESTE MARIA PACHECO DE ANDRADE

Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutorado em História: História Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professora do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB) e do Programa de Pós-Graduação em História: História, Cultura e Práticas Sociais (PPGH/UNEB); Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região - EduReg/UNEB; ORCID: 0000-0002-7308-8782.
E-mail: candrade@uneb.br

LÍDIA BOAVENTURA PIMENTA

Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia; Professora do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB); Coordenadora Adjunta da Unidade Acadêmica de Educação à Distância (UNEAD/UNEB); Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região - EduReg/UNEB; ORCID: 0000-0003-0936-9202. E-mail: lpimenta@uneb.br

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE MULTICAMPI

O estudo ocupa-se da estrutura organizacional da Universidade do Estado da Bahia, entre os anos de 2005 a 2015, indicando um quadro de mudanças e permanências que se associam às demandas internas e externas da instituição. Investiga as motivações e estratégias utilizadas nas alterações operadas na estrutura organizacional da instituição considerando o modelo multicampi. A partir de legislação específica e documentos da IES, adota-se uma natureza descritivo-qualitativa de pesquisa amparada numa perspectiva da gestão que considera a importância das alterações na estrutura organizacional na perspectiva de atender e acompanhar as características do modelo. O artigo faz uma exposição sobre o modelo multicampi, com ênfase na descentralização como forma de democratizar o acesso à educação superior e analisa a forma de organização da universidade com base no sistema de fluxo de organização e modelos de estrutura organizacional, que abrange a área acadêmica e administrativa. Conclui que a UNEB se estruturou para atender a exigências específicas da sua natureza multicampi no sentido de buscar a excelência que uma universidade pública e de qualidade almeja.

Palavras chave: Universidade. Organização Administrativa. *Multicampi*.

ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD MULTICAMPI

El estudio aborda la estructura organizativa de la Universidad del Estado de Bahía, entre los años 2005 y 2015, indicando un marco de cambios y permanencias que se asocian con las demandas internas y externas de la institución. Investiga las motivaciones y estrategias utilizadas en los cambios realizados en la estructura organizativa de la institución considerando el modelo multicampi. Con base en la legislación específica y los documentos IES, se adopta una naturaleza descriptiva-cualitativa de la investigación basada en una perspectiva de gestión, que considera la importancia de los cambios en la estructura organizacional para cumplir y monitorear las características del modelo. El artículo hace una exposición sobre el modelo multicampi, con énfasis en la descentralización como una forma de democratizar el acceso a la educación superior y analiza la forma de organización de la universidad basada en el sistema de flujo organizacional y los modelos de estructura organizacional, que cubre el área académica y administrativo. Concluye que la UNEB fue estructurado para cumplir con los requisitos específicos de su naturaleza multicampi para buscar la excelencia que busca una universidad pública y de calidad.

Palabras clave: Universidad. Organización Administrativa. *Multicampi*.



ORGANIZATIONAL STRUCTURES AT THE MULTICAMPI UNIVERSITY

The study is about the organizational structure of the Universidade do Estado da Bahia, from 2005 to 2015, identifying the structural changes and stabilities, which are associated to internal and external institutional demand. The research is about motivations and strategies used on the organizational structure changes of the institution, considering the multi-campus model. Based on specific legislation and IES documents, it adopts a descriptive-qualitative research supported by a management perspective that considers the importance of the organizational structure changes, with perspective of meeting and monitoring the model's characteristics. The article presents the multi-campi model, with emphasis on decentralization as a way to democratize access to higher education and analyzes the way the university is organized based on the organizational flow system and organizational structure models, which covers the academic and administrative area. It concludes that UNEB has structured itself to meet the specific requirements of its multicampus nature in order to pursue the excellence that a public and quality university aspires to.

Keywords: University. Administrative Organization. Multicampi.



ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE MULTICAMPI

Introdução

A instituição universidade, desde os seus primórdios tem preocupações específicas com a produção, divulgação e aplicação do conhecimento com vistas à melhoria das condições de vida da sociedade. Cumpre, portanto à instituição universitária impulsionar a pesquisa e o desenvolvimento científico, proporcionando a descoberta e a aplicação de novas tecnologias contribuindo desta maneira para o crescimento socioeconômico e cultural da comunidade, região e país onde está inserida. Além disso deve promover a extensão, aberta à participação da população visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes do desempenho da instituição. Para além dessas funções baseadas em princípios administrativos e acadêmicos, a universidade tem responsabilidade também com a formação e titulação permanente de pessoal.

Essa diversidade de funções está associada a uma complexidade da estrutura universitária e, no caso da Universidade do Estado da Bahia, de natureza multicampi, motivou o seu redimensionamento exigindo no seu cotidiano um maior controle em busca de eficiência e eficácia institucional. De uma preocupação inicial com a pesquisa e o ensino, suas atividades foram se multiplicando, incorporando a necessidade de produção e disseminação do conhecimento, bem como a forma de controle e gestão da atividade acadêmica.

Além disso, o volume de ações concomitantes a serem realizadas resulta em uma interdependência das áreas finalística (acadêmica) e meio (manutenção), requerendo estrutura organizacional e processo decisório compatíveis com tais ações. Neste caso, devem-se enfatizar aspectos inerentes ao processo de gestão de unidade educacional, a saber: formação, conhecimento, tecnologia, qualidade, cultura, descentralização, priorização, comunidade, inclusão, eficiência, eficácia, efetividade, competitividade, diversidade, inclusão, repetência, cidadania, questões acadêmicas e pedagógicas, evasão, equipe, em atenção às iniciativas da própria sociedade, que abrangem contexto de educação formal, socioambiental, econômico, político e cultural.

As mudanças nas sociedades colocaram em xeque o modelo de gestão das instituições de ensino superior, provocando uma grande discussão a partir da Declaração de Bolonha (1999)



onde ficava patente que o modelo anterior deveria ser ultrapassado em busca de novas perspectivas da gestão universitária. O horizonte, por sua vez tem exigido das instituições universitárias o aprimoramento do processo de gestão e estrutura organizacional. Considerando o conceito de administração como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar as atividades de uma organização, diagnosticando deficiências e identificando aspectos positivos, estabelecendo metas, planos e programas para alcançar os objetivos estabelecidos, através de decisões e procedimentos (LACOMBE; HEILBORN, 2008), a gestão universitária orienta-se por objetivos institucionais e instrumentos básicos da gestão universitária, quais sejam: o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Programa de Gestão, Planejamento de Execução Anual, Avaliação Institucional, Projetos Pedagógicos de Cursos. Acrescente-se a legislação baseada em princípios da administração pública: Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Lei Orçamentária Anual (LOA) e a Programação Orçamentária e Financeira Anual, previstos no art. 165 a 169 da Constituição Federal de 1988, documentos que orientam as estratégias de ação de reitores, pró-reitores, diretores de unidade, coordenadores de colegiados de cursos de graduação e de pós-graduação.

Trata-se, portanto, de uma dinâmica, o fazer de uma instituição universitária, pois, a existência dos documentos institucionais perpassa ainda, um fazer educacional que não se desenvolve ajustado como um todo. Acrescido a isso deve-se levar em consideração que, a elaboração de cada documento institucional é produzida em conjunturas específicas e, com elas muito do que foi pensado para certo momento, perde o seu sentido por ocasião da organização das estratégias e metas de execução.

Quando a universidade possui estrutura multicampi e multirregional, ou seja, sua estrutura organizacional é composta por *campi* instalados em vários municípios ou vários departamentos em um município, a gestão deve ter como foco os objetivos estabelecidos para a instituição e não para um *campus*. Assim, o processo de tomada de decisão observa o todo e utiliza como subsídio os instrumentos aqui mencionados no sentido de melhor exercer ou dirigir as ações e estabelecer as prioridades. A questão nesse modelo de Universidade é que todos os *campi* representam um universo específico, onde as relações sociais estão envoltas em uma série de outras variáveis que terminam por representar desafios para o que se pretende como uma política universitária, capaz de dar sentido e homogeneizar as práticas universitárias por toda a instituição.

Desta maneira a estrutura dos órgãos que viabilizam a ação da universidade deve estar adequada e assegurar o fluxo das demandas acadêmicas e administrativas, de forma que encontre um caminho e consiga adequar suas propostas ao requisitado pelos seus diversos espaços comuns. Essa possível unidade dentro da diversidade talvez seja o maior exercício de gestão na Instituição, diante de um modelo multifacetado como é o multicampi.

O tema despertou interesse e motivou as autoras por criar-lhe oportunidades para realizar estudos em duas áreas sempre presentes no seu dia a dia: a instituição de educação superior cuja intenção respalda-se no desenvolvimento de suas atividades profissionais área de concentração de pesquisa, a outra gestão em instituição universitária. Trata-se, portanto, de uma reflexão implicada, isso porque a vida no seu cotidiano é vivenciada de forma a necessitar de um olhar que leve em consideração as exigências da pesquisa sobre as questões específicas motivadoras desse estudo e, mais o fato de vivenciar tais questões fazem das autoras testemunhas privilegiadas de uma problemática em si.

O estudo nasce do seguinte questionamento: considerando o modelo multicampi, quais as estratégias adotadas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) para alterar a sua estrutura organizacional? Esse olhar, faz com que se tenha uma perspectiva da gestão, de conhecer as alterações na estrutura e ao mesmo tempo, conjecturar sobre a perspectiva de atender e acompanhar as características do modelo.

Registre-se que a UNEB possui modelo *multicampi* e multirregional, com sede em 24 municípios baianos e, integra a administração pública estadual, sendo mantida pela autarquia Universidade do Estado da Bahia, vinculada à Secretaria de Educação do Estado e, como tal, deve seguir as orientações definidas na legislação, não podendo dela se afastar sob pena de responder aos ditames da lei.

Entre os anos de 2005 e 2015 ocorreram diversas alterações na estrutura organizacional da UNEB. Foram dez anos de modificações em termos de criação de novos órgãos ou alteração de competências e contribuíram para implementar modificações significativas nas formas de estruturação das rotinas administrativas entre docentes, servidores técnicos administrativos e discentes.



Para o desenvolvimento da pesquisa e a discussão dos seus resultados é importante destacar que esta é uma pesquisa de natureza descritiva, por limitar-se à análise das características das modificações na estrutura organizacional da instituição universitária, sem propósito de explicar o fenômeno abordado. Esse modelo de pesquisa qualitativa é reconhecido como adequado para o estudo de uma unidade de estudo delimitada. Neste contexto, *Roesch* (2005) acrescenta a importância da pesquisa, quando realizada em estudo de organizações e suas estruturas de funcionamento.

O artigo desdobra-se em três pontos. Inicia com uma exposição sobre o modelo multicampi, enfatizando a descentralização como forma de democratizar o acesso à educação superior, segue com uma análise sobre a forma de organização da universidade a partir da estrutura acadêmica e administrativa e, finaliza com a reflexão sobre estrutura organizacional no modelo *multicampi*: da Universidade do Estado da Bahia.

MODELO MULTICAMPI: descentralização para democratizar o acesso

O subtítulo remete a uma questão muito presente nos anos oitenta do século XX, quando a preocupação dos pensadores da educação era a forma como ampliar o acesso ao ensino superior. E, de fato houve uma expansão de vagas mas, em instituições privadas. Numa sociedade desigual, principalmente em termos de recursos financeiros e de oportunidades de ascensão, grande parte da população não teve acesso às instituições de ensino superior da iniciativa privada. Essa realidade exigia a ampliação do número de vagas entre as instituições estaduais de ensino.

As universidades estaduais paulistas tomaram a dianteira na expansão de suas vagas e na criação de faculdades isoladas, que, mais tarde se tornaram universidades estaduais. A esse respeito Edivaldo Machado Boaventura (2009, p. 8) faz a seguinte reflexão:

Era importante conhecer de perto a experiência da UNESP. Experiência de uma universidade multicampi, brasileira e paulista, interna e estadual. Trouxe a Salvador o professor Armando Otávio Ramos, à época, reitor da UNESP, um dos seus fundadores, ex-vice-reitor, que se entusiasmou pela ideia e mostrou seus êxitos e vicissitudes. O reitor paulista forneceu amplo material sobre a universidade que dirigia, desde a lei de criação até normas e pareceres internos, colocando-se inteiramente às ordens para ajudar.

O termo *multi* vem do latim *multus, a um*, que significa muito, “copioso, frequente, numeroso”, conforme José Cretella Júnior e Geraldo e Ulhoa Cintra, Dicionário Latino-Português (1953, p. 760). Antônio Houaiss (2000, p. 1976) traduz o termo como “abundante, em grande quantidade”. O vocábulo *multicampi* surge da junção das partículas *multi, multus*, com, *campus, campi*, em *Vergilius* “o lugar em que se faz algum exercício”. (CRETELLA JÚNIOR, ULHOA CINTRA, 1953, p. 169).

O que há em comum nessa busca pela dicionarização do vocábulo é que, elas exprimem a ideia geral que se pretende ao pensar uma instituição que está presente em vários locais e que exprimem a capacidade de cada grupo em apresentar as suas especificidades e fortalecer a cidade/região onde estão implantadas. No caso específico da UNEB, há que acrescentar que a instituição está presente em dezenove dos vinte e sete Territórios de Identidade, nos quais o estado da Bahia está dividido para efeito de planejamento e ação da Administração Pública Estadual.

A universidade *multicampi* é composta por mais de um campus, propiciando a descentralização administrativa e dispersão físico-geográfica, com reflexo nas dimensões acadêmicas, organizacionais e espaciais (FIALHO, 2005). A autora enfatiza que o *campus* universitário “é um espaço contínuo, delimitado e exclusivo, onde se reúnem os edifícios de uma universidade, podendo estar situado dentro da cidade, na sua periferia ou fora dela. A ideia-limite do campus consiste no território que reúne todas as instalações de uma universidade. (CUNHA, L. A., 1998, p. 74 *apud* FIALHO, 2005, p. 53)”.

A referida dispersão dentre outros aspectos, diz respeito às relações entre regiões geográficas e centros urbanos, aos diversos cenários históricos, culturais, educacionais, sociais, econômicos, demográficos, em decorrência das diferentes regiões onde os *campi* estão instalados, exigindo da instituição uma articulação entre os fatores externos e o que é abordado e discutido no seu ambiente interno e, em seguida difundido na sociedade.

Entretanto chama a atenção a necessidade de uma discussão sobre a questão territorial. O Brasil é um país onde suas dimensões territoriais comportam modelos diferentes e diferenciados de instituições educacionais em seus sistemas de educação. Desta forma, entende-se que o modelo *multicampi* de universidade não está alheio às condições materiais brasileiras e suas demandas por educação superior pública. É nesse quadro que se efetiva o propósito de universidade que, ao se



encarregar de formar o profissional e cidadão, de prover e socializar a pesquisa, expressa, também, a estrutura e o funcionamento da sociedade na qual está inserida.

Acrescenta Chauí (2005), que na instituição universitária existe cotidianamente a convivência de diversidade de opiniões, atitudes e projetos que ressaltam as divisões e contradições da sociedade. A universidade *multicampi* e multirregional atua de modo mais próximo às comunidades nas quais seus *campi* estão situados e, portanto, traz na sua ação as demandas, valores e costumes destas. O raciocínio é pertinente nos aspectos subjetivos, considerando que na própria estruturação de um *campus*, a escolha dos cursos a serem ofertados tem relação com as características das localidades onde estão instalados. Essa especificidade vez por outra interfere nos embates que devem ser registrados diante de uma política de reestruturação da Universidade, ponto destacado neste estudo.

O modelo de estrutura *multicampi* da universidade abrange dimensões territoriais, em relação às regiões geográficas e centros urbanos; espaço-temporais e funcionais que dizem respeito aos cenários históricos, culturais, interagindo com os valores locais e regionais; bem como, ações funcionais e áreas de conhecimento, as quais têm efeitos diretos no desenvolvimento das atividades e projetos, agregando cursos, docentes e discentes.

O modelo *multicampi* é favorável a proporcionar o acesso à educação superior mais próximo do local de residência e vivência das pessoas. Assim, com o objetivo de proporcionar a formação de professores para o próprio sistema de ensino, o Governo do Estado da Bahia, a partir da década de sessenta decidiu pela expansão do ensino superior no interior do Estado. Faz parte da política pública resultante da expansão, a criação de Faculdades de Formação de Professores, de maneira a permitir a permanência dos candidatos à formação profissional em suas regiões. Dessa forma, o pessoal qualificado permaneceria no município de origem contribuindo para o desenvolvimento de sua região.

A estratégia adotada pelo Governo consistiu em implantar nos “municípios capitais regionais entidades deste nível de ensino para atender, primeiramente, à demanda educacional e, em segundo lugar, responder às necessidades sociais e econômicas pela formação de quadros profissionais.” (BOAVENTURA, 2005, p. 03). Segundo o autor:

Em 1983, a administração contava com a Universidade Estadual de Feira de Santana, já autorizada, com a Universidade do Sudoeste e a Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia (SESEB), composta pelo Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), e pelas Faculdades de Agronomia do Médio São Francisco, de Formação de Professores de Alagoinhas, Jacobina e Santo Antônio de Jesus, e Filosofia, Ciências e Letras, de Caetité. Essa situação resultou da Lei Delegada Estadual número 12, de 30 de dezembro de 1980, conforme decisão do governador Antônio Carlos Magalhães e do seu secretário Eraldo Tinôco. (BOAVENTURA, 2009, p. 05)

No conjunto das discussões sobre a interiorização do ensino superior na Bahia, surgiu, então, o embrião da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), criada no início da década de oitenta sob o modelo *multicampi*, estruturada a partir da reunião das citadas Faculdades.

A UNEB tem por objetivo promover a formação integral do cidadão e o desenvolvimento das potencialidades econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, artísticas e literárias da comunidade baiana, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, das ações afirmativas, da justiça social, pluralidade étnico-cultural e demais princípios do Direito Público, conforme dispõe o § 2º do art. 1º do seu Regimento Geral.

O citado Regimento Geral, no intuito de valorizar o modelo *multicampi* e multirregional da UNEB, considerando as unidades acadêmicas instaladas com sede em 24 cidades do estado da Bahia, faculta à Universidade a adoção de administração compatível com a necessidade do funcionamento de sua estrutura organizacional, incorporando princípios de descentralização, de economicidade e de cooperação recíproca. (Art. 6º do Regimento Geral, 2011).

Ressalte-se que a gestão da universidade *multicampi* implica em entender a oferta da educação superior de forma única e orgânica em todos os *campi*, implementando o planejamento acadêmico e financeiro de forma orgânica e institucional. Assim favorece o controle da qualidade das ações e a otimização na aplicação dos recursos, além de proporcionar maior integração com a comunidade (número maior de pessoas), considerando as peculiaridades regionais e as novas demandas em decorrência das mudanças da sociedade, conforme mencionado anteriormente.

Antes da reforma que reestruturou as Universidades Estaduais baianas, em 1997, a UNEB tinha sua estrutura acadêmica composta por faculdades, de forma que havia diferenciação na gratifi-

cação da remuneração pelos cargos de diretores de Faculdade. Após a citada reforma as faculdades passaram a se constituir em Departamentos, unidades universitárias responsáveis diretamente pela oferta de cursos, fomento da pesquisa e extensão. Na atualidade os trinta departamentos compõem a administração setorial da Instituição, os quais se constituem em unidades acadêmicas e gozam de autonomia nos limites de sua competência, são responsáveis pelo planejamento, execução, avaliação das atividades didático-científicas e administrativas e, ainda, pela gestão administrativa, patrimonial, orçamentária, financeira e política.

ESTRUTURA ACADÊMICA E ADMINISTRATIVA: organizando a ação da Universidade

Para a compreensão de como as instituições universitárias funcionam e cumprem o seu papel na sociedade, há que se conhecer como se caracteriza a estrutura organizacional da instituição, ou seja, o modelo de gestão adotado. Tais itens retratam a instituição em relação à organização, funcionamento e dinâmica do processo decisório.

Por estrutura organizacional entende-se como o “conjunto de elementos articulados entre si de forma que cada elemento é interdependente” (APPOLINÁRIO, 2004). Considere-se que a estrutura é tida como o que há de mais permanente em uma organização, em contraste com sistema, que é, por definição, dinâmico. Ainda pode-se considerar, teoricamente, a oposição entre estrutura e conjuntura, isto é, o que permanece e o que muda por contingência do ambiente em dado momento, o que se aplica também à instituição universitária.

A estrutura de uma organização também é entendida como a soma das maneiras pelas quais o trabalho é dividido em tarefas distintas e, em seguida, como a coordenação é realizada entre essas tarefas. Os elementos da estrutura devem ser escolhidos, visando a obtenção de uma consistência ou harmonia interna e, ainda, as características da organização, ou seja, entre outras, seu tamanho, idade, tipo de ambiente em que atua, sistema técnico que utiliza (MINTZBERG, 2003).

Em especial, as universidades brasileiras, após a Reforma Universitária de 1968, conforme previsto na legislação, a estrutura organizacional é composta pela coordenação sistêmica entre departamentos e colegiados. Assim, foram instituídos os departamentos, caracterizando-se como

a célula básica da universidade, cuja subdivisão não é possível, com a finalidade de servir a toda a universidade (HARY E FACHIN, 2000, p. 15).

Observando-se os atos constitutivos da universidade em estudo, seu estatuto e seu regimento geral, aprovados pelos órgãos competentes, verifica-se a existência de duas situações em sua estrutura. Em uma estão os cursos e programas inerentes às áreas de ensino, pesquisa, extensão, cuja responsabilidade pela criação, execução, acompanhamento e avaliação está a cargo dos colegiados de curso, departamentos e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), entendidos como componentes da estrutura denominada acadêmica. Na outra, a Reitoria, composta pelas Pró-Reitorias, Conselho Universitário (CONSU), suplementares de Natureza Interdisciplinar e Órgãos de Apoio Acadêmico-Administrativo, integram a estrutura executiva, de natureza administrativa e, a partir dos objetivos ou atribuições de cada um desses órgãos, foram inseridas as suas respectivas estruturas.

Acrescente-se que, com a finalidade de assegurar e dirigir os sistemas de fluxos que viabilizam o funcionamento da instituição e definir os inter-relacionamentos das suas diferentes partes, em termos gerais, uma organização, segundo *Mintzberg* (2003) está estruturada em cinco níveis:

- a) núcleo operacional, que envolve os membros da instituição que executam as atividades diretamente relacionadas com a finalidade da organização;
- b) cúpula estratégica, cuja responsabilidade consiste em assegurar que a organização cumpra a sua missão, apresentando resultados eficazes, bem como que atenda aos anseios dos que a controlam ou que detêm poder sobre ela, a exemplo de órgãos governamentais ou proprietários e acionistas;
- c) linha intermediária que consiste no elo entre o núcleo operacional e a cúpula estratégica, representada pela cadeia de gerentes com autoridade formal, proporcional ao seu porte e à confiança na supervisão direta para coordenação;
- d) tecnoestrutura, composta por analistas que desenvolvem formas de padronização, com o objetivo de tornar mais eficaz o trabalho das pessoas que atuam na instituição, em atenção às contingências impostas pelo ambiente externo; e,
- e) assessoria de apoio, composta por unidades especializadas, criadas para apoiar a organização fora de seu fluxo de trabalho operacional.

De acordo com o autor, a constituição da estrutura de uma instituição é essencial para que se proceda à seleção de elementos ou parâmetros delineadores de influência direta na divisão do trabalho e nos mecanismos de coordenação.

Assim, a divisão do trabalho é responsável pelo agrupamento e pela dimensão das unidades como parâmetros delineadores da estrutura ou da hierarquia da instituição. Por outro lado, diz respeito, também, à especialização das tarefas, à formalização do comportamento, ao treinamento e à doutrinação, como referências individuais da comunidade acadêmica da instituição.

Em relação a esses parâmetros que influenciam na coordenação do trabalho, *Mintzberg* (2003) destaca os sistemas de planejamento e controle, os instrumentos de interligação ou coordenação e, ainda, a descentralização que tem relação com o processo de tomada de decisão.

Além da divisão do trabalho e dos mecanismos de coordenação, a estrutura da instituição universitária sofre a influência da especialização. Esta, em uma dimensão horizontal, corresponde à subdivisão das tarefas desenvolvidas pelas pessoas e é resultado da repetição de atividades e procedimentos padronizados. Nesse vetor não se destacam muitas diferenciações nas ações executadas, pois de menor complexidade e de responsabilidade limitada, não exigiria de seus executores ações que fugissem ao determinado pela norma. Contudo na universidade a especialização faz a diferença, posto que seus docentes atuam com as especificidades inerentes às áreas de conhecimento e, portanto, são especialistas.

Já a dimensão vertical caracteriza-se pela supervisão e controle do trabalho pelas autoridades hierarquicamente competentes, o que exige uma maior responsabilidade pelos desdobramentos dos atos administrativos, o controle daqueles atos executados por terceiros e as consequências das decisões tomadas e registradas dos documentos internos físicos ou via sistemas informatizados institucionais.

No âmbito da universidade *multicampi*, objeto de estudo desta pesquisa, as unidades acadêmicas constituem o referência principal de especialização horizontal; a estrutura vertical é composta pelos níveis hierárquicos existentes compostos por docentes e técnicos administrativos que, por analogia, representam o núcleo operacional e a Reitoria, esta correspondendo à cúpula estratégica.

Mintzberg (2003) complementa que os padrões para estabelecer o “*design* estrutural” da instituição devem ser influenciados pela sua idade e tamanho, como mencionado e pelo sistema técnico que adota, pelo ambiente em que opera, bem como pelos relacionamentos de poder que a circundam e a inspiram. Esses dois elementos são muito interessantes por duas características iniciais: a primeira diz respeito ao fato de que em uma instituição consolidada, mais antiga, seus procedimentos já estão cristalizados e as mudanças encontram maiores dificuldades para mudanças ou mesmo atualização de procedimentos. Exemplo disso é o uso das tecnologias da informação, onde os processos administrativos começaram a ser virtuais e há resistências ao uso; a segunda diz respeito à dimensão da instituição. A centralização institucional contribui para um maior controle e padronização dos procedimentos e numa instituição de pequeno porte esses controles são mais próximos e, portanto, passíveis de uma maior fiscalização.

Desta forma, ainda segundo *Mintzberg* (2003), os modelos da composição de estrutura e os fatores situacionais devem ser agrupados de maneira a estabelecer o que ele denomina de configurações básicas de uma organização, ora apresentadas:

- a) estrutura simples, a qual caracteriza uma organização com pequena estrutura, poucos assessores de apoio, divisão de trabalho sem rigor. A cúpula estratégica tem o poder sobre as decisões, identificando-se uma pequena hierarquia gerencial baseada na supervisão direta. Há pouca formalização e uso mínimo do planejamento e treinamento;
- b) burocracia mecanizada, baseada na padronização dos processos de trabalho, com tarefas operacionais rotineiras a altamente especializadas. É o modelo de estrutura mais próximo ao que Max Weber criou, caracterizado por ter responsabilidades, qualificações, canais de comunicação e normas de trabalho padronizadas, além de possuir hierarquia de autoridade claramente definida. O núcleo operacional possui procedimentos formalizados por normas e regulamentos, bem como o sistema de comunicação preciso em toda a organização;
- c) burocracia profissional, caracterizada pela coordenação da padronização das habilidades, na qual o núcleo operacional é composto por profissionais especializados contratados e detentores de “considerável controle sobre seu próprio trabalho”. Assim, agem de maneira independente, institucionalizando a autoridade de natureza profissional. Contudo, a estrutura é burocrática e a coordenação é exercida com a adoção dos padrões estabelecidos previamente e observados pelo núcleo operacional especializado. Há uma forte descentralização e a formulação de estratégias é efetivada por meio das iniciativas de seus membros, prevalecendo aquelas que forem melhor defendidas. Este modelo evidencia

duas situações para a gestão, a saber: a autonomia outorgada aos profissionais quanto à escolha de como e quando desempenhem suas atividades, podendo dificultar a prestação do serviço, bem como a possibilidade de ignorar as necessidades da organização;

d) forma divisionalizada, na qual a estrutura é dividida de acordo com a demanda a atender, o que implica em cada divisão ter uma estrutura própria de ação. A descentralização é relativa, posto que seja restrita à coordenação das divisões. A cúpula estratégica delega ampla autonomia para que as divisões tomem as decisões, acompanhando e monitorando os resultados a partir dos padrões estabelecidos. Porém, como somente a cúpula possui o conhecimento detalhado sobre a organização, esta pode incentivar e influenciar nas decisões de duas ou mais divisões, combinadas, o que resultará no comprometimento da autonomia de cada divisão;

e) *adhocracia*, consistindo na configuração mais nova e mais complexa entre as cinco apresentadas pelo autor, demonstrando menor reverência aos princípios clássicos da administração. O processo de informação e de decisão fluem de maneira flexível e informal, facultando a implementação de inovações onde quer que se façam necessárias, muitas vezes sem obedecer à cadeia de autoridade. Baseia-se na contratação de especialistas, os quais devem unir esforços em equipes multidisciplinares responsáveis por um projeto específico. A estes são concedidos poderes necessários à execução das ações previstas. O processo de tomada de decisão acontece no âmbito de gerentes e não gerentes em todos os níveis hierárquicos, a depender da natureza da decisão a ser tomada.

O sistema de fluxo e tipos de estrutura existentes em qualquer organização, apresentados por Mintzberg, possibilita a análise da estrutura de uma organização, no caso a universidade. No sentido de contextualizar quanto a estrutura na administração do ensino superior, Hardy e Fachin (2000), discorrem:

a) burocracia, com ajustes ao conceito tradicional de Weber, com a finalidade de combinar características burocráticas e profissionais, tendo em vista a necessidade de adotar estruturas administrativas que promovam a coordenação e direção exigidas em razão do aumento do tamanho e complexidade das instituições universitárias ocorrido no mundo;

b) colegialidade, “comunidade de letrados” ou “*scholars*” (HARDY e FACHIN, 2000, p. 23), entendida como a descentralização dentro dos órgãos, resultado da “ocorrência de um alto grau de influência dos membros do corpo docente no processo decisório” (HARDY e FACHIN, 2000, p. 23);

c) modelo político, desenvolvido por *Baldrige* (1971 *apud* HARDY e FACHIN 2000), que utilizou teorias do conflito, do poder em comunidades e de grupos de interesse, além de sua pesquisa sobre a tomada de decisão por consenso, com o intuito de elaborar o quadro para a análise política desse modelo, identificando uma visão “intensamente política da vida universitária” (HARDY e FACHIN, 2000, p. 25).

Assim registra o mencionado autor:

Nós não vemos nem os rígidos aspectos formais da burocracia nem os elementos de um “colégio” acadêmico, repletos de tranqüilidade e de busca do consenso. Pelo contrário, se rebeliões estudantis incapacitam o campus, se professores formam sindicatos e fazem greve, se administradores defendem suas posições tradicionais, e se grupos de interesse externos e governantes irados invadem os saguões acadêmicos, todos esses atos devem ser visualizados como políticos. (BALDRIDGE, 1971 *apud* HARDY e FACHIN, 2000, p. 25).

d) anarquia organizada ou *garbage can*, quando as “decisões não são tomadas intencionalmente, sendo determinadas por ausência de ação ou por acidente” (HARDY e FACHIN, 2000, p. 27), tendo como premissa que o comportamento administrativo decorre de ambiguidades nas preferências, na tecnologia e na participação. Os autores ressaltam que os responsáveis pela concepção deste modelo estabelecem limites para a sua utilização, sendo mais propícia se existir um líder que adote o papel de agregar ou quando houver folga de recursos.

Mintzberg (2003) abordou os modelos de estrutura forma geral, *Hardy e Fachin* (2000) enfatizam os modelos no ambiente universitário. A discussão sobre estrutura organizacional na instituição universitária neste estudo apresenta características que a aproximam do modelo burocrático, em cujo modelo as organizações são redes de grupos sociais, dedicadas a determinados fins e organizadas para uma eficiência máxima. (BALDRIDGE *apud* FINGER, 1988), bem como da burocracia profissional, coma atuação dos professores em áreas específicas de conhecimento, combinada ainda com a colegialidade, com decisões a partir do grupo.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: estrutura organizacional no modelo multicampi

Conforme mencionado anteriormente a UNEB está estruturada sob a forma do sistema *multicampi* de educação superior, com sede e foro na Cidade do Salvador e jurisdição em todo o



território baiano, de acordo com o disciplinado na Lei Delegada n.º 66, de 1º de junho de 1983. À época de sua criação, oferecia basicamente: a) cursos de formação de professores nos seus nove *campi*, respectivamente nos municípios de Salvador, Alagoinhas, Jacobina, Santo Antonio de Jesus, Caetitê, Senhor do Bonfim, Paulo Afonso e Barreiras; b) curso de engenharia agrônômica na cidade de Juazeiro; e, c) curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo de Ensino de 2º Grau, com habilitação em administração, construção civil, eletricidade, nutrição e dietética e química aplicada, no Centro de Ensino Técnico da Bahia (CETEBA), em Salvador.

A partir de 1986, a universidade começa oferecer cursos em outras áreas de conhecimento a exemplo de Desenho Industrial, Ciências Contábeis e Comunicação Social. Atualmente a UNEB tem responsabilidade com o desencadeamento de ações nas tradicionais áreas do conhecimento: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, com o objetivo de promover a formação integral do cidadão e o desenvolvimento das potencialidades econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, artísticas e literárias da comunidade baiana, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, das ações afirmativas, da justiça social - dos direitos humanos -, pluralidade étnico-cultural e demais princípios do Direito Público, conforme dispõe o Art. 1º do Estatuto (BAHIA, 2012), nos seus 29 Departamentos, situados no campus capital e em 23 municípios baianos.

Salienta-se que a UNEB foi reestruturada pela Lei Estadual nº 7176/1997, quando a base de sua estrutura acadêmica passa a ser de Departamentos, em substituição às unidades universitárias, antes denominadas faculdades ou centros. Desta forma, ficou instituído o sistema binário na estrutura da universidade, cuja cadeia de instâncias de decisão constituiu-se em Reitoria, Departamento e Colegiado de Curso, em substituição ao sistema ternário, que envolvia a Reitoria, as Faculdades ou Centros, os Departamentos e Colegiados. Há que se registrar que a mencionada Lei Estadual nº 7176/1997 foi revogada pela Lei Estadual Nº 13.466, de 22 de dezembro de 2015, contudo a estrutura organizacional da UNEB ainda permanece com base nos departamentos, conforme previa a lei anterior.

Nesta época foram incorporados os Órgãos Suplementares de Natureza Interdisciplinar, vinculados à Reitoria ou aos Departamentos com a atribuição de desenvolver atividades finalísticas e

meio, em contribuição ao alcance pleno da missão, diretrizes e objetivos da Universidade, de acordo com o expresso no Art. 31 do Estatuto (BAHIA, 2012). Na ocasião, são denominados, também, Órgãos de Apoio Acadêmico-Administrativo (Art. 32), vinculados à administração superior, aos quais competem apoiar o funcionamento da instituição universitária através de ações de natureza finalística ou administrativa, conforme exemplos a seguir, em atenção ao disposto no Anexo III do Estatuto da UNEB: Secretaria Geral de Cursos (SGC), Secretaria Especial de Registro de Diplomas e Certificados (SERDIC), Comitê de Ética na Pesquisa (CEP), Teatro UNEB, Memorial Antônio Conselheiro, Parque Estadual de Canudos, Centro de Processos Seletivos (CPS) (BAHIA, 2012).

Assim, observa-se que a estrutura organizacional da UNEB tem por suporte inicial a Administração Superior, composta pelos Conselhos Superiores e Reitoria formada pelas Pró-Reitorias, Secretarias, Órgãos Suplementares de Natureza Interdisciplinar e os Órgãos de Apoio Acadêmico-Administrativo. Em seguida, está a Administração Setorial, constituída pelos departamentos e seus órgãos, a fim de suprir a área acadêmica e administrativa, conforme dispõem o art. 7º e o art. 16 do Regimento Geral da Instituição, a saber: a) Órgãos Deliberativos da Administração Superior - Conselho Universitário (CONSU), Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), Conselho de Administração (CONSAD); b) Órgãos Executivos da Administração Superior que compõem a Reitoria-Gabinete do Reitor, Vice-Reitoria, Assessoria Especial (ASSESP), Procuradoria Jurídica (PROJUR), Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (PPG), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES), Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), Pró-Reitoria de Administração (PROAD), Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PGDP), Pró-Reitoria de Infraestrutura (PROINFRA), Unidade de Desenvolvimento Organizacional (UDO), Ouvidoria, Órgãos Suplementares de Natureza Interdisciplinar, Órgãos de Apoio Acadêmico-Administrativo; c) Órgãos de Administração Setorial - Conselhos de Departamento, Departamentos, Colegiados de Curso, Núcleos de Pesquisa e Extensão (BAHIA, 2012).

Com o propósito de subsidiar a análise concernente à discussão motivadora deste estudo – as alterações na estrutura organizacional na Universidade do Estado da Bahia – o Quadro 1 apresenta um comparativo entre a estrutura em 2005 e a estrutura atual, posterior às alterações ocorridas até a 2015.



Registre-se que este estudo busca entender as alterações implementadas na estrutura organizacional da UNEB, e, desta forma, não abrange a discussão concernente à Administração Setorial, Órgãos Suplementares de Natureza Interdisciplinar e Órgãos de Apoio Acadêmico-Administrativo, os quais são objeto de pesquisa complementar.

Na coluna denominada “Atribuições” correspondem àquelas previstas no Regimento Geral atual (BAHIA, 2012). Na coluna “Competência na Estrutura Organizacional 2005” constam as indicações dos órgãos competentes em relação às atribuições dispostas no Regimento Geral à época, conforme Resolução CONSU nº 324/2005. Utilizando das disposições da pesquisa documental, o estudo comparativo é possível a partir das informações constantes na coluna “Competência na Estrutura Organizacional em 2006 a 2015”, em atenção ao descrito no Regimento Geral da UNEB, aprovado pela Resolução CONSU nº 864/2011.

Quadro 1 Comparativo das Atribuições dos Órgãos da Administração Superior da Estrutura Organizacional da UNEB no período 2006 a 2015

Atribuição	Competência na Estrutura Organizacional em 2005	Competência na Estrutura Organizacional em 2006 a 2015
Deliberativa, responsável pela formulação da Política Universitária, definição das práticas gerais das áreas acadêmica e administrativa e funciona como instância revisora, em grau de recurso, das deliberações relativas ao âmbito de sua competência (BAHIA, 2012).	CONSU	CONSU
Consultiva e deliberativa, responsável pela definição da organização e funcionamento da área acadêmica nos aspectos técnicos, didáticos e científicos (BAHIA, 2012).	CONSEPE	CONSEPE
Administração e fiscalização econômico-financeira da Universidade, incumbido de assegurar o regular funcionamento da entidade (BAHIA, 2012).	CONSAD	CONSU

Representação social da Universidade, atuando como facilitador das articulações da organização universitária com a comunidade externa – baiana, brasileira e internacional, composto também pela Vice-Reitora e Chefia de Gabinete (BAHIA, 2012).	Gabinete do Reitor	Gabinete do Reitor
Execução, coordenação e acompanhamento das atividades relacionadas com o ensino de graduação (BAHIA, 2012).	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD)	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD)
Execução, coordenação e acompanhamento das atividades de ensino de pós-graduação e dos cursos de aperfeiçoamento, bem como pelo desenvolvimento de estudos e elaboração de programas de pesquisa (BAHIA, 2012).	Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de pós-graduação (PPG)	Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de pós-graduação (PPG)
Assessoramento, acompanhamento, supervisão e coordenação das atividades relativas à extensão, à cultura e à arte, bem como ao esporte e recreação (BAHIA, 2012).	Pró-Reitoria de Extensão (PROEX)	Pró-Reitoria de Extensão (PROEX)
Assessoramento técnico-administrativo, planejamento, gerenciamento, execução, acompanhamento, controle e avaliação das atividades de administração geral e patrimonial.	Pró-Reitoria de Administração (PROAD)	Pró-Reitoria de Administração (PROAD)
Órgão técnico de assessoramento, responsável pelo planejamento, programação, orçamento, acompanhamento dos planos - global e setoriais.	Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN)	Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN)
Assessoramento jurídico, responsável pela representação judicial e extrajudicial.	Procuradoria Jurídica (PROJUR)	Procuradoria Jurídica (PROJUR)
Planejamento, assessoramento, acompanhamento, execução e avaliação das ações relacionadas ao desenvolvimento e organização institucional, com o uso da Tecnologia de Informação e Comunicação.	Unidade de Desenvolvimento Organizacional (UDO)	Unidade de Desenvolvimento Organizacional (UDO)

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

A parte estruturante da UNEB foi mantida e concentrada nos órgãos da administração superior. A única diferença apontada consiste na incorporação de competências do CONSAD ao CONSU

em decorrência da promulgação da mencionada Lei Estadual nº 13.466/2015, que revogou a Lei Estadual nº 7176/1997.

Entretanto a expansão da Universidade após a criação de novos *campi* e cursos, com a ampliação das vagas de ingressantes nos cursos, além da oferta de serviços motivou criação de novos órgãos na estrutura organizacional, conforme detalhamento no Quadro 2. De início, observa-se a criação da Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PGDP), desmembrada da Pró-Reitoria de Administração (PROAD), com as atribuições de “Assessoramento técnico-administrativo, planejamento, gerenciamento, execução, acompanhamento e controle das atividades de gestão e desenvolvimento dos servidores docentes e técnicos administrativos”. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2013)

Acompanhando o crescimento dos *campi* e com as demandas pela manutenção dos prédios em que estavam instalados os Departamentos da UNEB, foi necessária a descentralização das ações de infraestrutura. Desta forma, foi criada a Pró-Reitoria de Infraestrutura (PROINFRA), desmembrada da Pró-Reitoria de Administração (PROAD), com as funções de “Elaboração, acompanhamento e avaliação da execução de projetos arquitetônicos, de engenharia, elétricos, hidráulicos, de rede de comunicações, urbanísticos e paisagísticos”. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2013)

Das mudanças na estrutura da UNEB a que teve maior impacto político e educacional foi a criação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF) que passou a desempenhar funções inerentes, anteriormente aos seguintes órgãos Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação (PPG), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN). Coube então a PROAF as funções de “Gerenciamento, assessoramento, execução, acompanhamento, controle e avaliação das ações relacionadas com a inclusão, promoção de igualdade, de garantia de equidade e de justiça social no âmbito da comunidade universitária”. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2014). A criação da PROAF oferece uma nova forma de ingresso na UNEB através do sistema de cotas e das ações de defesa dos direitos humanos e das minorias. Nesta linha, a criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES) trouxe consigo ações relacionadas à permanência discente na Universidade, seja através da participação em Programas e estágios, seja através de auxílio à residência e viagens para participação em eventos.

QUADRO 2. Órgãos Criados na Estrutura da UNEB no período 2006 a 2015

Atribuição	Competência na Estrutura Organizacional em 2005	Competência na Estrutura Organizacional em 2006 a 2015
Gerenciamento, assessoramento, execução, acompanhamento, controle e avaliação das ações relacionadas com a inclusão, promoção de igualdade, de garantia de equidade e de justiça social no âmbito da comunidade universitária.	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de pós-graduação (PPG), Pró-Reitoria de Extensão (PRO-EX) e Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN)	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF)
Execução orçamentaria, financeira e contábil.	Pró-Reitoria de Administração (PROAD)	Secretaria Especial de Contabilidade e Finanças (SECONF)
Assessoramento técnico, voltado à normatização, orientação e realização dos procedimentos licitatórios, celebração e acompanhamento de contratos e convênios.	Pró-Reitoria de Administração (PROAD) e Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN)	Secretaria Especial de Licitações e Contratos e Convênios (SELCC)
Assessoramento técnico-administrativo, planejamento, gerenciamento, execução, acompanhamento e controle das atividades de gestão e desenvolvimento dos servidores docentes e técnicos administrativos.	Pró-Reitoria de Administração (PROAD)	Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PGDP)
Elaboração, acompanhamento e avaliação da execução de projetos arquitetônicos, de engenharia, elétricos, hidráulicos, de rede de comunicações, urbanísticos e paisagísticos.	Pró-Reitoria de Administração (PROAD)	Pró-Reitoria de Infraestrutura (PROINFRA)
Assessoramento, divulgação, proposição, acompanhamento, apoio, regulamentação e avaliação das ações de internacionalização.	Gabinete do Reitor, Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de pós-graduação (PPG), Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN)	Secretaria Especial de Relações Internacionais (Serint)
Promoção da articulação entre a Administração Superior e os diversos <i>campi</i> e comunidades, bem como, os poderes públicos e respectivos órgãos, entidades privadas, órgãos não-governamentais.	Gabinete do Reitor	Secretaria Especial de Articulação Interinstitucional (SEAI)

Órgão vinculado ao Gabinete da Reitoria, responsável pela concepção de diretrizes, apoio acadêmico e técnico aos processos avaliativos no âmbito da Universidade (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2014).	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação (PPG), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN)	Secretaria de Avaliação Institucional (SEAVI)
Promoção da educação a distância, na graduação, pós-graduação e extensão, em consonância com as Pró-Reitorias acadêmicas e departamentos.	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação (PPG) e Pró-Reitoria de Extensão (PROEX)	Unidade Acadêmica de Educação a Distância (Unead)

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Dentre as alterações realizadas na estrutura da UNEB nos últimos anos, duas outras merecem destaque, visto que são estruturais para o seu desenvolvimento institucional. A primeira delas é a criação da Secretaria de Avaliação Institucional (SEAVI), desmembrada da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação (PPG), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) e com as funções de, como “órgão vinculado ao Gabinete da Reitoria, responsável pela concepção de diretrizes, apoio acadêmico e técnico aos processos avaliativos no âmbito da Universidade” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2014).

A implementação da avaliação institucional foi uma decisão de governo para definição das prioridades de investimentos. As avaliações passaram a ser realizadas através da análise de indicadores específicos, bem como através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A avaliação busca a verificação da qualidade dos profissionais formados pelas instituições, mas também buscam adentrar pelo cotidiano institucional através das visitas técnicas quando são verificados os planos de cursos, material disponível como laboratórios e bibliotecas. (BRASIL, 2004).

Por fim, uma mudança importante diante do crescimento do uso das tecnologias da informação, aplicadas ao ensino, bem como a expansão dos cursos na modalidade à distância foi necessária a criação de uma Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD), como parte

Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação (PPG) e Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). O que anteriormente estava disperso em várias Pró-Reitorias passaram a compor um único órgão responsável pela promoção “da educação a distância, na graduação, pós-graduação e extensão, em consonância com as Pró-Reitorias acadêmicas e departamentos”. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2014).

Além disso, a informatização dos procedimentos, as distâncias entre os departamentos da administração central contribuíram para a valorização das tecnologias da informação no cotidiano universitário, tornando uma ferramenta estruturante do processo organizacional.

Considerações Finais

O estudo sobre as modificações da estrutura organizacional da Universidade do Estado da Bahia, entre os anos de 2005 e 2015 contribui para elucidar as discussões sobre como as instituições podem e devem acompanhar os objetivos da instituição, e diálogo com as demandas externas para alcançar a excelência nas suas atividades fins e meio. A expansão da UNEB seja na oferta de cursos destinada à formação profissional, formação continuada ou titulação, o alargamento das áreas de pesquisa e, conseqüentemente o aumento da atuação junto às suas comunidades nas atividades da extensão, levou a ajustes na sua estrutura organizacional, sem, entretanto, abdicar da identidade e institucionalidade da Universidade, na administração e nos *campi*, através de seus órgãos colegiados e Reitoria e Pró-Reitorias.

A discussão foi motivada pelo questionamento: quais as estratégias adotadas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) para alterar a sua estrutura organizacional? Considerando o modelo *multicampi* da unidade de estudo, a pesquisa sobre as alterações na estrutura organizacional utilizou como referência o modelo *multicampi*, em decorrência dos vinte quatro campi, suas comunidades e suas especificidades.

Contribuiu também a discussão concernente à estrutura acadêmica e administrativa, com detalhe ao sistema de fluxo de decisão em uma organização que contempla o núcleo operacional, a cúpula estratégica, linha intermediária, tecnoestrutura e a assessoria de apoio, combinada com a análise das diversas estruturas organizacionais previstas na literatura. Das estruturas constatadas, identifica-se maior aproximação com o modelo burocrático profissional, o qual respalda a atuação

dos professores em áreas específicas de conhecimento, e a colegialidade, com decisões a partir do grupo, previsto na legislação brasileira.

Observa-se que as alterações na estrutura organizacional resultaram em criação de órgãos e transferência de atribuições para outros órgãos, em decorrência da legislação, no caso específico do Conselho de Administração (CONSAD), que teve suas atribuições assumidas pelo Conselho Universitário (CONSU).

De outra forma, a UNEB no intento de atingir o objetivo de promover a formação integral do cidadão e o desenvolvimento das potencialidades econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, artísticas e literárias da comunidade baiana, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, das ações afirmativas, da justiça social, pluralidade étnico-cultural e demais princípios do Direito Público, conforme mencionado anteriormente, as alterações na estrutura organizacional foram demandadas por conjunturas políticas administrativas com a finalidade de atender às suas demandas de forma mais ágil e específica por área de atuação, seja acadêmica ou administrativa, a exemplo da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, onde a mobilização da comunidade serviu de elemento alavancador do processo que teve como ponto alto a aprovação das cotas raciais para ingresso no processo seletivo.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004, 300 p.

BAHIA. **Decreto Estadual N° 13.664** de 07 de fevereiro de 2012, dispõe sobre o Recredenciamento da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e dá outras providências.

BAHIA. **Lei Delegada N° 66**, de 1° de junho de 1983.

BAHIA. **Lei Estadual N° 7176**, de 10 de setembro de 1997.

BAHIA. **Lei Estadual N° 13.466**, de 22 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a organização e funcionamento das Universidades Estaduais da Bahia, revoga a Lei n° 7.176, de 10 de setembro de 1997, e dá outras providências.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Origem e formação do sistema estadual de educação superior da Bahia – 1968-1991. **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia**, Departamento de Educação I – v. 14, n. 24 (jul./dez., 2005), p. 155-173.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **A Construção da Universidade Baiana: origens, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL, **Lei Federal nº 10.861**, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

CRETELLA JÚNIOR, José, ULHOA CINTRA, Geraldo. **Dicionário Latino-Português**. São Paulo: Companhia, Editora Nacional, 1953, p.169.

FIALHO, Nadia Hage. **Universidade Multicampi**. Brasília: Plano Editora/Autores Associados, 2005.

FINGER, Almeri Paulo, Gestão Acadêmica In: FINGER, Almeri P. (Org.). **Universidade: Organização e Planejamento**. Florianópolis: UFSC/CPGA/NUPEAU, 1988, p. 71-88.

HARDY, Cynthia e FACHIN, Roberto. **Gestão Estratégica na Universidade Brasileira**. 2 ed. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LACOMBE, Francisco José Masset; HEILBORN, Gilberto Luiz José. **Administração: Princípios e Tendências**. 2 ed. rev. e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2008.

MINTZBERG, Henry. **Criando Organizações Eficazes: estruturas em cinco configurações**; trad. Ailton Bonfim Brandão – 2 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário (CONSU) **Resolução n.º 324/05**, aprova as alterações do Regimento Geral da UNEB.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário (CONSU) **Resolução n.º 864/11**, aprova os ajustes e adequações promovidos no Regimento Geral da UNEB, deliberado pela Resolução CONSU nº 792/2010, em atendimento à diligência do CEE-BA.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário (CONSU) **Resolução n.º 1006/2013**, aprova o Regimento Interno das Pró-Reitorias e Unidade de Desenvolvimento Organizacional (UDO) da UNEB.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário (CONSU), **Resolução n.º 1023/2014**, aprova a criação e implantação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF) da UNEB.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário (CONSU), **Resolução n.º 1024/2014**, aprova a criação e implantação da Secretaria Especial de Licitações, Contratos e Convênios (SELCC) da UNEB.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário (CONSU) **Resolução n.º 1025/2014**, aprova a criação e implantação da Secretaria Especial de Articulação Interinstitucional (SEAI) da UNEB.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário (CONSU) **Resolução n.º 1.026/2014**, aprova a criação e implantação da Secretaria Especial de Avaliação Institucional (SEAVI) da UNEB.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário (CONSU) **Resolução n.º 1027/14**, aprova a criação e implantação da Secretaria Especial de Relações Internacionais (SERINT) da UNEB.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário (CONSU) **Resolução n.º 1.051/2014**, aprova a criação e implantação da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD) da UNEB.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário (CONSU) **Resolução n.º 1.106/2015**, aprova a criação e implantação da Secretaria Especial de Contabilidade e Finanças (SECONF) da UNEB.

Recebido em: 15 de abril de 2020.

Inserido em: 20 de maio de 2020.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO PROFESSOR GESTOR: atribuições no modelo multicampi

LINA MARIA BRANDÃO DE ARAS

Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutorado em História Social, Universidade de São Paulo, Professora do Programa de Pós-graduação em História e do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo. ORCID: 0000-0003-0654-9777. E-mail: laras@ufba.br

ANA CLAUDIA PACHECO DE ANDRADE

Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Literatura e Diversidade Cultural - Universidade Estadual de Feira de Santana, Professora do Curso de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, Campus V/UNEB, Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e gestão escolar: aspectos sócio culturais e contemporaneidade. ORCID: 0000-0002-1991-203X. E-mail: acandrade@uneb.br

LUZINETE GAMA DE OLIVEIRA

Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB); Graduada em Biologia pela Universidade Estadual de Pernambuco (UPE); Coordenadora da Auditoria de Controle Interno da UNEB. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região - EduReg/UNEB. ORCID: 0000-0002-8780-8314. E-mail: lgoliveira@uneb.br



COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO PROFESSOR GESTOR: atribuições no modelo multicampi

O artigo ocupa-se de evidenciar as habilidades pertinentes ao professor universitário que, ao longo da sua carreira, ocupa posições administrativas na Instituição de Educação Superior (IES). O interesse pelo tema está no fato de as autoras possuírem atuação na graduação, pós-graduação e extensão, e experiência em gestão universitária. O tema tem sido bem aceito nas discussões referentes à gestão, considerando que há uma disponibilidade maior de produções que versam sobre gestão escolar, o que evidencia a necessidade de se tratar o tema no universo da educação superior e que permite problematizar: faz-se necessário um perfil específico de professor gestor para atender ao modelo multicampi? A pesquisa delimita o professor gestor, em especial, o diretor de departamento e toma como campo de estudo a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), fazendo, quando necessário, um diálogo com outras IES baianas: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). A opção por esta instituição deve-se ao fato de, no conjunto, possuir natureza multicampi, em um total de vinte e quatro, enquanto a UESB possui dois campi. O objetivo do artigo consiste em evidenciar que, mesmo com experiência no ensino, na pesquisa e na extensão, é também exigido dos docentes o conhecimento da área administrativa que os habilita para o exercício da gestão. A metodologia adotada é pesquisa de natureza descritiva e abordagem qualitativa baseada em bibliografia, legislação e documentação pertinente ao funcionamento da IES. A pesquisa conclui demonstrando que, o fato de a UNEB ser de natureza multicampi, possui um modelo de gestão próprio, de forma a atender a esta sua característica, o que implica no desenvolvimento de habilidades específicas para o professor gestor com o propósito de promover o desenvolvimento das funções da universidade de forma eficaz e eficiente.

Palavras chave: Gestão Universitária. Professor Gestor. Habilidades e Competências.

PROFESSOR MANAGER'S SKILLS AND EXPERTISE: assignments at multi campi model

The article is about skills to the university professor who, throughout his career, occupies administrative positions in the University. The interest in this subject goes in the fact that the authors have experience in education and university management. The theme has been well accepted in the discussions regarding management, considering there are articles that deal with school management, which highlights the need to discuss about graduation education management. Therefore, our research problem is: is it necessary to have a specific managing professor profile to attend a multi-campus University needs? The research delimits managing professor, especially the departments manager of the Universidade do Estado da Bahia (UNEB), making, when necessary, a dialogue with other State University, at Bahia: State Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) and Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). The option for this institution is due to the fact that it multi-campus, in a total of twenty-four, while the UESB has two campuses. The objective of the article is to show that, even with experience in teaching, research and extension, professors are also required to have knowledge of administration that enables them to exercise management. The methodology adopted is descriptive research and a qualitative approach based on bibliography, legislation and documentation pertinent to the functioning of the University. The research conclusion shows as UNEB is multi-campus it has its own management model in order to meet this characteristic. This implies the development of specific skills for the managing professor with the purpose to get designed results in ongoing improvements effectively and efficiently.

Keywords: University Management. Managing Teacher. Skills and Competences.

**COMPETENCIAS Y HABILIDADES DEL GESTOR UNIVERSITARIO:
atribuciones en el modelo multicampi**

El artículo trata de resaltar las habilidades pertinentes para el profesor universitario que, a lo largo de su carrera, ocupa puestos administrativos en la Institución de Educación Superior (IES). El interés en el tema radica en el hecho de que los autores tienen experiencia en cursos de pregrado, posgrado y extensión, y experiencia en gestión universitaria. El tema ha sido bien aceptado en las discusiones sobre gestión, considerando que hay una mayor disponibilidad de producciones que se ocupan de la gestión escolar, lo que destaca la necesidad de abordar el tema en el universo de la educación superior y que permite la problematización: es necesario ¿Un perfil específico de gerente de maestros para cumplir con el modelo multicampi? La investigación delimita al profesor gerente, en particular, al director del departamento y toma como campo de estudio la Universidade Estadual da Bahia, haciendo, cuando sea necesario, un diálogo con otras IES bahianas: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual del Suroeste de Bahia (UESB) y Universidad Estadual de Santa Cruz (UESC). La opción para esta institución se debe al hecho de que, en su conjunto, tiene una naturaleza multicampi, en un total de veinticuatro, mientras que UESB tiene dos campus. El objetivo del artículo es mostrar que, incluso con experiencia en la enseñanza, la investigación y la extensión, también se requiere que los profesores tengan conocimiento del área administrativa que les permitirá ejercer la gestión. La metodología adoptada es una investigación de naturaleza descriptiva y un enfoque cualitativo basado en bibliografía, legislación y documentación relevante para el funcionamiento de la IES. La investigación concluye demostrando que el hecho de que UNEB es de naturaleza multicampi tiene su propio modelo de gestión para cumplir con esta característica, lo que implica el desarrollo de habilidades específicas para el profesor gerente con el fin de promover el desarrollar funciones universitarias de manera efectiva y eficiente.

Palabras clave: Gestión Universitaria. Profesor Gerente. Habilidades y Competencias.



COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO PROFESSOR GESTOR: atribuições no modelo multicampi

Introdução

Considera-se haver uma relação entre os termos administração e gestão e que o primeiro se aplica às funções de planejar, organizar, dirigir e controlar, enquanto o segundo consiste nas funções da administração sendo desempenhada pelo líder junto a sua equipe motivada. A gestão voltada para a educação, em especial à instituição de ensino superior pública, objeto de análise do presente estudo, chama à atenção o contexto vivenciado pela sociedade brasileira, uma vez que as universidades se encontram atreladas às mudanças político-culturais e demandas próprias do nosso tempo, buscando um diálogo produtivo com a comunidade a que serve. Com base nessa compreensão, pensar as habilidades e competências de um gestor professor implica reconhecer aspectos essenciais para o bom funcionamento da instituição no que se refere à oferta de cursos de graduação, atividades de pesquisa e extensão, bem como programas de pós-graduação, em unidades acadêmicas, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) denominados departamentos. Tais aspectos são fundamentais para a sustentabilidade da instituição e que não podem ser desvinculados de um processo que inclui um saber administrativo.

Isto significa que o professor gestor opera uma alteração em sua atividade para além da docência, pois passa a exercer outra função, a de gestor, e que lhe impõe outra postura. Em razão disso, professores gestores assumem uma responsabilidade a mais: a de viabilizar ações referentes ao sistema de ensino, sustentadas em um conjunto de teorias desenvolvidas e legitimadas tanto no campo pedagógico e acadêmico, quanto na área da administração.

Sendo assim, este estudo busca identificar as habilidades e competências necessárias ao professor gestor no exercício de diretor de departamento da UNEB, de modo que esteja capacitado a desenvolver ações no ambiente da instituição de educação superior pública, cada vez mais, afinadas com a legislação pertinente. Ao lado desta condição está o fato de que, quando o professor assume a gestão, tem ao seu lado uma equipe de servidores comprometidos com os mesmos objetivos visando o alcance de uma educação de excelência.

A compreensão destes aspectos assume relevância por expor a necessidade de preservar o processo de autonomia nas universidades públicas. É sabido que muitos problemas ocorridos nas instituições universitárias demonstram relação com questões de ordem administrativa, o que resulta muitas vezes em dificuldades no que se refere ao atendimento de demandas e que, conseqüentemente, exige ações assentadas em melhor planejamento. Isto posto, a apropriação de conhecimentos específicos da administração para uma gestão universitária mais eficaz, revela que o professor gestor, visando a meta de formação de profissionais e da produção do conhecimento científico, diferentemente de uma empresa (cujo foco da gestão reside na produtividade e lucro), deve estar atento para desenvolver competências de gestor a fim de melhor conduzir o processo de decisões para efetivação das funções da universidade.

Em atenção ao questionamento formulado e ao objetivo geral estabelecido, este artigo tem como fundamentação teórica os seguintes tópicos: conhecimentos e habilidades necessárias ao professor gestor; as diretrizes para atuação do gestor, com ênfase a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996 e da Lei Estadual nº 8352/2002, Estatuto do Magistério Público das Universidades; e a estrutura e funcionamento da universidade *multicampi*.

Com este fulcro, o estudo faz uma exposição sobre habilidades necessárias ao professor-gestor, segue com a indicação de diretrizes norteadoras do trabalho do gestor, prossegue com uma análise das implicações da gestão em uma instituição *multicampi* a partir do caso da UNEB e conclui evidenciando as especificidades inerentes aos desafios identificados na gestão para atender a multicampia.

PROFESSOR GESTOR: habilidades na área administrativa

Este ponto se ocupa de uma exposição sobre habilidades concernentes à administração para desenhar o perfil necessário ao professor gestor em uma instituição de educação superior (IES). É fato que o professor é especialista na área de conhecimento em que atua na função docente, considerando as diversas grandes áreas de conhecimento de acordo com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a saber: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes. No que tange à gestão, nem sempre possui as competências e



habilidades pertinentes a planejar, organizar, dirigir, controlar, avaliar e motivar a equipe - funções básicas de um gestor.

A gestão da Universidade é uma questão complexa em todos os seus aspectos: em decorrência dos objetivos de formar profissionais, participar da construção da cidadania e do desenvolvimento social; as funções que desempenha simultaneamente de ensino, pesquisa e extensão; os profissionais com os quais a instituição atua, especialistas nas diversas áreas de conhecimento; a tecnologia que concebe e utiliza; e o modelo de estrutura organizacional e de decisão colegiada que adota. Esses são alguns dos fatores, aparentemente, de fácil compreensão, contudo, muitas vezes de difícil padronização, utilizando como referência outras organizações existentes na sociedade (FINGER, 1988).

Assim, a este professor gestor cabe a responsabilidade de lidar e decidir quanto a iniciativas de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo docentes, técnicos administrativos, alunos, perspectivas da sociedade, recursos orçamentários e financeiros, tecnologias, dentre outros. Bem como há que se considerar que, diante das inúmeras transformações, exige-se dos atores desse processo novas habilidades e competências, pertinentes ao processo de gestão de uma unidade educacional, situada em uma sociedade em constantes mudanças.

Neste trabalho, competência é entendida como um conjunto “de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinados propósitos.” (Durand, 1998, p. 03, *apud* ANDRADE; STRAUHS, 2006). Ou seja, ter o conhecimento e ser capaz de diagnosticar a situação, identificar possíveis estratégias, escolher a que melhor atenda e agir.

A habilidade diz respeito à capacidade de desenvolver uma ação. Na gestão concebem-se três tipos básicos de habilidades, a saber: habilidades técnicas, que expressam o saber utilizar métodos, técnicas e equipamentos no exercício da função; habilidades humanas, as quais dizem respeito à aptidão de se comunicar, motivar, coordenar, liderar, solucionar conflitos em sua equipe de trabalho; e habilidades conceituais, relacionadas à predisposição em ter iniciativa, ideias, conceitos, de pensar e propor soluções com visão de futuro (LACOMBE; HEILBORN, 2008).

Para o entendimento das habilidades e competências do gestor cabe evidenciar que gestão corresponde ao conjunto de atividades realizadas por uma equipe coordenada e motivada por um

líder, ou seja, o gestor. A ação de gerir exige requisitos básicos a exemplo de: um conjunto de funções; desempenho de papéis; competências de conhecimento, perspectiva e atitudes; e emprego de habilidades conceituais, humanas e técnicas. Na universidade integrante da esfera pública, todos estes itens referentes às funções, papéis e competências estão relacionados ao cumprimento das atividades da administração pública, se encontram em consonância com os princípios da burocracia descritos por Weber (SILVA, 2001).

Lacombe e Heilborn (2008), à luz de Katz (1974), sintetizaram as habilidades necessárias ao gestor, ao pressupor que o administrador seria alguém que dirige as atividades de outras pessoas e assume a responsabilidade de atingir determinados objetivos por meio da soma de esforços. Os autores ressaltam que a suposição de que exista um tipo característico de gestor adequado aos diversos tipos, tamanhos e estruturas de organizações, é amplamente aceita.

Recorrendo à perspectiva de Tofik (2013), este chama a atenção quanto ao desafio do gestor contemporâneo, do qual são requeridos: liderança, sabedoria, coragem e determinação. Desta forma, o papel do professor gestor é transfigurado, saindo da perspectiva puramente pedagógica e acadêmica para ocupar o lugar e o espaço de um líder, gestor de políticas vinculadas à educação superior, de recursos e de procedimentos pedagógicos, acadêmicos e administrativos.

Assim, o professor gestor, no exercício do cargo e função de diretor de uma instituição universitária, ênfase deste estudo, deverá conhecer e refletir acerca das demandas contemporâneas para a educação em decorrência dos atributos da sociedade caracterizada como a sociedade do conhecimento, da tecnologia e comunicação. Também ao domínio das diretrizes legais e dos parâmetros relevantes do âmbito do direito educacional e das políticas e diretrizes para a organização e o funcionamento da universidade, acrescenta-se, ainda, a legislação concernente à execução orçamentária e financeira e de gestão de pessoas, neste caso docentes, técnicos administrativos e terceirizados.

Nessa direção, a universidade pública como estrutura autárquica deverá obedecer aos fundamentos da administração pública, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, competindo-lhe observar os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Em relação à gestão pública, esta deve culminar também no cumprimento dos objetivos institucionais previstos nos seus documentos institucionais tais como Plano de Desenvolvimento Institucional

(PDI) e Plano Plurianual (PPA), objetivos estes viabilizados por meio de programas internos de gestão. Deve, ainda, atender aos regramentos da legislação federal e estadual que regulam a educação superior, bem como aos que regulam a execução do orçamento público. A esse respeito, Esther (2011) registra que à ótica da gestão organizacional, as competências gerenciais têm adentrado na gestão pública, especialmente das universidades. Há também que se ressaltar sua ampla função social, do empoderamento da comunidade acadêmica e o seu papel de conscientização da sociedade civil, que fazem parte da natureza da ação.

UNIVERSIDADE PÚBLICA: diretrizes para atuação do gestor

Segundo a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as leis e diretrizes da educação nacional, no seu artigo 21, inciso II; um dos níveis da educação escolar é a educação superior. Como este texto se ocupa do estudo de uma instituição pública, recorrendo à mesma lei, o artigo 19 estabelece sobre as categorias administrativas das instituições de ensino, sendo que o inciso I advoga que “públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público” e, no caso do Estado da Bahia, a educação superior mantida pelo poder público é formada por quatro universidades na condição de autarquias, vinculadas à Secretaria Estadual de Educação: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB), esta última que ocupa a análise aqui desenvolvida.

No aspecto que interessa para a presente análise, a gestão, no artigo 56 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece que:

Artigo 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

De posse de uma compreensão de gestão, ao referir-se a órgãos colegiados deliberativos, merece destaque o parágrafo único do artigo 56 indicando aspectos que interessam para a presente análise:

Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

O inciso evidencia o que chamamos de atores no processo de gestão das IES, os docentes. Neste caso não restam dúvidas sobre as responsabilidades dos docentes para a existência das universidades. A lei é clara ao determinar a porcentagem de setenta por cento dos docentes com a tarefa perante os órgãos colegiados e comissões. Esta participação ganha maior responsabilidade quando são detalhadas as atribuições desses docentes no que diz respeito à legislação interna pertinente a estatutos, regimentos e escolha dos seus dirigentes.

Considerando que o objeto de estudo é professor gestor, quando se trata de gestão a LDB nº 9394/1996 contempla a educação básica, em termos de denominar a presença de profissionais para a realização das tarefas de direção e coordenação pedagógica. No entanto, pode-se inferir que a autonomia da universidade não exige que a lei estabeleça quem será este profissional, uma vez que já indica que 70% do corpo docente deverá se responsabilizar por tarefas administrativas.

O que a mencionada LDB enfatiza a respeito do ensino superior é a exigência de titulação do corpo docente, no artigo 66, devendo ser “prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, condição inerente às funções da universidade em relação à pesquisa e produção do conhecimento. Na educação básica, por exemplo, o parágrafo 2º do artigo 67 é claro ao afirmar que:

São consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

Significa que a legislação maior da educação prevê, entre as atividades educativas, além da docência, o cargo de direção, coordenação e assessoramento pedagógico. Isso tem relação com o que se anunciou anteriormente a respeito do fato de que há uma disponibilidade significativa de produções e publicações em relação à gestão escolar, voltada para a educação básica.

Observadas essas questões gerais presentes na LDB nº 9394/1996, como o objeto de estudo é o perfil do professor gestor, verifica-se o que prevê a Lei Estadual nº 8.352, de 02 de setembro

de 2002 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público das Universidades do Estado da Bahia, visando indagar a esta lei específica sobre a gestão nas universidades estaduais baianas.

Para a questão em tela, o documento, ao tratar das atividades do magistério superior, no artigo 3º estabelece que, nas Universidades mantidas pelo Estado da Bahia, entende-se por atividades de magistério superior, precisamente o inciso II: “as inerentes ao exercício de direção e assessoramento na administração acadêmica”. Claro que a lei é fiel ao que a tradição sempre reconheceu como atividades de magistério superior, o que está exposto no inciso I: “as pertinentes à pesquisa, ensino e extensão que, indissociáveis, sirvam à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação, difusão e comunicação do saber”.

Como o objeto de interesse é a gestão em âmbito geral, área acadêmica e área administrativa, o artigo 4º é ilustrativo ao definir como “[...] as atividades de direção, assessoramento e chefia, relacionadas com órgãos e funções acadêmicas da administração universitária.” Para melhor fundamentar a questão de estudo, evidencie-se os parágrafos nos quais a citada Lei Estadual nº 8.352/2002 esclarece os cargos e funções da administração acadêmica que são de responsabilidade dos docentes universitários, sendo: Reitor, Vice-Reitor, Pró-Reitor da Área Acadêmica, Diretor de Departamento, Coordenador de Colegiado de Curso e Outros inerentes à área acadêmica,

Esta estrutura é seguida pelas quatro universidades estaduais baianas, deixando estabelecido que as funções da natureza administrativa podem ser ocupadas por servidores técnico-administrativos, a exemplo das Pró-Reitorias de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas, Administração, Planejamento e Infraestrutura. De outra forma, os cargos e funções da área acadêmica são privativos dos docentes, a saber: Ensino de Graduação, Pesquisa e Ensino de Pós-graduação e Extensão. Mesmo que haja diferença na denominação dessas Pró-Reitorias entre as universidades, a respeito desses cargos, a lógica é a mesma, os cargos da área acadêmica só podem ser ocupados por docentes.

Observe-se, a seguir a situação de cada uma das universidades estaduais baianas a respeito do funcionamento administrativo quando se trata da figura do professor gestor.

A UEFS foi instituída pela Lei Delegada nº 12, de 30 de dezembro de 1980, como sucessora da Fundação Universidade de Feira de Santana, criada pela Lei nº 2.784, de 24 de Janeiro de 1970, com sede e foro na cidade de Feira de Santana. Com uma administração central representada pelos

órgãos superiores Conselho de Administração (CONSAD), Conselho Universitário (CONSU) e **Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE)**, com representação entre outros atores, dos docentes, segue na sua estrutura com as Pró-Reitorias, unidades de desenvolvimento organizacional e unidades universitárias constituídas por Departamentos de Ensino, Pesquisa e Extensão e Colegiados de Cursos. Trata-se de uma IES com oferta das suas atividades no *campus* localizado na cidade de Feira de Santana, contando com nove departamentos, o que já a diferencia da organização e funcionamento da UNEB, com trinta departamentos distribuídos em 24 *campi*.

A Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) foi criada pela Lei nº 6.344, de 05 de dezembro de 1991, e reorganizada pela Lei Nº 6.898, de 18 de agosto de 1995. Teve sua origem nas escolas isoladas criadas no eixo Ilhéus/Itabuna, na década de sessenta. Em 1972, resultante da iniciativa das lideranças regionais e da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), as escolas isoladas (Faculdade de Direito de Ilhéus, Faculdade de Filosofia de Itabuna, e Faculdade de Ciências Econômicas de Itabuna) congregaram-se, formando a Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI).

Assim como a UESC, tem modelo *unicampi* composto por dez departamentos, localizada entre os municípios de Ilhéus e Itabuna. A sua organização administrativa é constituída por órgãos de administração superior; órgãos de administração setorial; órgãos de apoio administrativo e órgãos suplementares. Considerando a participação de docentes como gestores, é importante salientar que a administração Superior é formada pelo CONSU e CONSEPE. A administração Setorial é composta pelos Departamentos e Colegiados de Curso. Quanto aos órgãos de apoio administrativo e órgãos Suplementares que fazem parte da estrutura administrativa da UESC, não foi alcançado por esse estudo, pois podem ser ocupados por técnicos e não são privativos de docentes.

Em termos de natureza *multicampi* como a UNEB, faz parte da estrutura da educação superior do Estado da Bahia, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), instituída pela Lei Delegada n.º 12, de 30 de dezembro de 1980, autorizada pelo Decreto Federal n.º 94.250, de 22 de abril de 1987. Considerando a estrutura *multicampi*, conforme define o artigo 6º do Regimento Geral da UESB, prevê que:

A Universidade adotará regime de administração compatível com a necessidade do funcionamento dos seus Órgãos e Departamentos, incorporando princípios de descentralização, sem prejuízo da unidade acadêmico-administrativa, a fim de atender às peculiaridades de sua configuração territorial e do modelo *multicampi*.



De acordo com o Regimento geral da UESB, artigo 7º, a estrutura organizacional é constituída pelos órgãos: Administração Superior, formada por Órgãos Deliberativos, Órgão Curador e Órgão Executivo; Administração Setorial, desdobrado em: órgãos deliberativos setoriais e órgãos executivos setoriais; e órgãos suplementares.

É constituída por três campi: *Campus* Universitário de Vitória da Conquista, em Vitória da Conquista, composto por 10 (dez) departamentos; *Campus* Universitário de Jequié, no município de Jequié, contando com 05 (cinco) departamentos; e *Campus* Universitário Juvino Oliveira, em Itapetinga, composto por 03 (três) departamentos.

Finalmente a UNEB, universidade na qual está centralizado o estudo: a Universidade do Estado da Bahia foi criada pela Lei Delegada n.º 66, de 1º de junho de 1983, reconhecida pela Portaria Ministerial n.º 909, de 31 de julho de 1995 e resultante da integração de faculdades da capital, Salvador, incluindo o Centro de Ensino Técnico da Bahia (CETEBA) e do interior.

Entre as universidades mantidas pelo Governo do Estado da Bahia é a que tem abrangência maior em termos físicos estando presente em todas as regiões do Estado constituindo-se em 24 *campi* e 30 departamentos que ofertam cursos de graduação e de pós-graduação nas mais diversas áreas do conhecimento.

De acordo com o art. 8º do Regimento Geral, a gestão da UNEB possui a seguinte estrutura organizacional:

- Órgãos Deliberativos de Administração Superior, conceituados pelo Conselho Universitário (CONSU), Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), Conselho de Administração (CONSAD);
- Órgãos Executivos de Administração Superior, representado pela Reitoria, composta pelas Pró-Reitorias;
- Órgãos Deliberativos de Administração Setorial, compostos pelos Conselhos de Departamento e Colegiados de Curso;
- Órgãos executivos da Administração Setorial, as Diretorias de Departamentos;

- Órgãos Suplementares;
- Órgãos de Apoio Acadêmico-Administrativo.

Conforme o artigo 7º do Regimento Geral “a Estrutura acadêmico-administrativa da UNEB tem como base os Departamentos e é composta pela Reitoria e Órgãos que respondem pelas atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão [...]”. Pode-se compreender que, apesar da complexidade da sua estrutura, considerando os diferentes órgãos, o Departamento, diferente do que acontece nas outras Universidades Estaduais da Bahia, é a base da organização acadêmica da UNEB. Como órgão executivo da administração setorial, o Departamento, na estrutura administrativa da UNEB, é Constituído por dois órgãos: o Conselho de Departamento com função deliberativa e a Direção do Departamento, função executiva.

Ressalte-se que a base orgânica em departamentos das quatro instituições aqui apresentadas decorre da promulgação da Lei Estadual n.º 7.176, de 10 de setembro de 1997, que reestruturou as quatro universidades e estabeleceu em seu artigo 2º que:

As Universidades Estaduais da Bahia, integrantes do Sistema de Educação Superior, ficam constituídas pelos cursos atualmente em funcionamento, sem prejuízo de outros que venham a ser criados, adotando a estrutura orgânica com base em Departamentos, a serem estabelecidos em ato regulamentar.

Cabe ainda registrar que a Lei Estadual nº 13.466, de 22 de dezembro de 2015 revogou a Lei Estadual n.º 7.176/97, quando dispõe no Artigo 4º, que a “organização e o funcionamento das atividades acadêmicas e administrativas das Universidades serão estabelecidos por Estatuto Jurídico Especial, para atender a suas peculiaridades.” Contudo, complementa no Artigo 13: “enquanto não forem editados os Estatutos de que trata o artigo 4º desta Lei, fica mantida a atual organização administrativa e acadêmica das Universidades Estaduais da Bahia.” Até a data de elaboração deste artigo, as alterações em estatuto das referidas instituições não sofreram alterações, portanto permanece a mesma estrutura, apesar de revogada da Lei Estadual n.º 7.176/97.

Na UNEB, os Departamentos, diferentemente das outras três instituições estaduais baianas, são os responsáveis pelo desempenho da área finalística da universidade, acadêmica e pedagógica, bem como pela gestão dos recursos orçamentários e financeiros, mediante a descentralização de

crédito orçamentário à respectiva unidade gestora - unidade responsável por administrar dotações orçamentárias e financeiras próprias ou descentralizadas vinculada ao departamento -, a seguir caracterizada.

O Departamento é, também, responsável pela elaboração do seu plano de execução anual, onde se encontram relacionadas às ações e metas previstas para realização no exercício, bem como o recurso disponível. Observa-se, desta maneira, que o Departamento, na UNEB, participa do processo de planejamento, indicando o que vai fazer e de quanto precisa, e não apenas recebe os recursos que a Reitoria repassa para que possa desenvolver suas ações.

Esta estrutura organizacional, na qual a administração superior (Conselhos Superiores e Pró-Reitorias) e a administração setorial (departamentos) são responsáveis pela gestão acadêmica, pedagógica, orçamentária e financeira, é a opção da UNEB no sentido de assegurar que todos os seus campi tenham recursos orçamentários e financeiros para desenvolver as ações finalísticas.

Neste caso, destaca-se a figura da direção do departamento, órgão da administração setorial que só poderá ser ocupado por um docente com assento nos dois dos dois conselhos superiores CONSU e CONSEPE. Para melhor compreensão do seu papel, cita-se o artigo 62 do Regimento Geral (RG) da IES, que, define:

O Departamento é o órgão de Administração Setorial, pertencente à estrutura universitária, que congrega docentes, técnico-administrativos e discentes, sendo responsável pelo planejamento, execução, acompanhamento, controle e avaliação das atividades didático-científicas e administrativas, gozando de autonomia nos limites de sua competência.

De acordo com o Art. 10 da Resolução CONSU n.º 888, de 06 de maio de 2012, em consonância com a referida Lei Estadual n.º 8352/2002, a gestão de uma unidade de ensino é de competência apenas do segmento docente. A sua nomeação à função decorre de mandato eletivo pelo período de dois anos, podendo ser prorrogado por igual período. Os requisitos para a candidatura ao cargo de Diretor de Departamento, além de ser integrante da carreira do magistério superior da UNEB, de acordo com o artigo 10 da referida resolução são:

- I - integrar o quadro permanente da UNEB, após o cumprimento do estágio probatório;
- II - ser lotado no respectivo Departamento;
- III - estar em efetivo exercício do magistério, em sala de aula ou exercendo atividades privativas do docente, como prevê a Lei Estadual nº 8352/2002;
- IV - possuir formação mínima de pós-graduação lato sensu;
- V - não ultrapassar a idade limite para efeito de aposentadoria compulsória antes da integralização do mandato;
- VI - residir na cidade sede do Departamento ou em município localizado em até 200 km de distância.

Sendo o foco da pesquisa a figura do professor gestor, o próprio RG explicita as exigências do ocupante deste cargo na estrutura acadêmico-administrativa da UNEB. Como se pode observar, os requisitos estão relacionados com aspectos funcionais, exceto quando faz referência à formação mínima exigida (inciso IV do artigo 10) e prática para exercício do cargo (inciso VI do artigo 10). No entanto, já atendendo às exigências do artigo 10, para além das exigências funcionais não faz referência à experiência em cargo de gestão ou que o candidato tenha formação na área de gestão.

Neste caso, o docente, atendendo aos requisitos previstos no artigo 10 da Resolução CONSU nº 888/2012, sendo eleito e empossado no cargo de Diretor, terá que fazer a gestão de instâncias e setores que, de acordo com o artigo 66 do RG fazem parte da estrutura do Departamento:

Artigo 66. O Departamento tem a seguinte estrutura:

- I - Gabinete da Direção:
 - a) Secretaria da Direção;
 - b) Assessoria da Direção;
 - c) Protocolo.
- II - Colegiado de Curso:
 - a) Secretaria de Colegiado.
- III - Coordenação Administrativa:
 - a) Grupo de Trabalho de Recursos Humanos;
 - b) Grupo de Trabalho de Almoxarifado e Patrimônio;

- c) Grupo de Trabalho de Serviços Gerais.
- IV - Coordenação Orçamentária, Financeira e Contábil;
- V - Coordenação Acadêmica:
 - a) Secretaria Acadêmica.
- VI - Coordenação de Biblioteca;
- VII - Coordenação de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC);
- VIII - Coordenação de Laboratórios;
- IX - Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPES):
 - a) Secretaria.

Constata-se que, além dos aspectos didático-pedagógicos previstos no inciso V do artigo 66, ou seja, aqueles relativos ao ensino de graduação, pós-graduação, nas modalidades presencial e à distância; pesquisa e extensão, estão, de acordo com § 2º do artigo 10, os aspectos administrativos, assim discriminados:

- I - quanto aos recursos humanos: quantificação e qualificação do pessoal docente e técnico-administrativo;
- II - quanto aos recursos financeiros: acréscimos orçamentários para cobertura de projetos e atividades;
- III - quanto aos recursos materiais: dimensionamento físico do espaço, instalações, equipamentos e materiais de consumo.

Em atenção ao mencionado anteriormente, no âmbito da UNEB, o professor gestor, neste caso o diretor, congrega todas as funções previstas no Estatuto e Regimento Geral e Regimento Interno, desde a gestão acadêmica, política, de pessoal, execução administrativa, orçamentária e financeira. Cada Departamento possui uma Unidade Gestora (UG) conceituada, conforme Instrução Normativa da Superintendência de Administração Financeira, SAF nº 20, de 9 de agosto de 2017, como unidade administrativa investida do poder de gerir e executar recursos orçamentários e financeiros, próprios ou descentralizados, podendo também efetuar atividades de execução contábil e patrimonial da despesa pública. Nesse contexto, o diretor gestor figura como Ordenador da Despesa, definido pelo Decreto-Lei nº 200, de 1967 como “toda e qualquer autoridade de cujos atos resultarem emissão de empenho, autorização de pagamento, suprimento ou dispêndio”.

O docente, ao ingressar no papel de gestor de Departamento, recebe a delegação de competência, conferida pelo Reitor e exercida na forma da lei, do Estatuto e Regimento Geral. O diretor de Departamento exerce duas funções no nível executivo, como Diretor do Departamento e, no nível deliberativo, como presidente do Conselho de Departamento. Observa-se, no entanto, que as formas de ingresso do docente no quadro de servidores da instituição busca assegurar a mensuração das suas competências e habilidades relacionadas, prioritariamente, para o exercício enquanto docente, no cumprimento de atividades finalísticas (ensino, pesquisa e extensão). Ratifica-se, assim, que esses processos não estabelecem como critérios de avaliação para o ingresso saberes ligados ao domínio de atividades administrativas, com as quais o docente pode se deparar quando assume o papel de gestor universitário.

Com esta estrutura complexa para atender a sua multicampia não é de estranhar que se apresentem para o professor gestor das diferentes unidades desafios que comportam pensar habilidades e competências para além daquelas exigidas para o gestor de uma IES com uma estrutura mais concentrada, aspecto tratado no ponto a seguir.

Gestão na multicampia da UNEB e suas particularidades (complexidades)

A análise proposta nesta seção requer que reconheçamos a *multicampia* como uma particularidade que implica em complexidade da gestão. Estando organizada no modelo de *multicampi* e multirregional, a UNEB é administrada de forma descentralizada. Uma das formas de expressão da descentralização é a sua presença em 19 dos 27 Territórios de Identidade nos quais está dividido o Estado da Bahia, para efeito de planejamento, o que reforça a necessidade de se pensar a sua gestão considerando particularidades desta abrangência social.

Renald Legendre (1993, p.1397), no seu dicionário de educação, define Universidade *multicampi* como “compreendendo várias constituintes situadas em localidades diferentes” e toma como exemplos a Universidade do Quebec (UQ) e a Universidade de New York (SUNY). Assim, no âmbito da gestão universitária, o termo aparece não só para distinguir a sua espacialidade (*multicampi*), ou abrangência de ação, mas, também, para caracterizar a universidade moderna, a multiversidade, como denominou Clark Kerr (1982). A configuração *multicampi* é reforçada por essa multiversidade de ações, tendo em vista que a localização em espaços distintos oportuniza a interação com várias comunidades externas e, assim, atende a um número maior de pessoas.



A universidade *multicampi* é entendida como a matriz de um tipo de instituição universitária composta por muitos *campi*, propiciando a desconcentração administrativa e dispersão físico-geográfica, com reflexo nas dimensões acadêmicas, organizacionais e espaciais, sendo vários *campi* localizados em um só município ou em diferentes municípios. (FIALHO, 2005).

Salienta-se aqui a fala do idealizador da UNEB, professor Edivaldo Boaventura, explicitando que a “localização dessas faculdades em centros urbanos do interior se apresentava sumamente significativa para que se criasse uma universidade com pluralidade de *campi*.” (BOAVENTURA, 2009, p. 31).

Acresce a isso que tinha bem presente em mente a maneira como se comportava a educação superior estadual em face do espaço, das exigências de formação de quadros, especialmente, para o ensino. Além de tudo, o que mais me motivava era voltar o ensino superior para o interior no atendimento à demanda de educação universitária nos principais centros urbanos da Bahia. [...] (BOAVENTURA, 2009, p. 32).

A referida dispersão, dentre outros aspectos, diz respeito às relações entre regiões geográficas e centros urbanos, aos diversos cenários históricos, culturais, educacionais, sociais, econômicos, demográficos, em decorrência das diferentes regiões onde os *campi* estão instalados, exigindo da instituição uma articulação entre os fatores externos e o que é construído no seu ambiente interno. Este cenário se constitui no ambiente de atuação do professor gestor, o diretor de departamento da UNEB.

Outro aspecto que se relaciona com o modelo multicampia a ser considerado é trazido por Zabalza (2007, p. 77), quando expressa que “as cidades disputam o privilégio de ter uma universidade, e os diferentes grupos sociais veem nela um sinal de prestígio (porém não qualquer universidade e qualquer tipo de curso, mas os que têm a melhor ‘marca social’)”. Como afirmado por Fialho (2005, p 116.), a universidade:

[...] na sua essência, é responsável para pensar outros fenômenos, a exemplo o processo da re(produção) social que lhe originou e interfere na sua atuação como a todos os demais fenômenos à sua volta, potencializados pela sua abrangente competência para, em resumo, lidar com fatos do conhecimento, da história e da ciência.

Não restam dúvidas dos desafios que se apresentam para a gestão de uma IES de modelo *multicampi*, a partir das suas particularidades e complexidades que se apresentam para a gestão como desafios. Tendo como foco para a gestão universitária, a figura da direção do departamento, cargo que somente poderá ser exercido por docentes, implica em responsabilidade do professor gestor assumida como agente público e cidadão ao comprometer-se com o alcance dos objetivos da instituição no cumprimento da sua missão junto à sociedade.

Em relação à competência e atribuição de professores gestores com enfoque regimental, Green (2000) ressalta duas dimensões de competências, as individuais e as organizacionais. Conforme o autor, estas representam o conjunto de conhecimentos técnicos e habilidades do gestor que possuem mecanismos diretamente relacionados aos objetivos da organização. No caso do professor gestor, nos limites da Universidade do Estado da Bahia, constituída por unidades universitárias distribuídas em diversos municípios da região favorecendo a interiorização do ensino superior, os conhecimentos são de natureza acadêmica, administrativa, orçamentária e financeira.

O modelo de gestão adotado pela UNEB sinaliza complexidades que requer adaptações para o próprio funcionamento da instituição visto que o trato de questões administrativas está implicado na observação de distintas realidades, considerando a presença em diferentes Territórios de Identidade.

Considerações

O título do artigo já remete a aspectos relevantes da gestão, habilidades e competências sem, no entanto, pretender se estender para outros temas da administração como motivação e criatividade. Considerando que no contexto atual as IES devem estar comprometidas não apenas com a formação de profissionais e a produção de conhecimento mas, também, com o ambiente externo, o que inclui as avaliações externas para credenciamento; cada vez mais faz-se necessário pensar a gestão universitária na perspectiva desse cenário. Cenário esse em que, além de pensar conhecimento e a sua produção, apropriação e socialização, outros elementos se impõem, a exemplo de tecnologia e inovação.

Considerando ainda que ao se falar de gestão tem-se que buscar os aportes teóricos e princípio lógicos da administração, quando este texto definiu por pensar a gestão universitária, reconheceu as peculiaridades na estruturação para desenvolvimento das atividades da organização universitária. Levou-se em conta, ainda, as implicações profissionais das suas autoras e tomou como objeto as universidades estaduais da Bahia, com ênfase na Universidade do Estado da Bahia evidenciando a sua *multicampia*.



Tendo essas considerações acima como norteadoras, cabe ainda ressaltar que a UNEB, uma vez adequada às transformações atuais e em um diálogo com as necessidades locais e regionais, ao ter sua organização estruturada em departamentos, responsáveis pelas ações pedagógicas, acadêmicas, administrativas, orçamentárias e financeiras, tem nesta forma uma maneira de repercutir positivamente sobre a realidade local operando transformações significativas numa determinada comunidade e seu entorno, e modificando deste modo a paisagem educacional, econômica e social do lugar/território.

A universidade integrante da administração pública deverá obedecer aos fundamentos da administração pública conforme previsto na Constituição Federal competindo-lhe observar os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. De igual modo, a UNEB deve alcançar seus objetivos, previstos nos documentos institucionais tais como PDI, PPA e seus programas internos de gestão, observando o que dispõem as legislações Federal e Estadual que regulam a educação superior, orçamento público e os aspectos administrativos.

Assim, do professor gestor, neste estudo o diretor de departamento, é esperado conhecer e refletir acerca das demandas contemporâneas para a educação e as características da sociedade do conhecimento. Também é previsto o domínio das diretrizes legais e dos parâmetros relevantes do âmbito do direito educacional e das políticas e diretrizes para a organização e o funcionamento da universidade, mais especificamente de uma unidade universitária, o departamento. Este se constitui no perfil específico de professor gestor para atender ao modelo *multicampi* da UNEB.

Acredita-se que, ao analisar aspectos relacionados com habilidades e competências para a gestão universitária, alguns temas se esboçam e evidenciam importância, apesar de não ter sido o foco do estudo. Referem-se a dilemas comuns das universidades como organizações, a gestão e o conhecimento, pois aí se impõem dois sentidos: um voltado para o ensino, a pesquisa e a extensão e o outro se refere à gestão das funções das universidades.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Murilo Martins de; STRAUHS, Faimara. R. **Competências Requeridas pelos Gestores de Instituições de Ensino Superior Privadas: um Estudo em Curitiba e Região Metropolitana.** In: Revista Gestão Industrial. V. 02, n. 03. Ponta Grossa, PR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 2006. p. 87-102. Disponível em < <https://periodicos.utfpr.edu.br/revistagi/article/view/106/103>>. Acesso em: 01 março 2020.

BAHIA. **Lei Nº 7.176**, de 10 de setembro de 1997. Reestrutura as Universidades Estaduais na Bahia.

BAHIA. **Lei Nº 13.466**, de 22 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a organização e funcionamento das Universidades Estaduais da Bahia, revoga a Lei nº 7.176, de 10 de setembro de 1997, e dá outras providências.

BAHIA. **Lei Estadual nº 8352**, de 02 de setembro de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público das Universidades.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **A Construção da Universidade Baiana**: origens, missões e afrodescendência. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 dezembro 2019.

BRASIL. **Decreto-lei Nº 200**, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm>. Acesso em: 15 fevereiro 2020.

ESTHER, Angelo Brigato. **As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais**: a visão da alta administração. Cadernos EBAPE.BR, 9 (spe1), 2011. p. 648-667. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S1679-39512011000600011>>. Acesso em: 20 Jan. 2020.

FIALHO, Nadia Hage. **Universidade Multicampi**. Brasília: Plano Editora, 2005. 128p.

FINGER, Almeri Paulo, Gestão Acadêmica In: FINGER, Almeri P. (Org.). **Universidade: Organização e Planejamento**. Florianópolis: UFSC/CPGA/NUPEAU, 1988. p. 71-88.

GREEN, Paul C. **Desenvolvendo competências consistentes**: como vincular sistemas de recursos humanos a estratégias organizacionais. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

KERR, Clark. **Os usos da Universidade**. Fortaleza: UFC, 1982. p. 19-36.

LACOMBE, Francisco José Masset; HEILBORN, Gilberto Luiz José. **Administração**: Princípios e Tendências. 2. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2008.

LEGENDRE, Renald. **Dictionnaire actuel de l'éducation**. Montréal: Guérin, 1993.



SECRETARIA ESTADUAL DA FAZENDA DO ESTADO DA BAHIA. **Instrução Normativa SAF Nº 20**, de 9 de agosto de 2017, que estabelece procedimentos para as inclusões, alterações e exclusões no Esquema de Unidades Gestoras utilizado no Sistema Integrado de Planejamento, Contabilidade e Finanças do Estado da Bahia – Fiplan. Disponível em <https://www.sefaz.ba.gov.br/administracao/pdf_saf/IN_SAF_020_unidades%20gestoras.pdf>. Acesso em: 15 fevereiro 2020.

SILVA, Reinaldo Oliveira da. **Teorias da Administração**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

TOFIK, Denise Sawaia. **A gestão acadêmica nas instituições de ensino superior**. In.: COLOMBO, Sonia Simões (org.). *Gestão universitária: os caminhos para a excelência*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 104-116.

UNEB. **Regimento geral da Universidade do Estado da Bahia**. Disponível em <<https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2019/02/Regimento-Geral-da-UNEB-1.pdf>> Acesso em: 15 dezembro 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Resolução CONSU n.º 888**, de 06 de maio de 2012.

ZABALZA, Miguel, A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. São Paulo: Artmed, 2002.

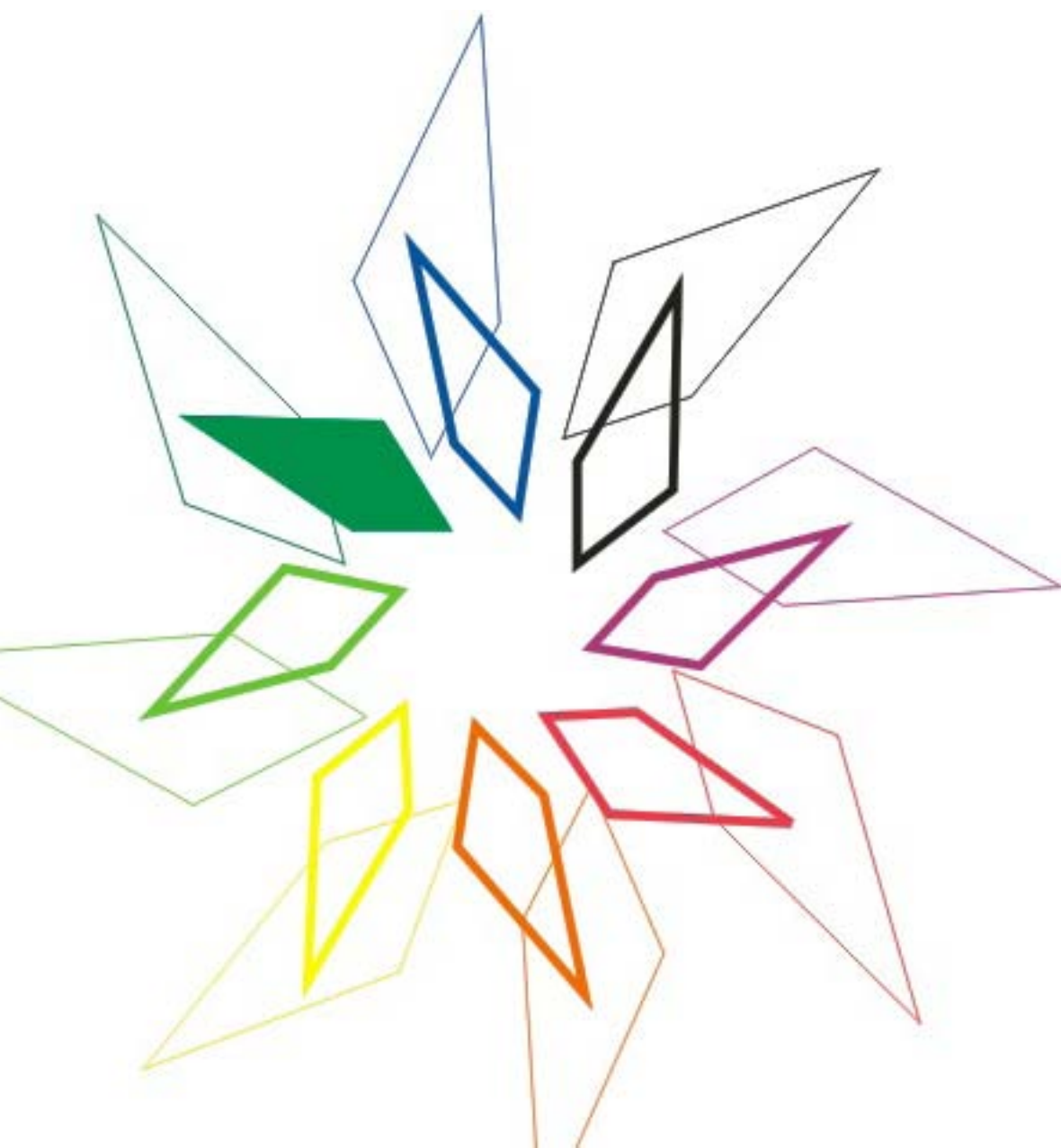
Enviado em: 30 de março de 2020.

Inserido em: 20 de abril de 2020.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Sessão Especial COVID-19



EM DEFESA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: diálogos em tempos de pandemia

GALDINO RODRIGUES DE SOUSA

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Doutorando em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Professor da Faculdade de Educação da UFJF; Pesquisador vinculado aos grupos EDUCCO; LaboMídia e GEFLIC. ORCID: 0000-0002-1097-738X. E-mail: galdinorodrigues@yahoo.com.br

ELIANE MEDEIROS BORGES

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); professora do programa de Pós-graduação em Educação (UFJF); Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública e da UAB (UFJF); Líder do grupo EDUCCO. ORCID: 0000-0003-0703-3991. E-mail: mborges.eliane@gmail.com

RICARDO DUCATTI COLPAS

Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); Professor do Departamento de Ciências da Educação Física e Saúde UFSJ; Líder do grupo de Pesquisa Interdisciplinar e Práticas Pedagógicas em Educação Física. ORCID: 0000-0001-7116-4481. E-mail: ricardo@ufsj.edu.br



EM DEFESA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: diálogos em tempos de pandemia

Este artigo objetiva problematizar algumas medidas emergenciais adotadas na educação básica durante a crise global do COVID-19. Dizem respeito ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), excepcionalmente, como ferramentas que possibilitam o ensino a distância e visam minimizar os impactos imediatos do fechamento das escolas. Compreende a integração das TIC, como televisão, mídia impressa e mídia digital, oportuna e pertinente para o momento incerto, visando garantir acesso à educação ao maior número de estudantes. Essas medidas favorecem, principalmente, aqueles alunos que não possuem internet em suas residências. Em continuidade, apresenta a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados como possível contribuição relevante aos esforços de desenvolvimento de uma “revolução digital inclusiva” pós-pandemia nas escolas. Essa metodologia aparece como potencialmente capaz de propiciar processos educativos relacionais entre ambientes formais e informais, com foco na interação, no diálogo e na pesquisa, por meio da utilização crítica das TIC no ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. TIC. Pandemia.

IN DEFENSE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN BASIC EDUCATION: dialogues in times of pandemics

This article aims to discuss and problematize some emergency measures adopted in basic education during the global crisis of COVID-19. They relate to the use of Information and Communication Technologies (ICT), exceptionally, as tools that enable distance learning and aim to minimize the immediate impacts of school closures. It includes the integration of ICT, such as television, print and digital media, which are timely and relevant to the uncertain moment, aiming to guarantee access to education for the largest number of students. These measures favor, mainly, those students who do not have access to the internet in their homes. In continuity, it presents the methodology of Situated Learning Episodes as a possible relevant contribution to the efforts to develop a post-pandemic “inclusive digital revolution” in schools. This methodology appears as potentially capable of providing relational educational processes between formal and informal environments, with a focus on interaction, dialogue and research, through the critical use of ICT in teaching and learning.

Keywords: Education. ICT. Pandemic.

EN DEFENSA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: diálogos en tiempos de pandemia

Este artículo tiene como objetivo problematizar algunas medidas de emergencia adoptadas en la educación básica durante la crisis global de COVID-19. Se relacionan con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), excepcionalmente, como herramientas que permitan el aprendizaje a distancia y apuntan a minimizar los impactos inmediatos del cierre de escuelas. Incluye la integración de las TIC, como la televisión, los medios impresos y digitales, que considera oportuno y relevante para el momento incierto, con el objetivo de garantizar el acceso a la educación para un mayor número de estudiantes. Estas medidas favorecen, principalmente, a aquellos estudiantes que no tienen acceso a internet en sus hogares. En continuidad, presenta la metodología de los episodios de aprendizaje situado como una posible contribución relevante a los esfuerzos para desarrollar una “revolución digital inclusiva” post-pandémica en las escuelas. Esta metodología parece potencialmente capaz de proporcionar procesos educativos relacionales entre entornos formales e informales, con un enfoque en la interacción, el diálogo y la investigación, a través del uso crítico de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: Educación. TIC. Pandemia.



EM DEFESA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: diálogos em tempos de pandemia

Introdução

Com base na mídia-educação, Miranda e Fantin (2018) nos ensinam que os usos das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas e pelas escolas devem ser entendidos como possibilidades de expressão, compreensão do mundo e, igualmente, oportunidade de interação. Para além da modernização do ensino ou atualização das aulas, essa relação necessariamente envolve outro tipo de atuação de professores e alunos, em síntese, um entendimento do processo ensino-aprendizagem para além da simples transmissão de conteúdo.

Pensamos, nesse processo, a importância do diálogo prévio, apresentando a proposta e suas potencialidades, inclusive à família, bem como sua importância. Pensamos, também, a importância de valorização do presencial na educação básica, por mais que as TIC e as competências tecnológicas sejam importantes no atravessamento desse cenário. Não se trata das TIC superarem o professor ou o ensino presencial, mas delas potencializarem o papel do professor e o ensino presencial, bem como o inverso!

O ano de 2020 nos apresentou desafios educativos e sociais que, no nosso entendimento, devem ser amplamente considerados no que diz respeito aos estudos das TIC e das competências midiáticas nas escolas. Esses desafios emergem do alastramento do COVID – 19 (coronavírus), que provocou morte, medo e mudanças de hábitos no mundo. No Brasil e na maioria dos países a quarentena foi adotada como principal medida de combate a esse novo vírus, descoberto no último dia do ano de 2019 supostamente na China.¹

No nosso país, decretos de calamidade pública foram emitidos ainda no início do ano de 2020 especificando o que permaneceria aberto e o que seria suspenso durante a necessidade de isolamento social. Inicialmente, puderam funcionar apenas estabelecimentos considerados essenciais, como farmácias e mercados. Posteriormente, houve certa flexibilidade, permitindo a reabertura

¹ Segundo a Organização Mundial da Saúde a origem do vírus ainda não está definida.

parcial de atividades comerciais. Para isso foram estipuladas algumas normas de segurança, como a proibição de aglomerações.

Foram criados canais de denúncia de aglomerações em diversas localidades. Na Paraíba, além dos números 190 e 193, a população fez uso do aplicativo “SOS cidadão”, que enviava diretamente às denúncias as forças de segurança locais (APLICATIVO SOS CIDADÃO, 2020). No município de Viana, no Espírito Santo, e na cidade do Rio de Janeiro as prefeituras criaram canais de atendimento chamados “disk-aglomeração” via WhatsApp (CORONAVÍRUS, 2020; PREFEITURA, 2020).

De todos os cenários, o da educação repercute como um dos mais preocupantes e de difícil solução, uma vez que, majoritariamente, se constrói por aglomerações. Escolas e universidades foram as primeiras instituições a cancelar suas atividades. A estimativa da UNESCO (HOW, 2020) para a Educação, datada do final de abril de 2020, era a de que o fechamento de instituições de ensino já atingia um total de 1,5 bilhão de estudantes em 191 países.

Frente a esse cenário inesperado, esforços tecnológicos foram adotados no sentido de transição do aprendizado presencial para o aprendizado on-line de maneira emergencial. Essas medidas geraram inúmeras repercussões. Uma delas diz respeito às disparidades econômicas que, por vezes, negam o acesso às novas TIC a uma parcela das camadas mais pobres. Outra, quanto à dificuldade operacional dos professores com as tecnologias.

O objetivo deste artigo é o de problematizar algumas medidas adotadas no sentido de tentar minimizar os impactos referentes a essa crise global de ensino e aprendizagem na educação básica via TIC. Alguns governos integraram mídias tradicionais (imprensa e televisão) às mídias digitais (acesso a internet via celulares e computadores) no sentido de facilitar e democratizar a continuidade da Educação, principalmente a das comunidades mais vulneráveis e desfavorecidas.

Feito isso, nos somamos a outra preocupação da UNESCO (STARTING, 2020) neste dramático momento. A organização tem se preocupado em desenvolver respostas universais e equitativas no que diz respeito a uma “revolução digital inclusiva”. Tentando humildemente contribuir, temos



também como objetivo apresentar uma metodologia desenvolvida pelo professor Pier Cesare Rivoltella (2013) que pode se somar aos esforços de desenvolvimento de competências midiáticas autônomas pós-pandemia.

TIC, educação e pandemia

Diante do caótico cenário pandêmico, é fundamental nos posicionarmos desde já a favor do ensino presencial na educação básica. Isso evita margens para o oportunismo de algumas propostas empresariais, no caso brasileiro, via grupos educacionais que tem suas ações negociadas na bolsa, como a “Kroton Educacional” (LEHER, 2020). Só a educação presencial pode, de fato, dar conta de algumas necessidades educativas específicas, como, por exemplo, o atendimento especial para os deficientes, a garantia da merenda tão importante a inúmeras crianças, a proximidade, a interação direta, o toque e as práticas corporais com os colegas nas aulas de Educação Física.

Embora tenham existidos diversos esforços visando garantir acesso à educação via TIC durante a pandemia, agora está mais claro do que antes que o ensino e a aprendizagem não podem se limitar ao “à distância”, tampouco aos meios *on-line*. Esse é também o entendimento da diretora geral da UNESCO (STARTING, 2020) Stefania Gianini. Caso limitasse, além do acesso, a própria dificuldade no manuseio das mídias, tanto dos professores quanto de alguns alunos, seria fator de exclusão.

Todavia, de maneira excepcional, diante da necessidade de isolamento social e da incerteza da duração da pandemia, tivemos nas TIC a oportunidade de mitigar o impacto imediato do fechamento das escolas. Inspirados em Sousa Santos (2020) questionamos: quais os potenciais medidas poderiam ser tomadas pela educação diante a pandemia do coronavírus na ausência das TIC? Respondemos: o total abandono dos nossos alunos.

Para a maioria dos governos, pensar alternativas de possibilidades educativas diante da pandemia foi, na medida do possível, uma das prioridades (COVID-19, 2020). Argentina, Croácia, China, Chipre, Egito, França, Grécia, Itália, Japão, México, Portugal, República da Coreia, Arábia Saudita, Emirados Árabes Unidos e Estados Unidos compõem essa lista segundo a UNESCO (HOW, 2020).

A maioria dos países adotou ou ampliou as combinações tecnológicas nesse processo, por meio principalmente de plataformas *on-line*, para garantir aprendizagem contínua.

Em quase todos os países, professores e administradores de escolas são incentivados a usar aplicativos para apoiar a comunicação com alunos e pais, bem como ministrar aulas ao vivo ou gravar aulas em estilo massivo aberto *on-line* (MOOC). O conteúdo do aprendizado também é fornecido pela TV e outras mídias (HOW, 2020, p. 01)

Assim como Nóvoa (2020) concordamos que a presença da escola se faz mais importante nos momentos de crise. Nesse momento de isolamento social é fundamental que os professores, pedagogos, coordenadores e diretores não abandonem seus alunos às suas respectivas sortes. Caso contrário, podemos fazer uma analogia entre os filhos que crescem sem pai e os alunos que nos momentos mais difíceis se veem sem o amparo dos educadores. O resultado é que no futuro ambos, alunos e filhos sem pai, não confiarão naqueles que, diante da dificuldade, os deixaram.

Todavia, 43% do número total de alunos (cerca de 706 milhões) mantidos fora da sala de aula pela pandemia do COVID-19 no mundo não têm acesso à internet em casa. Nos países mais pobres as disparidades aumentam ainda mais, na África Subsaariana, 82% dos alunos não possuem acesso à internet (STARTING, 2020). Isso torna o ensino a distância digital uma ferramenta que pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, contudo, não de maneira a gerar equidade.

Se, para grande parte das escolas privadas, não houve hesitação quanto à alternativa do trabalho virtual, no que diz respeito às escolas públicas brasileiras, paira, neste momento, uma grande discussão entre adotar ou não o uso das TIC em atividades remotas no processo educativo durante o isolamento. Aqueles que são contra alegam, além da falta de preparo de professores e a eventual exploração de seu trabalho pelo aumento de carga horária, que uma parcela dos alunos, devido à pobreza, não possui acesso às tecnologias, principalmente àquelas que exigem acesso à internet. Esses alunos estariam excluídos da possibilidade de acompanhar as atividades a distância e, inclusive, de serem avaliados sobre as atividades. Há ainda a preocupação dos críticos apoiam essa possibilidade, de uma educação conteudista, como eles entendem que costuma ser a educação a distância.

Por outro lado, os que a utilização das tecnologias, entendem ser essa uma solução plausível, provisória e única diante o atual cenário de incertezas quanto ao momento de retorno à escola. Que,



além disso, são os alunos mais pobres, mais frágeis, mais vulneráveis que precisam dos professores e da escola neste momento, principalmente como suporte e apoio emocional. Os outros alunos terão em casa um conjunto de possibilidades de manterem, durante a pandemia, o seu percurso de aprendizagem e de suprirem suas necessidades de afeto, sentimentos e emoções.

Como diz o ditado popular, “nem muito ao céu e nem muito ao inferno”. Por mais que saibamos a precariedade da realidade de muitas famílias brasileiras, a dificuldade que assola a população pertencente às periferias, por exemplo, entendemos que a escola pública não pode se ausentar do processo educativo neste momento, independentemente dos argumentos. Que fique claro que não se trata de um processo de exclusão, mas, ao contrário, se trata de uma tentativa de inclusão. Para os nossos alunos o simbolismo do afeto, no ato da escola garantir o processo educativo na atual conjuntura, pode ter mais importância do que o processo educativo em si.

A perspectiva interacional nos faz considerar esse processo da escola e dos professores presentes na vida dos alunos na atual conjuntura, via tecnologias, como possibilidade de atenção pautada na mobilização da empatia (BERTHOZ, 2009; GOLEMAN; SENGE, 2014; RIVOLTELLA, 2012). Contribui para desconstruir possíveis individualidades que o próprio isolamento social possa ajudar a desenvolver. Inclusive para potencializar esse processo, os professores podem indagar os alunos quanto à importância das ações colaborativas que vêm sendo adotadas no combate à disseminação do vírus.

A mobilização da empatia apresenta a possibilidade da mudança de pontos de vistas ou da reafirmação de alguns deles, inclusive no que diz respeito à compreensão do aluno quanto ao próprio professor e à escola nos momentos de dificuldade. A escola, ao se fazer presente na casa dos alunos, ou ao menos ao demonstrar a intenção de se fazer presente em um período tão conturbado apresenta, pragmaticamente, a desconstrução de referenciais egocêntricos por meio da percepção empática. O que não ocorre, ou ocorre de forma inversa, caso a escola opte por nada fazer.

A interação pedagógica viabilizada por meio de tecnologias tem o potencial de promover, particularmente pela comunicação de imagens, rememoração de experiências de pertencimento, afetividade e companhia. É o que nos propõe a neurociência, quando explica que imagens podem gerar boas lembranças que, conseqüentemente, guiam movimentos integradores e conectores, incidindo positivamente na qualidade de vida dos alunos que estão confinados (DAMÁSIO, 2018).

As estruturas cerebrais gerenciam a conversão das imagens recebidas em símbolos, linguagens e afetos. Nas telas exibidas em casa, no contexto da relação educação-tecnologia, as crianças podem ver os professores, podem ver os colegas e até mesmo se ver em momentos vividos na escola. Graças à mente humana, elas têm a oportunidade de traduzir essas imagens em códigos verbais, gerando diversos tipos de respostas positivas.

Nesse período de isolamento social, uma das formas de enriquecimento da mente humana pode se dar baseada nesse movimento de imagens recuperadas na memória via TIC. Nessa interação os alunos têm a possibilidade de (re)criar internamente imagens do universo que os circunda. Em outras palavras, essa tensão proporcionada ou potencializada pelo uso das TIC, pode desencadear imagens a ponto de que sejam criadas narrativas de situações, fatos e conteúdos internos e externos ao ambiente que naquele momento limita fisicamente os alunos.

Retomando, mas como manter o senso de equidade no acesso à aprendizagem via TIC em um momento tão excepcional como o vivido? A resposta está no uso das mais diversas TIC como ferramentas. Incluindo o uso de transmissões de rádio, transmissões de TV, impressão e envio de mídias impressas via Correios e também os meios on-line por intermédio de computadores, tablets e especialmente celulares. Segundo a pesquisa “TIC domicílios” (2020), o meio principal de acesso à internet no Brasil, por exemplo, é o celular (97%),

Dentre algumas medidas tomadas ao longo do mundo na relação entre TIC, equidade e educação, podemos citar a China, que forneceu computadores, pacotes de dados móveis e subsídios de telecomunicações para estudantes de famílias de baixa renda. A França, por sua vez, emprestou dispositivos e forneceu tarefas impressas para 5% dos alunos que não possuem acesso a internet ou acesso a computadores no país. Portugal sugeriu uma parceria com a empresa dos correios para entregar materiais impressos educativos em casa (HOW, 2020).

No sentido de garantir o processo educativo e acolher os alunos, na linha do que pensa António Nóvoa (2020), o governo do Espírito Santo e o de São Paulo parecem dar um salto à frente dos outros Estados brasileiros ao incluir, juntamente com a proposta de aplicativos de celulares, também a televisão como espaço de aprendizagem. Essa relação é fundamental se considerarmos que 96,5% dos domicílios brasileiros possui TV, segundo a última pesquisa do IBGE de amostra



de domicílios, realizada em 2017. Retomamos o modelo muito divulgado no Brasil com o nome de *Telecurso 2000* e, segundo Nóvoa (2020), chamado de *Telescola* em Portugal, nos anos de 1960.

Com o nome de “Escolar”, as aulas no Espírito Santo, a partir do dia 15 de Abril de 2020, passaram a se dar pela televisão aberta (canais 8.2, 8.3 e 8.4), com conteúdo para todos os anos, e por um aplicativo do celular no qual o estudante interage com o professor por meio de salas de aulas virtuais, sem a necessidade de acesso à internet depois de baixado. A ideia foi desenvolvida, inicialmente, sem considerar os dias letivos. Segundo o secretário de Educação do Espírito Santo, Professor Heliosandro Mattos, “são apenas medidas para manter o vínculo entre o aluno e o professor, e diminuir a evasão escolar.” (COMETTI, 2020)

Em São Paulo o governo foi além. Junto à utilização do uso da plataforma *on-line* e da TV para garantir as atividades pedagógicas, foram distribuídos kits de material escolar para 3,5 milhões de crianças da rede estadual de ensino (GOVERNO, 2020). Todavia, o kit não contempla todas as disciplinas previstas para os alunos, apenas matemática e português. Nele também constam gibis da turma da Mônica, livro literário adaptado à idade e fascículo de orientação. Além disso, o material também contempla informações aos pais dos alunos.

Compreendemos as medidas propostas pelo Governo do Espírito Santo e de São Paulo como oportunas e pertinentes em um momento excepcional. Todavia, logo que passe a pandemia temos que ter a capacidade de regressarmos ao que Nóvoa (2020) denomina de certa normalidade, mas com consciência de que a crise nos demonstrou, claramente, a importância do diálogo das escolas com as tecnologias, via práticas pedagógicas. Cabe ressaltarmos que não é coerente que pensemos em abrir mão do encontro, do face a face, do contato direto, do trabalho cooperativo entre alunos e alunos, professores e alunos, por mais que nessa relação às tecnologias devam fazer-se presentes.

A “metamorfose educativa”, a inclusão das tecnologias no processo educativo, deve ser pensada após a retomada de certa normalidade, com o cuidado de não fazermos a defesa de qualquer projeto *homescholling*. Sabemos que existem diversos interesses empresariais e políticos nessa proposta pensada, inclusive, por velhos conhecidos como o Banco Mundial. O movimento “Todos pela Educação” é um exemplo disso (EVANGELISTA; LEHER, 2018; RIBEIRO, 2019; COSTA E SILVA, 2019; BATISTA; MENDES, 2020).

Nesse jogo de disputa empresarial e política pela Educação, devemos ter o máximo de atenção e criticidade. Os movimentos articulados pelos grandes empresários utilizam de ideias que muito se assemelham aos argumentos apresentados por Miranda e Fantin (2018), Nóvoa (2020) e por nós, ao longo deste texto. Essa estratégia discursiva se traveste de progressismo educativo-tecnológico para inserir as mais variadas empresas, dentre elas as de telecomunicação, na política educativa. Aparentam preocupação com os “excluídos digitais”, mas, na verdade, querem fazer valer seus interesses empresariais, que se referem, fundamentalmente, menos ao direito à educação que às possibilidades de lucro.

Entretanto, a utilização desses argumentos tecnológicos pelo empresariado em prol da implementação do que denomina de “educação remota” não deve nos fazer negar a importância da relação tecnologias e educação. Sabemos que diversos pesquisadores nacionais e internacionais sérios, que não apresentam qualquer tipo de viés empresarial, defendem essa proposta há certo tempo (BARBERO, 1998; 2014 BAZALGETTE, 1989; 2000; BELLONI, 1984; 1991; 1992; 2001; 2008; BUCKINGHAM; 2005; 2006; FANTIN, 2006; 2008; 2009; 2010 GONNET, 2001; 2004; MASTERMAN, 1985; 1994; 1997; RIVOLTELLA, 2001; 2005; 2006; 2007; SILVERSTONE, 1999). Seria, no mínimo, inconsistente a negação de tantos anos de pesquisa em nível mundial sob o argumento de que todas apresentam interesses econômicos.

Em seu estudo, Fantin (2006) pondera que as TIC são apresentadas como possibilidades de renovação de nossas práticas pedagógicas e da própria escola em relação às exigências do contemporâneo. Elas não se colocam em disputa com os professores. Pelo contrário, são elas meios para que os professores consigam efetivar suas aulas de modo mais proximal e atrativo aos alunos e, ao mesmo tempo, para que eles possam educar para o uso crítico das tecnologias.

Por mais que sejam tecidas críticas que situam esse diálogo como secundário, as tecnologias na escola, aliada a professores formados para sua utilização (SILVEIRA, BRUGGEMANN, BIANCHI, 2019), garantem a inclusão de diversos jovens vulneráveis em um processo que já faz parte do cotidiano daqueles que pertencem a classe média e classe média alta, por exemplo. Para os jovens que já convivem com essas tecnologias, essa inclusão pode contribuir com um olhar mais crítico diante delas (FANTIN, 2006).

Pensando em como o contemporâneo tem se organizado e que a escola não pode se ausentar dessa organização, sob o risco de perder relevância, vemos como oportunidade de busca pela



igualização social, de tentativa de um menor distanciamento, e também de problematização crítica das tecnologias na educação, a metodologia dos episódios de Aprendizagem Situados, de autoria do professor italiano Pier Cesare Rivoltella (2013).

A metamorfose educativa pós-coronavírus: uma leitura com as tecnologias e a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados

A metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados (EAS) pode contribuir no processo necessário de renovação educativa, tecnológica e crítica. Em outras palavras, na mobilização da relação entre contextos, conhecimentos formais e informais em prol de compartilhamento e desenvolvimento de habilidades e atitudes socioculturalmente constituídas na relação entre educação e tecnologias via didática.

Tanto os saberes que o indivíduo aprende por si, de maneira autônoma ou informal, quanto os saberes que aprende por intermédio da transmissão de outras pessoas, como professores, de maneira formal, possuem relevância educativa, desde que forjados em situações de criticidade em determinado contexto. A partir de uma proposta didática, a EAS pode contribuir na aproximação da cultura escolar com as experiências que ocorrem com as tecnologias ou em rede (*on e off-line*), ampliando os contextos de aprendizagem. Isso seria relevante para suprir certos descompassos entre as demandas emergentes nos usos tecnológicos e os desafios da contemporaneidade postos à escola.

Hobbs (2017) assinala que as tecnologias são parte do ambiente cultural contemporâneo. Estão presentes nas práticas culturais e sociais dos nossos alunos. Os ajudam a solucionar problemas (tutoriais do *YouTube*), a se informarem (telejornais, postagens nas mais variadas redes sociais), a se divertirem (filmes, desenhos, novelas, séries e jogos disponíveis *online* e na própria televisão), dentre outros processos da vida cotidiana como namoro e amizade. Nesse sentido, Miranda e Fantin (2018) afirmam que as tecnologias possuem características importantes para o ensino e aprendizagem no contemporâneo. Isso reforça a necessidade do cenário formal escolar contribuir no desenvolvimento de competências das crianças e jovens para esse processo.

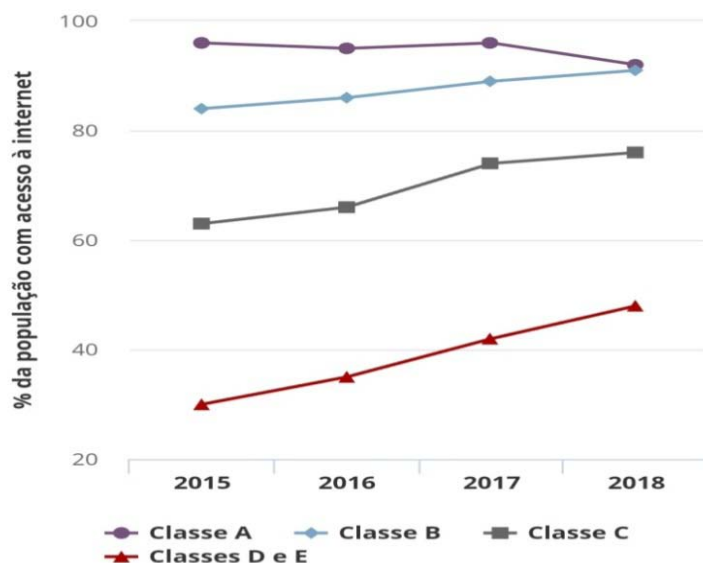
Segundo a pesquisa “TIC Domicílios” de 2019, 70% da população brasileira está conectada. Na mesma linha, o “Relatório Digital in 2019” afirma que a penetração da internet atingiu 70%, acima da média global de 57%. 85% dos usuários de internet do Brasil navegam na web todos os dias. O Brasil fica atrás apenas das Filipinas em termos de horas gastas na internet, passando um total de 9h 29m por dia, bem acima da média global de 6h e 42 min.

Quase metade da população rural (49%) e das classes D e E (48%) tinha acesso a internet em 2019. Nas regiões urbanas, a conexão chegava a 74%. O meio principal de acesso a internet é o celular (97%), seguido do computador (43%) que vem a cada ano perdendo adeptos. Ele era meio de acesso a internet de 80% dos usuários em 2014. Na zona rural o uso do celular se acentua, 77% dos brasileiros se conectam exclusivamente por ele, enquanto apenas 20% utilizam o computador.

Entre as famílias que ganham até 1 salário mínimo o uso exclusivo do celular chega a 78% dos usuários, enquanto o computador a 19%. Entre as famílias com renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos, a presença do computador sobe para 31% dos usuários e o uso do celular cai para 63%. Para os mais ricos, com renda acima de 10 salários mínimos, o uso exclusivo do celular é feito por apenas 17% dos usuários, enquanto 80% utilizam computador e celular para se conectar. Dentre a população usuária de internet 89% utiliza quase todo dia. Nas classes D e E 78%.

Conexão por classe social

População com menor poder aquisitivo ganhou acesso nos últimos anos



Fonte: TIC Domicílios

A pesquisa indica que o Brasil apresenta um crescimento importante nos indicadores de utilização da internet, inclusive com as classes mais pobres. Nos países desenvolvidos da América do Norte e Europa 80% da população, em média, utiliza a internet. Países em desenvolvimento do leste europeu ficam em torno de 50% a 60%. O Brasil se encontra numa posição intermediária, 70% de usuários de acordo com a pesquisa.

As redes sociais ocupam no Brasil o segundo lugar em termos de horas gastas por dia: 3 horas e 34 minutos. 81% dos brasileiros com 13 anos ou mais estão ativos nas redes sociais, contra 58% em média no resto do mundo. O alcance orgânico médio dos *posts* na página do *Facebook* no país é de 8,5%, enquanto globalmente chega a 8%. A taxa de engajamento no país é de 4,22%, enquanto a média no mundo é de 3,75%. O *YouTube* é a rede social mais utilizada no Brasil (95%), seguida do *Facebook* (90%), do *WhatsApp* (89%) e do *Instagram* (71%).

Quanto à televisão, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou em 2017 a “pesquisa nacional por amostra de domicílios” que apontava que praticamente todos os domicílios (96,7%) brasileiros possuíam ao menos um aparelho de televisão, enquanto 3,3% não possuíam. A região norte do Brasil era detentora do maior percentual de domicílios sem televisão, 7,2%, enquanto a região sudeste era a que tinha nesse o menor indicador, 2,2%.

Com esse panorama, torna-se importante a construção de algumas competências midiáticas por meio da escola, no Brasil. Não sendo essa justificativa suficiente, é atrativa para os alunos a utilização das tecnologias na escola, podendo elas estimular a aprendizagem, principalmente por fazerem parte dos seus cotidianos. Todavia, não devemos cair no conto salvacionista das tecnologias, do discurso integrado, de que elas seriam a salvação. Sua inserção, por si só, não modifica funções e relações existentes na escola (RIVOLTELLA, 2013).

O trabalho didático com as tecnologias, portanto, pode ser pensado pelo professor em três frentes: tendo as tecnologias como ferramentas instrumentais ou suportes de ensino (filmes, imagens, áudios, televisão, redes sociais...); meios para análise crítica (análises do que é veiculado pelas mais diversas mídias, inclusive sociais); e até mesmo produção de mídias na escola (audiovisual, games, blogs...). Na mídia-educação denominamos de Educação para, com e através das mídias (FANTIN, 2006).

Os preceitos da metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados (EAS) possibilitam aos alunos um agir competente com as tecnologias dentro e fora da escola. Nesse agir eles mobilizam, compartilham conhecimentos, habilidades e atitudes socioculturalmente constituídas. Essa metodologia proposta por Rivoltella (2013) e desenvolvida por Fantin (2015) e por Miranda e Fantin (2018), pode contribuir, inclusive, para que em supostos acontecimentos como o ocorrido em 2020 devido ao COVID- 19, no qual as tecnologias são demandadas quase que de maneira única, os alunos tenham internalizadas habilidades formativas capazes de orientá-los na construção do conhecimento, na recepção do conhecimento e na divulgação de conhecimentos a partir das tecnologias, sejam elas quais forem.

O conceito de Episódio de Aprendizagem Situado (EAS) se origina no interior da reflexão do *Mobile Learning*/Aprendizagem móvel e nas atividades de *microlearning*/microatividades, impulsionadas pela cultura digital e suas fragmentações e recombinações de formatos textuais e transmidiáticos. A partir dessas reflexões, tornam-se possíveis outras possibilidades de estruturação do agir didático, da aula, ou seja, da aula, do planejamento e da avaliação (FANTIN, 2015; RIVOLTELLA, 2013).

Nos fundamentos na neurociência a EAS busca atualizar os saberes sobre como aprendemos. Rivoltella (2012) e FANTIN (2015) destacam três modalidades fundamentais de aprendizagem que têm como pano de fundo as emoções: experiência/ensaio e erro, repetição/e exercício e imitação. A partir dessas modalidades o professor pode se atentar para uma aprendizagem mais significativa, com sentido e coerente com a forma com que nosso cérebro aprende, como pondera também Goleman (2014).

Nessa linha de problematização da aprendizagem, é fundamental que sejam consideradas a dimensão subjetiva e os contextos socioculturais. Por exemplo, se nos espaços de educação informais a aprendizagem acontece de forma intuitiva, é importante que a escola e os professores tenham essa clareza para retomar o que se aprende e transformar informação em conhecimento. Essa passagem do implícito para o explícito, do fragmentado para o integrado, é função da educação formal, inclusive, na relação dos alunos com as tecnologias.

Assim, o aluno é considerado pela EAS como construtor de conhecimentos e aprendizagem baseado em cinco modalidades principais: a) aquisição, ou identificação de um tema de interesse/



pesquisa para aprofundar; b) pesquisa, ou busca de informações relevantes para a síntese; c) organização e discussão das informações para apresentar; d) prática ou socialização da parte mais importante do trabalho feito; e e) colaboração por meio de perguntas e críticas aos trabalhos dos colegas, sustentando a discussão com argumentos (FANTIN, 2015; MIRANDA; FANTIN, 2018).

A EAS tem suas ideias inspiradas em Freinet (2002). A principal está na lição *a posteriori* e no trabalho cooperativo entre pares. Outra está na forma de operar com o conhecimento baseado em um saber de ação, feito de inteligência situacional, metacognição, consciência crítica e protagonismo do aluno. Nesse sentido, as culturas das mídias atuais, presentes no cotidiano da maioria dos alunos, adentram a escola como pequenas unidades de saber (*microlearning*).

Para que isso se efetive, as aulas são desenvolvidas em três momentos/elementos: i) momento preparatório/prévio, no qual a aprendizagem se dá por aquisição e pesquisa, por meio de atividades (situações-estímulos) que promovam a experiência dos alunos aos conceitos iniciais e sobre o tema em questão (vídeo, imagem, experiência, documento, depoimento); ii) momento operatório/operativo no qual são promovidas atividades de produção (inclusive midiáticas) incitando a aprendizagem por meio de prática e colaboração sobre a situação-estímulo; e iii) o momento reestruturador, reservado a discussão, sistematização e retomada dos conceitos de modo compartilhado nos momentos anteriores. Objetiva-se nesse último momento a consciência dos processos desenvolvidos e seus resultados, a fim de fixar aspectos que merecem ser destacados (FANTIN, 2015; MIRANDA; FANTIN, 2018; RIVOLTELLA, 2013).

MOMENTO EAS	AÇÕES DIDÁTICAS	APRENDIZAGEM
Preparatório	Fazer experiência, conceitualizar, analisar	Por aquisição, por pesquisa.
Operatório	Analisar, aplicar	Através da prática, por colaboração
Reestruturador	Discutir, publicar	Através da discussão, por colaboração

Fonte: RIVOLTELLA, 2013; FANTIN, 2015.

Nessa metodologia, os momentos ou elementos estão organicamente articulados. Seu ritmo é o *ternário* da didática: “encontre, elabore e compartilhe”, “compreenda, aja e reflita”, e “pesquise,

compartilhe e apresente. Suas ações-chave dizem respeito aos momentos de: entrar em contato com as informações (buscar/pesquisar/encontrar); apropriar-se criticamente (compreender); produzir informações e críticas (elaborar/desconstruir/reorganizar/agir); refletir (metacognição); e compartilhar (publicação).

Rivoltella (2013) e Fantin (2015) compreendem ainda que, do ponto de vista da neurociência cognitiva, da neurodidática e da bioeducação o conceito de EAS potencializa os cenários básicos de aprendizagem humana: 1) sobre a experiência, no momento de antecipação e operatório; 2) por modelagem ou imitação, no momento de antecipação (em relação aos exemplos dados e às situações-estímulos propostas, no momento operatório (ao envolver atividades colaborativas em que as resoluções de problemas possam ser confrontadas, e no momento reestruturador (durante as sínteses e sistematizações); e 3) o de natureza simplexa, no qual são elaboradas estratégias novas e complexas para lidar com as complexidades dos desafios educativos, na criação por inibição (atividade prévia precedida de um levantamento preliminar do aluno e uma moldura conceitual preparada pelo professor das decisões antecipatórias das capacidades de excluir certas soluções para buscar o que realmente interessa), na rapidez (no limite de tempo de uma aula), na seleção (esforço de identificação e seleção de informações relevantes e concentração no que realmente é importante do ponto de vista didático); 4) das raízes enativas, na centralidade da orientação do professor (assumindo a situação didática, sua regulação e entendimento).

Essa proposta de trabalho com as TIC na escola permite ao aluno seu desenvolvimento em outros espaços que também fazem uso das TIC, principalmente em sua casa, em uma perspectiva de aprendizagem informal continuada, que parte da experiência como resolução de problemas. Proposta que ressaltamos que em nada se aproxima da *homeschooling*, nem tampouco abdica da educação presencial, do fazer e do compartilhar. Todavia, potencializa as possibilidades de aprendizagem por meio das tarefas incorporadas, deixando os alunos mais preparados para situações nas quais é demandada autonomia e criticidade, como o que se vê no momento da pandemia.

A autonomia, naturalmente, virá se desenvolvendo e aprofundando ao longo do tempo, do estudo e das problematizações. O que, por outro lado, não impede que os alunos sejam educados para ela desde a mais tenra idade, uma vez que o contato com as tecnologias, seja ela qual for, acaba se dando desde a mais tenra idade. Amante (2007) já evidenciava razões para integrar as TIC



em contexto pré-escolar. Na Finlândia, desde 2016, a alfabetização midiática inicia-se na escola primária (HENLEY, 2020). Seu foco é no pensamento crítico e na alfabetização noticiosa. Com a epidemia do COVID-19, ficou mais explícita a necessidade de sabermos reconhecer fake news, inclusive, para não as espalharmos.

Por fim, a proposta assume que não cabe à escola apenas a tarefa de ensinar conteúdos curriculares ou disciplinares, mas também contribuir para o desenvolvimento de condições para que os alunos saibam aprender criticamente com situações do seu cotidiano. Evidentemente, nosso foco está nas TIC, porém, outros diálogos são possíveis com a EAS. Os desafios da escola hoje se complexificam, por exemplo, diante de tantas informações advindas dos meios tecnológicos, algumas extremamente produtivas e confiáveis e outras nem tanto. A notar que nossos alunos também são parte desse cenário informacional, por serem, além de receptores, emissores em potencial de mensagens, por meio de *posts*, compartilhamentos e etc. Tal processo tecnológico, como outros, necessita de sensibilidade da escola na construção ou no redimensionamento de suas preocupações.

Considerações finais

A pandemia e a quarentena demandaram medidas excepcionais no cenário educacional mundial. Este artigo objetivou problematizar algumas medidas adotadas no sentido de tentar minimizar os impactos referentes a essa crise global de ensino e aprendizagem na educação básica via TIC. Além disso, também objetivou apresentar a metodologia EAS como possível contribuição aos esforços de desenvolvimento de competências midiáticas autônomas pós-pandemia.

Destacamos a relevância e a necessidade dos usos das TIC como ferramentas pedagógicas provisórias, considerando o fechamento das escolas e a incerteza quanto ao momento do seu retorno. Todavia, ressaltamos que faz-se necessário alternativas que busquem garantir o acesso a ampla maioria dos estudantes, principalmente para o mais pobres. No Brasil, as propostas do governo do Espírito Santo e de São Paulo de integração das TIC, incluindo a TV e as mídias impressas junto às mídias digitais, nos parecem oportunas e pertinentes.

É importante que a escola e os professores contribuam para que seus alunos não se sintam esquecidos/abandonados a própria sorte. A utilização da TV, da mídia impressa e da internet contribui

substancialmente para isso. Podemos dizer também que a pandemia, “pedagogicamente”, nos oferece algumas lições na relação com as TIC. Enfatizamos a necessidade de pensarmos formas de construirmos uma “revolução digital inclusiva”. Como possibilidade de contribuição, apresentamos a metodologia EAS como esforço didático integrativo, crítico e autônomo.

Na ausência de construção de novas estratégias pedagógicas, baseadas na pesquisa, na reflexão e na utilização crítica e criativa das TIC, o regresso a “normalidade” pós-pandemia nos fará continuar negando e obliterando a relevância da relação entre tecnologias e educação. Toda crise nos apresenta a oportunidade de mudança e ressignificação. Temos agora a oportunidade de, de fato, avançarmos para a construção de escolas que eduquem também para uma cultura que já é fortemente marcada pela presença das tecnologias. O que está em jogo é o próprio papel da escola diante de deslocamentos e tensões que se colocam hoje, nesse tempo de incertezas, e continuarão a nos interrogar pelos tempos que seguirão. Certamente, um momento privilegiado para questionar alguns paradigmas e elaborarmos novas propostas no sentido de reinvenção da escola.

REFERÊNCIAS

AMANTE, Lúcia As TIC na Escola e no Jardim-de-Infância: Motivos e Factores para a sua Integração. **Síffiso**, v. 3, n.1, 53 – 64, 2007.

APLICATIVO “SOS cidadão” é canal para denúncias sobre aglomeração de pessoas na região metropolitana da JP. **Somos Todos Paraíba**, Jaguaribe-PB, 23 mar. 2020. Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/noticias/aplicativo-2018sos-cidadao2019-e-canal-para-denuncias-sobre-aglomeracao-de-pessoas-na-regiao-metropolitana-de-jp>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BATISTA, Zenaide Leão; MENDES, Odete da Cruz. A concepção de gestão subjacente na proposta oficial do plano de ações articuladas – PAR. **Brazilian Journal of Development**, v.6, n.3. p. 11264-11276, 2020.

BAZALGETTE, Cary. **Primary media education**. A curriculum stament. Londres: British Film Institute, 1989.

BAZALGETE, Cary. et al. **Moving images in the classroom**. A secondary teacher’s guide to using film & television. Londres: Cromwell Press, 2000.



BELLONI, Maria Luiza. **Technologie et éducation**: Le système de télévision éducative au Brésil. Tese de doutorado. Universidade de Paris 5, 1984.

BELLONI, Maria Luiza. Educação para a mídia: Missão urgente da escola. **Comunicação e Sociedade**, n.17, 1991.

BELLONI, Maria Luiza. Programa Formação do Telespectador. **Kit de materiais impresso e vídeo**. Brasília: UnB/CIE, 1992.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. **Infância e TIC**: Aprendizagens, autodidaxia e colaboração. Paper apresentado no Congresso Internacional em Estudos da Criança, da Universidade do Minho, 2008.

BERTHOZ, Alain. **La simplicité**. Paris: Odile Jacob, 2009.

BUCKINGHAM, David. **Media education**: Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2005.

BUCKINGHAM, David. In la media education nell'era della tecnologia digitale. In: MORCELLINI, M; RIVOLTELLA, Pier Cesare. (orgs.) **La sapienza di comunicare**. Gardolo: Erikson, 2006.

COMETTI, Any. Com escolas fechadas, aulas da rede estadual do ES vão ser transmitidas pela televisão. **G1/Globo**, Vitória-ES, 14 abr. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2020/04/14/com-escolas-fechadas-aulas-da-rede-estadual-do-es-va-ser-transmitidas-pela-televisao.ghtml>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CORONAVIRUS: Viana cria canal de atendimento para denunciar aglomerações. **A Gazeta**, Vitória-ES, 22 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.agazeta.com.br/es/gv/coronavirus-viana-cria-canal-de-atendimento-para-denunciar-aglomeracoes-0420>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

COSTA E SILVA, Francely Priscila. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

COVID-19 Educational Disruption and response. **UNESCO**, Paris. Disponível em: <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>> Acesso em 25 abr. 2020.

DAMÁSIO, António. A estranha ordem das coisas: As origens biológicas dos sentimentos e da cultura. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2018.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. TODOS PELA EDUCAÇÃO E O EPISÓDIO COSTIN NO MEC: A pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho necessário**, v. 10, p 1-12, 2018.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação**: Conceitos, experiências e diálogos Brasil- Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, Monica. **A mídia na formação escolar de crianças e jovens**. Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Intercom, Natal, 2008.

FANTIN, Monica. **Formação cultural e mídia-educação na pedagogia**. Anais do VI Congresso Internacional de Educação: Educação e Tecnologias. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

FANTIN, Monica. Novos paradigmas da didática e a proposta metodológica dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS. **Educação & Realidade**, v.40, n.2, p. 443-464, 2015.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Interface da docência (des)conectada**: Isso das mídias e consumos culturais de professores. Anais da 33ª reunião Anual da Anped. Caxambu, 2010.

FREINET, Celestin. **La Scuola del Fare**. Bergamo: Junior, 2002.

GOLEMAN, Daniel; SENGE, Peter. **O foco triplo**: Uma nova abordagem para a educação. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2014.

HOBBS, Renee. **Create to Learn**: Introduction to digital literacy. New Jersey: Wiley Blackwell, 2017.

GONNET, Jacques. **Éducation et médias**. Paris: PUF, 2001.

GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.

GOVERNO de SP vai distribuir kit escolar para 3,5 milhões de crianças. **Jovem Pan**, São Paulo-SP, 16 abr. 2020. Disponível em: <<https://jovempan.com.br/noticias/brasil/governo-de-sp-vai-distribuir-kit-escolar-para-35-milhoes-de-criancas.html>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

HENLEY, Jon. How Finland start its fight against fake news in primary schools. **The Guardian**. Londres-En, 29 jan. 2020. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/world/2020/jan/28/fact-from-fiction-finlands-new-lessons-in-combating-fake-news>>. Acesso em: 25 abr. 2020.



HOW ARE COUNTRIES ADDRESSING THE COVID-19 CHALLENGES IN EDUCATION? A snapshot of policy measures. World Education Blog UNESCO. Paris, 24 mar. 2020. Disponível em: <<https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures>>. Acesso em: 15 abr. 2020

KEMP, Simon. Digital 2019: Brazil. **Datareportal**. 31 jan. 2019. Disponível em: <<https://datareportal.com/reports/digital-2019-brazil>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

LEHER, Roberto; Gonzalez, Jeferson. Ead: As novas tecnologias e a inserção do setor privado na Educação Básica. [Live]. **TV unidade classista**. Rio de Janeiro, Plataforma *YouTube*, 16 abr. de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fJcnWtv_d58. Acesso em: 26 abr. 2020.

NÓVOA, António. Conversa com António Nóvoa. A educação em tempos de pandemia (Covid 19 / Coronavirus). [Entrevista concedida a] Gabriel Ferreira. **Sindicato dos professores municipais de Novo Hamburgo**, Novo Hamburgo, Plataforma *YouTube*, 8 de abr. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i_Dpflo>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **De los medios a las mediaciones**: comunicación, cultura y hegemonía. 4. ed. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MASTERMAN, Len. **Teaching the media**. Londres: Commedia, 1985.

MASTERMAN, Len. **Media education in 1990's Europe**. Estrasburgo: Council of Europe, 1994.

MASTERMAN, Len. **A scuola di media**. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90, Brescia: La Scuola, 1997.

MIRANDA, Lyana Thédiga de; FANTIN, Monica. A perspectiva social das competências midiáticas: reflexões sobre participação e interação das crianças na escola. **Revista Lumina**, v. 12, n.1, p. 55-67, jan./abr. 2018.

NÓVOA, António. Conversa com António Nóvoa. A educação em tempos de pandemia (Covid 19 / Coronavirus). [Entrevista concedida a] Gabriel Ferreira. **Sindicato dos professores municipais de Novo Hamburgo**, Novo Hamburgo, Plataforma *YouTube*, 8 de abr. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i_Dpflo>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS. **Biblioteca IBGE**, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

PESQUISA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS DOMICÍLIOS BRASILEIROS: TIC domicílios 2018. [livro eletrônico] / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. - São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. 3.800 Kb; PDF. Disponível em: <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

PREFEITURA do Rio lança whatsapp 1746 para denúncias do DISK aglomeração. **Prefeitura do Rio**, 15 abr. 2020. Disponível em: <<http://prefeitura.rio/cidade/prefeitura-do-rio-lanca-whatsapp-1746-para-denuncias-do-disk-aglomeracao/>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

RIBEIRO, Ana Melissa Moraes. **A reforma empresarial da educação e o novo ensino médio**. Monografia (Licenciatura em Geografia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Media education**. Modelli, esperienze, profilo disciplinare. Roma: Carocci, 2001.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Media Education, Fondamenti didattici e prospettive di ricerca**. Brescia: La Scuola, 2005.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Screen generation: gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali**. Milão: Vita e Pensiero, 2006.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Adolescenti e nuovi media: Bisogni sociali, compiti della scuola. **Scuola e didattica**, v. 17, p. 9-12, 2007.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Fare Didattica com gli EAS**. Episodi di Apprendimento Situati. Brescia: La Scuola, 2013.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Neurodidattica: Insegnare al cervello che apprende**. Milano: Raffaello Cortina, 2012.

SANTOS, Boa Ventura de. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SILVEIRA, Juliano; BRÜGGEMANN, Ângelo Luiz; BIANCHI, Paula. Formação de professores de Educação Física e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)/mídia: uma relação possível? Análise das propostas curriculares de universidades federais brasileiras. **Motrivência**, Florianópolis, v. 31, n. 57, mar. 2019.



SILVERSTONE, Roger. **Why study the media?** Londres: Sage, 1999.

STARTING digital divides in distance learning emerge. **UNESCO**, Paris, 21 abr. 2020. Disponível em: <<https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

Recebido em: 10 de abril de 2020

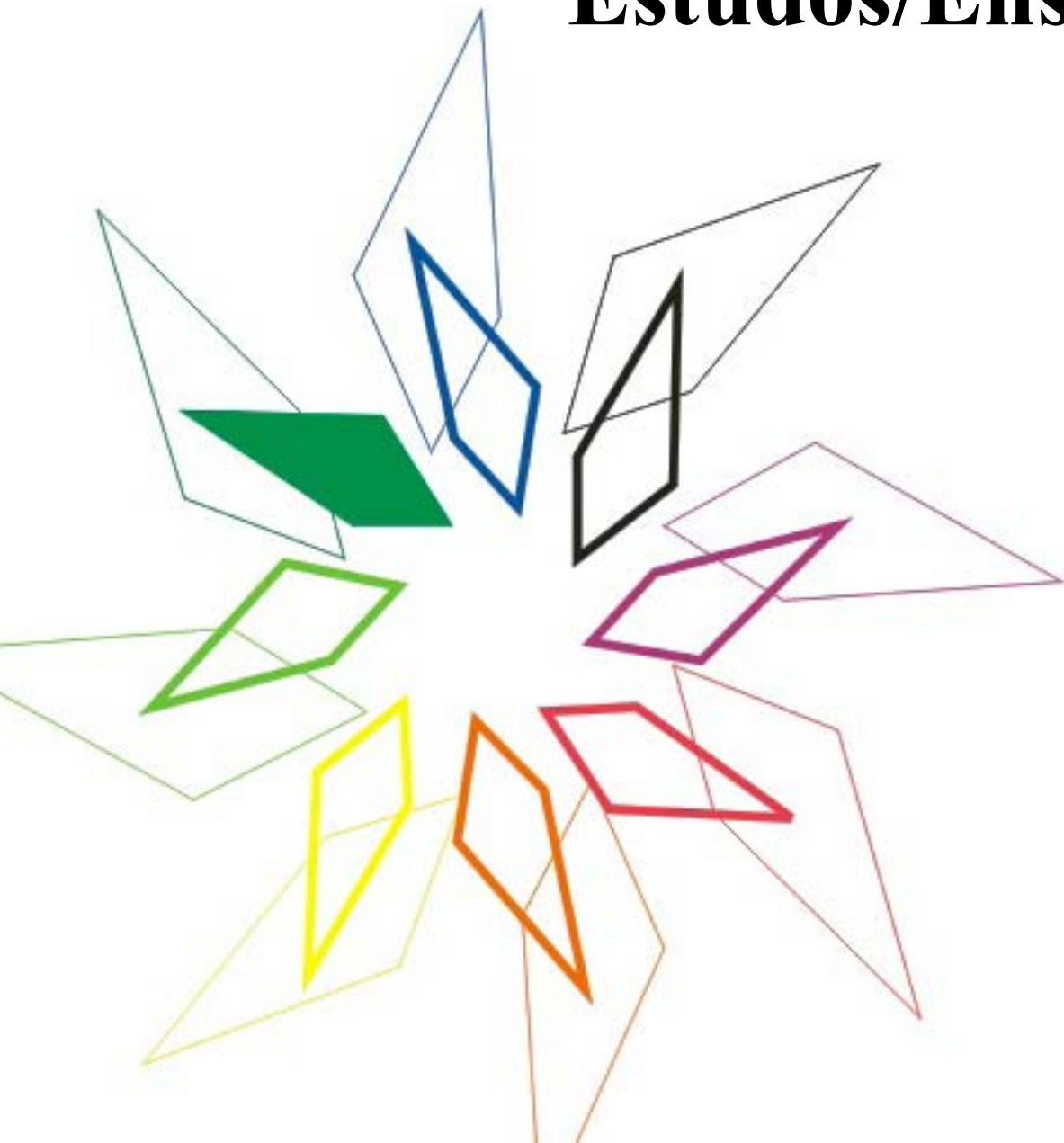
Inserido em: 20 de maio de 2020



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Estudos/Ensaaios



LEITURA E TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA: ontem e hoje

ROSEMARY LAPA OLIVEIRA

Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pós-doutora e Doutora em Educação, Mestre em Linguística. Professora Titular do Departamento de Educação da UNEB - Campus I Salvador. Professora do Programa de Pós graduação em Educação e Contemporaneidade. Líder do Grupo de pesquisa e estudo em leitura e contação de histórias GPELCH/UNEB/PPGEDUC e membro de grupos de pesquisa FORMACCE-INFÂNCIA/UNEB. ORCID: 0000-0003-1165-8265.

E-mail: rosy.lapa@gmail.com



LEITURA E TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA: ontem e hoje

O presente artigo tem por objetivo provocar uma discussão acerca das ações pedagógicas que envolvem as aulas de leitura no ensino médio das escolas de educação básica no Brasil, focando-se na produção de leitura e como, diante das políticas brasileiras sobre a formação docente, os professores continuam apresentando uma pedagogia da leitura que é obsoleta diante das demandas sociais e não alcança as expectativas dos textos do Governo Federal sobre a formação para o letramento. O percurso de construção do texto considerou um breve apanhado histórico, no qual se historicia a relação que a escola vem mantendo com a leitura, através de evidências documentais e literárias, culminando com dados empíricos de pesquisa realizada em uma escola de ensino médio da capital baiana no momento em que o livro didático é implantado no ensino médio. Assim, foram trazidos depoimentos de docentes e discentes relatando suas experiências com o ensino aprendizagem de leitura na escola. Os resultados apontam que, embora tenha havido uma melhora nos resultados de avaliações externas com relação à leitura, muito esforço ainda precisará ser dispensado para que a formação do leitor considere a autonomia, a situacionalidade e a intercriticidade, adjetivos considerados primordiais para a constituição de sujeitos de leitura.

Palavras-chave: Leitura. Políticas Educacionais. Formação Docente. Letramento. Ensino.

LECTURA Y TRABAJO DOCENTE EN LA ESCUELA: ayer y hoy

El presente artículo tiene por objetivo provocar una discusión acerca de las acciones pedagógicas que involucran las clases de lectura en la enseñanza media de las escuelas de educación básica en Brasil, enfocándose en la producción de lectura y cómo, frente a las políticas brasileñas sobre la formación docente, los profesores continúan presentando una pedagogía de la lectura que es obsoleta ante las demandas sociales y no alcanza las expectativas de los textos del Gobierno Federal sobre la formación para el letramento. El recorrido de construcción del texto consideró un breve recuento histórico, en el que se historiza la relación que la escuela viene manteniendo con la lectura, a través de evidencias documentales y literarias, culminando con datos empíricos de investigación realizada en una escuela de enseñanza media de la capital baiana en el momento en que el libro didáctico es implantado en la enseñanza media. Así, se trajeron testimonios de docentes y discentes relatando sus experiencias con la enseñanza aprendizaje de lectura en la escuela. Los resultados apuntan que, aunque ha habido una mejora en los resultados de evaluaciones externas con relación a la lectura, mucho esfuerzo aún necesitará ser dispensado para que la formación del lector considere la autonomía, la situacionalidad y la intercriticidad, adjetivos considerados primordiales para la constitución de sujetos de lectura.

Palabras Clave: Lectura. Políticas Educativas. Formación Docente. Alfabetización. Educación.

READING AND TEACHING WORK IN SCHOOL: yesterday and today

This article aims to provoke a discussion about the pedagogical actions that involve reading classes in high school of basic education schools in Brazil. It is focusing on the reading production, and how, in front of the Brazilian policies on teacher training, teachers continue to show a obsolete reading pedagogy in the face of social demands and does not reach the expectations of the texts of the Federal Government on training for literacy. The route of the construction of this text considered a brief historical overview, in which Historicizing the relationship the school has maintained with reading through documentary and literary evidence, culminating with empirical research data held in a high school in Salvador/Bahia at the time the textbook is deployed in high school. Thus, teachers and students were brought testimonials about their experiences with the reading teaching and learning at school. The results shows that although there has been an improvement in the results of external evaluations in relation to reading, much effort will still need to be released so that the reader's training consider autonomy, situatedness and intercriticality, adjectives considered overriding for the development of reading's subjects..

Keywords: Reading. Educational Policies. Teacher Training. Literacy. Education.



LEITURA E TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA: ontem e hoje

LDBEN nº9394/96, Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Originalmente voltado para a formação profissional, seja preparando para o ensino superior, seja profissionalizando, o Ensino Médio (EM), nos anos 1960 a 1980, servia a um mundo do trabalho de estrutura taylorista-fordista própria das linhas de montagem (MAFRA, 2003), isso, porque, naquele momento, havia uma dualidade: o educando optava por fazer um curso profissionalizante ou continuar os estudos preparatórios para os exames vestibulares. Naquele cenário, considerando o grande desenvolvimento da industrialização no Brasil, a política educacional vigente priorizou a formação, no EM, de profissionais capazes de utilizar maquinarias e dirigir processos de produção. Hoje, as relações de trabalho têm mudado e as consequências dessas mudanças podem ser percebidas na preocupação de órgãos internacionais, e de cada nação de per si, em investir numa educação que atenda ao novo mercado, cumprindo o que versa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), um mercado regido pelas novas tecnologias que exigem uma formação não de acúmulo de conhecimento, mas de “capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las, capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (BRASIL, 2002, p.16), ou seja, utilizar os conhecimentos de forma autônoma e criativa.

Uma das primeiras medidas governamentais, no sentido de adaptar-se a essa nova necessidade do mercado de trabalho, foi tomada a partir da LDBEN – Lei nº 9.394/96, inserindo, pela primeira vez na história da educação no Brasil, o EM na educação básica, conforme vimos na epígrafe, a lei obedece ao exposto na Constituição de 1988 que já pronunciava essa concepção, quando, no

inciso II do Art. 208, garantia como dever do Estado a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. Assim, o EM passou a preparar não só para o mercado de trabalho, o que provocou o fechamento da maioria dos cursos profissionalizantes, mas para a continuação dos estudos, tornando o EM propedêutico, visando prioritariamente a formação em nível superior, universitária. No entanto, essa concepção, atualmente, está sendo objeto de revisão, através dos decretos 2.208/97 e 5.154 que trazem o conceito de ensino médio integrado (BAHIA, 2006), uma vez que a formação em nível superior não supre a necessidade do mercado de trabalho de mão de obra técnica qualificada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), embora sejam alvo de críticas, por, principalmente, apresentar-se como um documento prescritivo e que dispensou a participação dos profissionais que atuam em sala de aula, será trazido para discussão porque todas as ações avaliativas e de interferência pedagógica na escola pública fazem referência ou alusão a esse documento. Nele, a linguagem é considerada “como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los” (BRASIL, 2002, p. 05) e toma uma dimensão transdisciplinar, tendo papel importante na nova abordagem pedagógica proposta pela reformulação da LDBEN, a qual visa desenvolver competências e habilidades que forneçam aos jovens egressos do EM “meios para progredir no trabalho e nos estudos” (Art.22, Lei nº. 9.394/96).

Inserida nesse contexto, a leitura tem se constituído, nas últimas décadas, uma preocupação como componente na formação educacional dos jovens egressos do EM e muitas pesquisas têm sido feitas a esse respeito. Isso porque avaliações internas e externas ao ambiente escolar, promovidas pelo Governo Federal, têm apontado para uma deficiência na competência leitora dos jovens egressos do EM, seja na forma do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), um programa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organização não governamental originária da União Européia, cujo objetivo declarado é auxiliar os governos-membros no desenvolvimento de melhores políticas nas áreas econômicas e sociais, a qual trienalmente avalia os alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países participantes desse projeto; seja do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Nascido no âmbito das discussões internacionais, surgidas no final da década de 1980, sobre a qualidade de ensino, através de pesquisa desenvolvida pelo Instituto Internacional de Avaliação da Educação, com sede na Holanda (embrião do PISA).



Conforme estudo desenvolvido por Batista e Rojo (2003) sabe-se que esses programas são sistemas de avaliação que visam medir os resultados do ensino básico em termos de construção de capacidades e competências, conforme evidenciado no site oficial do Inep:

O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. (<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> Acesso em 25ago2014)

Conforme percebe-se no objetivo declarado acima, esses tipos de avaliações têm o objetivo de transformar a escola em empresa, sob a inspiração do programa de qualidade total no trabalho, inclusive prevendo locação de maiores recursos para os estabelecimentos escolares que tiverem melhores resultados, estabelecendo um *ranking*. Embora a teoria traga uma proposta de avaliação do desempenho escolar, na prática, o que se percebe é que esse *ranking* tira muito seu caráter educativo.

De qualquer modo, os resultados, de um modo geral, têm apontado para problemas nas capacidades e competências leitoras dos jovens brasileiros. Embora os últimos resultados apontem para aumento das notas, elas ainda não refletem uma situação de leitura muito confortável, colocando o Brasil em 55º lugar entre os 65 países participantes, conforme site oficial do Inep. Isto significa dizer, à luz das concepções norteadoras de tais programas que,

Algumas atividades nesse nível requerem ao leitor localizar uma ou mais informações, que podem precisar de inferências e de condições variadas. Outras requerem reconhecer a ideia central de um texto, compreender relações ou construir significados dentro de um fragmento limitado do texto quando a informação não é evidente e o leitor deve realizar pequenas inferências. Atividades nesse nível podem incluir comparações ou contrastes baseados em um único elemento do texto. Atividades típicas de reflexão neste nível exigem que os leitores realizem comparações ou várias conexões entre o texto e seus conhecimentos, obtidos pela experiência pessoal ou atitudes.¹

Por esse motivo, a leitura tem se tornado uma preocupação constante tanto nos meios acadêmicos, quanto nos órgãos de educação do governo brasileiro. Para entender um

¹ http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_leitura.pdf Acesso em 25ago2014.

pouco o que acontece hoje, nas escolas, no que tange à leitura, vejamos, a princípio, o que nos diz a história, depois o que os documentos oficiais falam sobre isso. Permeando estes discursos, teremos os depoimentos recolhidos em pesquisa de mestrado (CAMPINHO 2008).

Orlandi (1997) defende que significar é da ordem do humano, constituindo-o. Para essa autora, há uma injunção à interpretação, ou seja, tudo tem de fazer sentido, seja ele qualquer que seja, pois o homem se constitui através de sua relação com o simbólico. Sendo assim, o simbólico de que é constituída a linguagem, é inerente ao ser humano e, por isso, só sabemos ser pela linguagem. A leitura, sendo constituída de símbolos, representação simbólica de seres humanos no mundo, faz parte de nosso dia-a-dia de forma tão intensa que acabamos acreditando ser algo natural e que não necessitaria de qualquer problematização ou reflexão. Assim, tendemos a pensar que formar leitores é fazer com que nossos alunos e alunas sejam capazes de ler e ponto. E por muito tempo, a escola se ancorou nessa ideia. Essa certeza, porém, deixa de existir ao se observar o que outros professores fizeram em outros momentos da história do ensino da leitura. Nesse caso, percebe-se que não se entendia a formação de leitores do mesmo modo que se entende hoje, pois as finalidades que hoje são atribuídas ao ensino da leitura eram diferentes e, muitas vezes, quando adotamos certas práticas e metodologias para o aprendizado da leitura, damos continuidade a antigas concepções de formação de leitores, com as quais usualmente discordamos.

No final do século XIX e no início de XX, a expansão da escolarização, no Brasil, deu-se gradativamente, tornando-se uma das metas do governo republicano, instalado em 1899. Várias reformas de ensino começaram a ser propostas e novos métodos e teorias educacionais passaram a ser difundidos. Apesar dessas iniciativas, muitas vezes a escola, em seu cotidiano, continuava muito semelhante ao que havia sido para as gerações anteriores: espaços mal iluminados, mobiliário precário, professores mal remunerados e, muitas vezes, improvisados faziam parte do coti-



diano escolar. Um cenário ainda presente em várias escolas brasileiras, a despeito das políticas de formação em serviço implantadas pelo Governo Federal a partir da década de 90 do século XX.

Naquela época, os castigos físicos norteavam a ação escolar e estudantes, todos na mesma sala, eram agrupados pelo nível de instrução que possuíam. Essa medida era dada pelo livro didático (LD), através do nível de leitura em que cada um se encontrava. O professor não dava aulas, como hoje estamos acostumados a pensar, mas tomava a lição de cada um dos alunos, fazendo-os ler em voz alta. O processo de tomar a lição consistia em o docente escolher e indicar antecipadamente um trecho de um texto para que o discente fizesse a leitura em voz alta diante da turma. Portanto a leitura, parece, estava ligada à decodificação do código vocabular, à fonética e prosódia. Aprendia-se a ler, na escola, para mostrar essa leitura em público.

A oferta de leitura na escola era muito restrita, geralmente ligada ao LD, o qual trazia, modo geral, apenas textos canônicos, de autores já mortos e, inicialmente, na sua maioria, de autores portugueses. Os objetos disponíveis para a leitura, não só na escola, mas nas diversas instâncias sociais, eram raros e poucos eram os lugares onde se podiam adquirir esses objetos, pois bibliotecas e livrarias só existiam nas cidades mais populosas. Por conta disso e aliado ao fato de poucas pessoas frequentarem a escola, havia poucos leitores.

Graciliano Ramos, em *Infância*, narrativa autobiográfica de sua meninice na virada do século XIX para o século XX, conta que sentia dificuldades para entender as lições, e o livro da escola chegava a lhe provocar náuseas. As horas de leitura eram, para o menino, horas de tortura. O mesmo menino que, depois de entrar em contato com algumas obras literárias fora da escola, passou a buscar com ânsia e prazer outros objetos de leitura na pequena cidade em que morava, no sertão pernambucano. Havia se tornado leitor, a despeito das práticas escolares, simplesmente por ter acesso aos livros.

Provavelmente a leitura tenha provocado náuseas no pequeno Graciliano por ter uma linguagem fora de seu tempo, pois é tradição entre os compêndios, transcrever os textos conforme os autores o escreveram em seu tempo, muitas vezes tão atemporal que torna a “linguagem mais complexa e a leitura difícil” conforme chama atenção um estudante do ensino médio, em depoimento colhido para compor *corpus* de trabalho de pesquisa de mestrado (CAMPINHO, 2008). Sobre isso, observa-se que nos livros do EM, por exemplo, é comum o trabalho com textos da poesia

trovadoresca, do Barroco e do Arcadismo, todos esses com a linguagem de época preservada. Independente de entrar na recente discussão acerca da tradução de textos clássicos para a linguagem atual, esses textos eram escritos em uma língua que ainda não havia sofrido as regulações que ocorreram a partir do século XVIII, daí um estranhamento bem maior.

José Lins do Rego, em *Doidinho*, romance autobiográfico que narra sua vivência em um internato no início do século, registra momentos de angústia ao ler para o seu professor as lições do livro escolar. Mas, apesar do sofrimento que marcou, no geral, a sua relação com os objetos de leitura escolares, o futuro escritor confessa a ampliação de horizontes proporcionada por eles, fazendo-o conhecer outros mundos e a relativizar o seu. Em alguns casos, a leitura também provocava prazer, apesar das práticas escolares não terem essa intenção e, de modo geral, a relação entre leitura e prazer ser vista como danosa.

As oportunidades de leitura escolares tinham em vista formar leitores não propriamente para desenvolver as competências e usos da leitura, mas antes, provavelmente, o que se buscava na formação de leitores era a transmissão de conteúdos instrutivos, em geografia, história, ciências e habilidades básicas de leitura e escrita e das regras ortográficas do Português, além da transmissão de regras e modelos de comportamento vigentes na época.

Aos poucos, a sociedade começou a se tornar mais complexa e as demandas em torno da escolarização aumentaram significativamente. Entre as décadas de 1920 e 1950 mais postos de trabalho surgiram, outros costumes culturais foram adotados: a instrução e a educação passaram a ser vistas como necessárias ao desenvolvimento econômico e cultural do país e um dos signos da civilidade. Nesse novo cenário, várias reformas de ensino foram empreendidas, tentando mudar o triste marco de o Brasil chegar ao século XX com mais de 80% da população analfabeta. Durante as reformas, a rede pública de ensino expandiu-se enormemente. Novos métodos de ensino foram discutidos no país, sob a forte influência do movimento da Escola Nova. Novos modos de ler e inovadores papéis passaram a ser atribuídos à leitura na escola. A leitura silenciosa, por exemplo, passou a ser prescrita não só na escola, mas em outras instâncias da sociedade e a cada dia lia-se menos coletiva e oralmente.

Com a progressiva introdução da leitura silenciosa e rápida, da busca do significado do texto, em detrimento da memorização do texto e de seus conteúdos, antes valorizados, com o progressivo



abandono da doutrinação moral e ideológica e a progressiva introdução de novos gêneros de textos e de impressos nas salas de aula, essas práticas e objetos de leitura restritos foram gradualmente sendo ampliados. No entanto, o que se via era ainda uma canonização do texto e do autor, “uma concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento do autor (...)” (KOCH, 2003, p. 16). Essa concepção preconiza um leitor passivo ao qual cabe captar a representação mental, juntamente com as intenções do produtor do texto.

O saldo positivo, até aqui, é que o público leitor cresceu e se diversificou. Mas, apesar de todo esse movimento na produção intelectual sobre a leitura escolar, o dia-a-dia da maioria das escolas continuava sem muitas inovações: os alunos continuavam temerosos em ler as lições, ainda tomadas em voz alta, e a angústia e o tédio continuavam a marcar a sua relação com a leitura prescrita pela escola.

Em muitas escolas, alguns objetos de leitura chegaram a ser proibidos - como as histórias em quadrinhos, que fascinaram crianças e jovens dos anos 1930 e 1940. No entanto, a despeito da proibição, da censura, havia - e ainda hoje há - uma grande circulação de objetos de leitura entre os alunos, independente do que a escola prescreve.

Entre as décadas de 1950 e 1970, cada vez mais se desenvolviam métodos alternativos de ensino: surgiram as escolas experimentais e a ideia de um ensino centrado no aluno e nas suas necessidades. A rede pública de ensino se expandia de modo muito rápido: cada vez mais as camadas populares ingressavam na escola. Porém, muitas escolas continuaram a adotar antigos comportamentos e métodos, tornando desagradáveis e temidos os momentos em que as práticas de leitura se davam. Nesse período, aumentaram também os meios de acesso à leitura: bibliotecas populares, inclusive ambulantes, foram criadas em muitas cidades do país e o número de livrarias também aumentou significativamente.

A partir década de 1970, há uma necessidade de atualização do conteúdo, cada vez mais rápida, por conta do desenvolvimento de pesquisas que modificam o conhecimento pedagógico e do ritmo da vida social que se modificou muito com a popularização da mídia jornalística pela televisão. Com uma produção cada vez maior e mais diversificada, as obras destinadas aos leitores

e leitoras infanto-juvenis passam a fazer parte, ao lado dos livros de leitura, das atividades de leitura escolar: esse tipo de literatura também se escolariza. A escolarização do texto é aqui entendida como o controle exercido pela escola sobre o que e como se deve ler. Nesse sentido, o texto sai de seu contexto de circulação e se presta a objetivos meramente didáticos, desconsiderando-se sua estética e características de gênero.

Mais recentemente, e a cada dia de maneira mais intensa, procura-se tornar presentes, nas escolas, os usos sociais da língua escrita, na diversidade dos modos de ler e na diversidade dos gêneros e dos portadores ou suportes de textos. O livro didático é colocado em xeque pelo emprego do jornal, do livro, da revista e de todo um conjunto de textos cuja presença era proibida na escola: quadrinhos, rótulos, listas, quadros e tabelas, placas, publicidade. Ao lado disso, livros e artigos têm surgido, buscando auxiliar as professoras na tarefa de tornar seus alunos e alunas, leitores e leitoras. Cada vez mais fala-se na alegria de ler, no prazer provocado pela leitura.

Estudos e pesquisas que procuram analisar o cotidiano da escola - em seu passado e em seu presente - mostram que, a despeito de todos esses fatores de mudança e transformação, as práticas escolares ainda hoje tendem a restringir fortemente a oferta de leitura e a formação de leitores. Esses estudos indicam que os professores e as professoras - mesmo numa época de diversificação da produção editorial brasileira - tendem a selecionar textos que evidenciem uma forte preocupação com a formação moral e ideológica de seus alunos ou com o aprendizado das regras de correspondência entre letra e fonema e de ortografia, usando o texto como pretexto. Esses mesmos estudos mostram também que muitas professoras orientam seus alunos a lerem os textos, buscando, ao final de sua leitura, descobrir qual teria sido a lição da história, seu principal ensinamento ou exemplo, evidenciando uma concepção de língua e linguagem como código transparente e possuidor de uma interpretação única que é a correta, entendendo interpretação como sinônimo de leitura. Por fim, esses estudos mostram que o prazer da leitura é algo ainda muito distante da maior parte das escolas e que os alunos tendem a ver suas aulas de leitura de maneira não muito diferente da de Graciliano Ramos: “horas de tortura e aborrecimento” (RAMOS, 1981, p. 155).

Na virada do século XX para o século XXI, vários documentos produzidos sob orientação do Governo brasileiro estabeleceram diretrizes sobre o fazer pedagógico referente à língua e à linguagem, trazendo uma concepção interacional de leitura, na qual o texto é considerado um



lugar de trocas e o autor e leitor passam a ser interlocutores que se constituem e são constituídos no ato de ler. Nessa perspectiva, a leitura é uma atividade interativa e de construção de sentidos na interação texto-sujeitos. Portanto, as orientações para a aula de leitura, atualmente, preconizam o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e, para isso, é necessário que o leitor interaja com o texto, sendo autônomo, intercítico e situado (OLIVEIRA, 2015).

Esses adjetivos: autônomo, intercítico e situado, sendo ligados à situação de leitura são, segundo Oliveira (2015), inerentes a uma pedagogia do enleituramento a qual visa a formação cidadã através de textos que circulam socialmente, ampliando conhecimento de mundo e de gêneros textuais, colaborando para que o leitor perceba nuances implícitas na tecitura textual que fará com que se torne cidadão intercítico, ou seja, o que considera as possibilidades, não anulando o outro, como nos ensina Macedo (2010), autônomo, o qual, em Freire (2009), é processo de elaboração/ criação constante de práticas e situado, no sentido atribuído a essa palavra a Análise de Discurso, entendendo que o contexto interfere na compreensão do sujeito, mas não é determinante, no sentido do determinismo ideológico do início do século XX. Enfim, torne-se leitor autônomo, intercítico e situado, adjetivos inerentes à ideia de letramento, a qual vamos nominar neste texto, por falta de vocábulo melhor, leitura pedagógica.

Para um melhor entendimento das considerações feitas doravante, faz-se necessário estabelecer definições sobre leitura individual e leitura pedagógica. Por falta de uma designação mais adequada, tomaremos a definição de leitura pedagógica, aquela que é conduzida pedagogicamente no ambiente escolar, pois cabe principalmente à escola desenvolver as capacidades e habilidades concernentes à produção de leitura, à formação do leitor crítico e independente. Já a leitura individual é aquela em que o leitor interage com a leitura por razões outras que não as pedagógicas do ambiente escolar. A leitura pedagógica é tomada, aqui, como produção de leitura, ou seja, observação, análise, reflexão, planificação, tomada de decisão e, finalmente, ação. Ela costuma ser concebida em dois estágios: leitura decifratória, ou de decodificação, aquela em que a atenção e o esforço do leitor se dissipam principalmente na decifração, no esforço de decodificar o código escrito e a leitura crítica, em que se emprega pequeno esforço na decifração e que supõe um leitor crítico. Ambas as leituras visam – ou deveriam visar – o letramento, que faz do leitor um agente ativo do que lê.

Nas práticas de sala de aula, atualmente, percebem-se situações diversas como as descritas por alunos em entrevistas colhidas em setembro de 2005 para compor o *corpus* de trabalho de pesquisa de Campinho (2008). Nesse trabalho, foram ouvidas professoras de Língua Portuguesa de uma escola pública de ensino médio, situada no centro da Capital baiana, no sentido de saber a sua opinião sobre o uso do livro didático distribuído pelo Governo Federal, introduzido pela primeira vez no ensino médio brasileiro. Além disso, foram ouvidos também estudantes desses docentes, no sentido de perceber como era feita a aula de leitura por esses profissionais. Os relatos dos sujeitos da referida pesquisa são trazidos abaixo em alguns momentos, tendo sido preservada a sua identidade, sendo identificados por PROFESSOR ou ALUNO.

Ela chega, ela senta, aí faz tipo uma... coloca os alunos ao redor dela, aí lê e manda as outras pessoas lerem, entendeu? Aí os assuntos que ela passa de dever de casa, não coloca no caderno não, que ela não cobra a gente no caderno, ela responde, entendeu? Ela mesma vai falando e respondendo, tudo com a gente. É esse o trabalho dela (ALUNO 6).

Tanto nesse depoimento em particular como em outros colhidos nessa mesma turma, nota-se a falta de referência a um trabalho pedagógico voltado para a produção de leitura que vise a um leitor intercrítico, autônomo e situado, conforme descrito acima. A leitura explorada pela professora parece ser a decifratória, de decodificação do signo linguístico o que não cabe a uma turma de EM e se distancia do que preconizam os documentos oficiais que regulam a educação brasileira. O texto entra no planejamento da aula sem considerar a sua textualidade, possibilidade de análise, de reflexão, de planificação, o que em nada contribui para a formação de um leitor cidadão.

Ela sempre bota a gente pra ler, quer dizer, quem quiser ler, né. mas ela sempre bota a gente pra ler. fala as páginas que é pra ler, se a gente quiser ler a gente lê, e assim... explica tudo, os pontos parágrafos, coisa assim que é pra gente ler, coisa assim (ALUNO 8)

Mais uma vez, temos um exemplo de concepção de leitura decifratória com uma informação a mais: pode-se inferir que a professora desse estudante demonstra que se preocupa com outros aspectos de leitura como postura, prosódia, uma vez que pede para que os alunos leiam. No entanto, é importante considerar que esse tipo de leitura está muito aquém do que se espera de alunos egressos do ensino fundamental. Pelo depoimento, observa-se que uma leitura pedagógica de atribuição de sentidos ao texto, de desenvolvimento de habilidades de análise, observação, reflexão, enfim, desenvolvimento de senso crítico e formação de cidadão não fazem parte da prioridade dessa aula,



pois a professora “explica tudo” e o tudo que ela ensina está mais ligado à prescrição gramatical que ao uso prático da linguagem. O mesmo não se percebe neste outro depoimento:

a professora passa os textos, né, ela discute muito com a gente, deixa tudo bem claro na nossa mente, é super bom mesmo, reforça mesmo a nossa leitura, assim quem tem preguiça de ler (risos) aí vai lendo... eu gosto dos textos também, é fácil (ALUNO 10)

Pode-se inferir que essa professora promove um trabalho que leva à leitura crítica, através de debate sobre o texto com seus alunos, promovendo reflexão, tentando favorecer um ambiente para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica. O que é mais condizente com um trabalho voltado para o EM, mas que ainda está aquém do esperado para esse ciclo escolar, o qual, segundo orienta a matriz de avaliação de leitura do PISA/INEP, deveria ser:

realização de múltiplas inferências, comparações e contrastes com precisão e detalhamento, demonstrando uma compreensão completa e detalhada de um ou mais textos que podem envolver integração de informação entre esses, lidando com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes, gerando categorias abstratas de interpretação (BRASIL, 2001, p. s.n.).

As atividades de Refletir e Avaliar requerem que o leitor delinear hipóteses ou que avalie de forma crítica um texto complexo ou tópico desconhecido, levando em consideração múltiplos critérios e perspectivas, e aplicando interpretações sofisticadas para além do texto. Uma condição presente para exercícios de acessar e recuperar nesse nível é a precisão de análise e atenção refinada para encontrar detalhes pouco perceptíveis nos textos. Mas esses procedimentos não foram encontrados na pesquisa acima apontada.

Nos depoimentos acima, com alunos de diferentes professoras, podemos perceber quão diversificado é o trabalho de leitura na escola. Enquanto alguns estão ainda presos à decodificação e textos canônicos, notadamente os dois primeiros, outros já trazem textos do cotidiano e provocam inferências, análises, uma leitura que leva à reflexão e autonomia, embora ainda longe do que se espera para um egresso do ensino fundamental.

A despeito de toda a preocupação relativa à leitura, visível através de projetos incentivados e subsidiados por instâncias governamentais, pouco se sabe sobre que tipo

de leitura é feita na escola. Que concepção de leitura as professoras têm? Nos depoimentos colhidos entre professoras e alunos, foi percebida uma incongruência entre o que a professora diz que faz e entre o que os alunos e as alunas dizem que a professora faz, ressaltando, nessa desavença, uma concepção de leitura que versa em sentido diferente daquelas preconizadas pelas políticas públicas de educação no nosso país. As quais dizem que:

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p. 55)

Portanto, podemos dizer que as orientações governamentais versam sobre um leitor autônomo, intercrítico e situado, capaz de atribuir sentidos aos textos e de dialogar com eles de forma crítica, conforme já explicitado anteriormente. Dessa forma, tais orientações determinam uma concepção de texto que, por conta de uma formação docente nem sempre guiada por uma lógica do letramento; por conta da situação social do docente, situação global do discente, entre outros tantos tangíveis e intangíveis fatores, está longe daquela praticada pelas professoras e impõem um fazer em sala de aula para o qual docentes talvez não estejam preparados. No entanto, nota-se o silenciamento de docentes diante do dizer acadêmico institucionalizado através do discurso da autoridade, reorganizando o seu dizer para se aproximar do desejável pelas autoridades:

PROFESSORA 1: (...) você sabe que leitura e escrita são interligadas: não adianta apenas saber ler. Tem que haver criticidade ao ver o mundo, o seu mundo, o mundo lá fora, relacionar, entender os problemas e também ler por prazer, então como trabalhar esse prazer? O aluno hoje em dia, com a competição, com a internet, com a coisa fácil, não têm o prazer do livro, preferem até ler livros, quem tem acesso, através dos computadores. Então eu pergunto: será que poderão levar esses livros em ônibus pra ler ou em momentos vagos?



Nesse depoimento, ainda parte da pesquisa anteriormente mencionada, nota-se um discurso em defesa do livro, como se a leitura fosse apenas a da literatura, uma ideia, por sinal, que faz parte da cultura escolar e já é tradição ali, conforme vimos no histórico feito anteriormente. A professora relaciona a ideia de criticidade, o “ver o mundo, o seu mundo lá fora” com o livro. Num mundo tão globalizado, a leitura escolar não pode se restringir e não se restringe ao livro, é necessário fazer a leitura de textos do cotidiano: físicos e virtuais.

Na pesquisa de Campinho (2008), ainda há um outro sujeito de pesquisa que aparece de forma muito importante, pois posiciona-se como observador quase apagado da cena sala de aula, por ser estudante de graduação em situação de estágio. Esses sujeitos, por vezes fazem registro de que os alunos têm dificuldade em ler, no sentido de decodificar o escrito, outras há em que a dificuldade reside em atribuir sentidos ao texto. Nesse caso, em particular, foi notada a dificuldade em decodificar a linguagem usada no texto, pois esse se insere na escola romântica, tão longe da realidade linguística atual, tão longe da realidade cotidiana do aluno, sem conhecimento prévio de tal estilo de linguagem.

Uma estagiária que participou da referida pesquisa relata a seguinte fala de um aluno, após a leitura feita com dificuldade por ele: “É difícil ler poesias como esta, porque as pessoas da época eram muito inteligentes”. Pode-se perceber, nessa fala, a forte influência de uma ideologia imposta às classes mais baixas da sociedade de que os seus conhecimentos são desprezíveis e de que há um modelo de inteligência associada aos cânones. A observadora relata que a professora contestou a fala de seu aluno e debateu o assunto, um procedimento que aponta para um modo de ver o ensino-aprendizagem na sala de aula que valorize o diálogo, o debate, a construção do conhecimento, considerando os dois sujeitos nesse processo: aquele que aprende ao ensinar e o que ensina ao aprender, conforme nos ensinou Freire (1996, p. 23), porém não há referência sobre uma interpretação do texto que leve à crítica social, ao diálogo do leitor com o texto, produzindo leitura e atribuição de sentidos. Sendo assim, percebemos que, de modo geral, as professoras têm explicitada a ideia da leitura que extrapola a decifração do código, que preconiza um leitor autônomo, um leitor de mundo:

PROFESSORA 3: O mais importante para mim é o trabalho com leitura, interpretação e produção de textos, pois através do domínio dessas habilidades o indivíduo se torna capaz de fazer uma leitura do mundo de forma eficiente, além de construir o seu conhecimento.

PROFESSORA 4: A leitura era trabalhada através de textos extraídos de livros, jornais, revistas, etc. Os textos eram lidos, discutidos pelos grupos. Os próprios alunos elaboravam questões de interpretação que eram apresentadas aos demais para a obtenção de respostas que levassem a vários questionamentos e culminassem com a conclusão do trabalho proposto. Em outros momentos, eram levados textos para que fossem pesquisadas palavras com o objetivo de enriquecer o vocabulário e as questões eram previamente elaboradas por mim, direcionando o trabalho a ser conduzido. Uma outra alternativa era a distribuição de textos para que cada grupo de alunos expressasse sua opinião acerca do assunto neles tratados para elaborar, posteriormente, seus próprios textos.

No entanto, o que se evidencia nos relatos dos alunos é uma prática destoante da realidade apresentada pelas professoras, na qual a leitura é parafrástica, ou seja, a que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução/ reformulação do sentido dado pelo texto-fonte) para a produção de um texto-derivado (ORLANDI, 2001) e/ou de decodificação. Para os alunos consultados, a concepção de leitura corresponde à decodificação do código gráfico, isto é, para eles ler é saber decifrar as palavras e os sinais gráficos, tanto as marcas de prosódia, quanto as marcas estilísticas de pausa e entonação, que as acompanham.

(...) a professora de português, o trabalho dela eu gosto, entendeu. É bom porque ela incentiva as pessoas a trabalhar junto, que ela incentiva as pessoas a ler, entendeu, na sala de aula, para tirar também a vergonha que as pessoas têm. (ALUNO 6)

(...) ela sempre bota a gente pra ler, quer dizer, quem quiser ler, ler, né. mas ela sempre bota a gente pra ler. Fala a página que é pra ler se a gente quiser ler a gente lê, e assim... explica tudo, os pontos parágrafo, coisa assim que é pra gente ler, coisa assim.(ALUNO 8)

Para efeitos de análise, podemos inferir que se o aluno não se reporta a um estudo de leitura que promova o diálogo e o pensamento crítico e divergente, é porque ele não existe. Em outros depoimentos, evidencia-se o silenciamento que, com relação ao texto, as professoras impõem aos seus alunos:

Ela chega, ela senta, aí coloca os alunos em redor dela, aí lê e manda as outras pessoas leem, entendeu? Aí os assuntos que ela passa de dever de casa, num coloca no caderno não, que ela não cobra a gente no caderno, ela responde,

entendeu? Ela mesma vai falando e respondendo, tudo com a gente. É esse o trabalho dela. (ALUNO 6)

A professora não oferece possibilidades de promoção da autonomia, intercristica e situacionalidade, tão importantes para a formação do cidadão atuante socialmente, pelo contrário, silencia outros sentidos atribuíveis à leitura quando “Ela mesma vai falando e respondendo”. Além de silenciar a sua própria leitura ao engajar-se na leitura proposta no LD, como podemos perceber na análise que seu aluno faz da aula:

Ela chega... pede boa noite, é claro, fala: “hoje vamos trabalhar com o Barroco, abra o livro em tal página”, aí começa a leitura, ela explica, pergunta as dúvida da gente, se a gente tem dúvida em alguma coisa, explica... é isso (ALUNO 7)

Portanto, diante do exposto, podemos dizer que a leitura na escola caminha entre o que se diz, ou seja, o desejável perante as possibilidades que alunos egressos de, no mínimo, dez anos de aulas de leitura deveriam apresentar, ou o previsto entre as orientações governamentais e o que se faz, ou seja, o que a professora consegue desenvolver em sala de aula, levando em conta as suas próprias limitações e as limitações dos alunos e alunas. Assim, a produção de leitura não se consubstancia enquanto atividade visceral da aula de Língua Portuguesa.

Conforme o exposto, vimos uma tendência de apagamento da voz do professor, atrás de políticas paternalistas de apresentar normas e procedimentos, além do próprio planejamento da aula, através do LD. Geralmente as pesquisas desenvolvidas em ambiente escolar apontam para uma formação do docente que tem se apresentado equivocada e que não dá conta da formação do leitor intercristico, autônomo e situado. No entanto, se esse é o problema que se aponta, por que não investir em reformas nos currículos de graduação, nos programas de formação continuada e num plano de carreira atraente, ao invés de investir num “amparo” através do LD? Uma possível leitura que se faz desses todos discursos é de descrença por esse profissional. Em AD discute-se que a prática científica não está segmentada da prática política e vice-versa. Ambas são determinadas pelas condições sócio-históricas e ideológicas de uma dada formação social. Nessa visão, o discurso dos cientistas da linguagem, que assinam as orientações governamentais, nada mais é do que o discurso do poder impondo metas e objetivos a serem alcançados, industrializando a escola, um espaço que deveria ser o da construção de conhecimento.

Aos alunos, é reservado espaço ainda mais silencioso do que o do professor. Enquanto esse ainda é chamado para dar a sua opinião, àquele só resta calar e aceitar. Até na pesquisa de Campinho (2008) a voz do aluno é trazida de forma muito apagada, ainda que não seja objetivo da pesquisa feita tal discussão. A literatura ligada à crítica à educação é carente dessa análise. Orlandi (2001) adota a posição de que somos sujeitos simbólicos vivendo espaços histórico-sociais. Hall (2005) apresenta os estágios através dos quais uma versão particular do “sujeito humano” emergiu na idade moderna: a princípio como sujeito centrado, com um sentimento estável de sua própria identidade e lugar na ordem das coisas; seguido do sujeito sociológico, interativo, para uma concepção de descentramento do sujeito na modernidade tardia.

Trazendo essa perspectiva para o viés do estudo da Leitura e trabalho docente na escola: ontem e hoje, pode-se chegar às perguntas: A escola tem fomentado a formação do cidadão atuante socialmente? As aulas de leitura tem feito seu papel de ampliação de conhecimento de mundo? Por que o professor, a professora, em vários momentos, escolhe calar-se e repetir os discursos de outrem? Acreditamos que as respostas a essas perguntas podem ser buscadas nas cenas relatadas, bem como no seu contexto. Acreditamos, ainda, que proporcionar aos estudantes possibilidades de leitura autônoma, intercristica e situada podem fazer com que a escola se torne mais atrativa aos jovens que verão ali o lugar de sua formação para o enfrentamento de situações diversas em sua vida pessoal, profissional e ecológica, conforme se espera da educação na atualidade.

Então, como exigir dos alunos a capacidade leitora de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras, como propõem o PISA, ou que demonstrem habilidades de leitura de textos argumentativos mais complexos, relacionem tese e argumentos em textos longos, estabeleçam relação de causa e consequência, identifiquem efeitos de ironia ou humor em textos variados, efeitos de sentidos decorrentes do uso de uma palavra, expressão e da pontuação, além de reconhecerem marcas linguísticas do código de um grupo social como espera a Prova Brasil, se, em sala de aula, o estudo do texto não conduz à consecução desses objetivos? Se na escola os estudantes são levados a apagar a sua constituição leitora, pois é pouco requisitada? Se a voz do professor é apagada da cena político-educacional e esse profissional é alijado de atuar ativamente nas decisões que concernem ao ensino?



Aos alunos da escola pública, sejam eles do ensino noturno ou do diurno, deve ser possível o desenvolvimento da cidadania e a constituição como sujeito ativo e crítico. Dessa forma, talvez, os resultados apresentados por programas tão amplos e centralizados de avaliação não apresentassem resultados tão aquém do esperado.

Repensar a estrutura em que se ancora a educação básica, através de amplos debates em que se ouvisse a voz dos professores, das professoras que efetivamente atuam em sala de aula, alunos e alunas, pais e demais segmentos da comunidade escolar seria bastante salutar. É preciso repensar as práticas pedagógicas e ideológicas, ligadas à educação dentro de cada comunidade escolar.

Por outro lado, não se pode deixar de enfatizar a importância no investimento nos profissionais da educação em suas formações iniciais e continuadas, da necessidade de se fazer um plano de carreira que valorize o profissional que procura sempre mais e mais conhecimentos para exercer seu trabalho, ou seja, docentes que se mobilizem no sentido de incentivar a autonomia, a intercristica e a situacionalidade em seus estudantes. Além de se voltar para a pesquisa, como vem assinalando as reflexões feitas por Fiorin (2005), Moita Lopes (2006), André (2004), entre outros.

Muito de história poderíamos ter e quanto teríamos aprendido se, conforme orientação de Lopes e Cavalcanti (1991) a sala de aula tivesse sido um local não só de ensino, mas também de pesquisa. Certamente, teríamos agora um avanço tecnológico, educacional, didático, metodológico e humano, ainda, maior.

REFERÊNCIAS

BAHIA. SEC. **Orientações curriculares para o Ensino Médio 2006**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 15 abr 2019

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. ROJO, Roxane (Orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL, MEC/INEP **Relatório Nacional PISA 2000**. Brasília, DF: dez. 2001.

BRASIL, MEC/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Brasília, DF: 2002.

CAMPINHO, Rosemary Lapa de Oliveira. A introdução do livro didático nas aulas de leitura no ensino médio da rede pública de ensino: um estudo de cunho etnográfico. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2008.

CAVALCANTI, Marilda C. LOPES, Luiz Paulo da Mota. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n.17 / jun 1991, p.133-144.

FIORIN, José Luiz. **Formação do Profissional em Letras**. Exposição oral do autor em aula inaugural do 1º semestre letivo de 2005 da Faculdade de Letras da UFBA, cujo tema foi A reforma Universitária, realizada em 23 de março de 2005, UFBA-BA.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOVERNO FEDERAL. MEC SAEB. **Metodologia**. Disponível em < <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/metodologia/matrizes.htm> Acesso em 20 jun 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

INEP. **Resultados do SAEB 2003 Brasil e Bahia**. Brasília – DF, junho 2004 http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/ld_ensinomedio/ld_ensinomedio.html

JURADO, Shirley G de O G. Leitura e letramento escolar no ensino médio: um Estudo exploratório. 2003. 150 p. **Dissertação** (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. PUC-SP.

KOCH, Ingedore Villaça. A inter-ação pela linguagem. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003

KLEIMAN, Angela. Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. **Leituras à Revelia da Escola**. Londrina – PR: Eduel, 2003

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – FNDE. Disponível em http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/ld_ensinomedio/ld_ensinomedio.html Acesso em 22 nov. 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – FNDE. Disponível em www.fnde.gov.br. Acesso em 22 nov. 2004.



MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.) Por uma linguística aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa. **A Pedagogia da Rebeldia e o Enleituramento**: a constituição do sujeito leitor. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto**: Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 23ed. São Paulo: Record, 1986.

REGO, José Lins do. **Doidinho**. 16ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

Recebido em: 15 de abril de 2019.

Avaliado em: 20 de julho de 2019.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

QUESTÕES DE GÊNERO NA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

ANTONIO CARLOS DIAS JUNIOR

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Departamento de Ciências Sociais na Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP.
ORCID: 0000-0001-6556-6118. E-mail: acdiasjr@unicamp.br

ALAN CABALLERO

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduado em Pedagogia e Mestrando na linha de Educação e Ciências Sociais, ambos pela UNICAMP. Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPPES).
ORCID: 0000-0003-1270-0971. E-mail: alanisaac09@gmail.com



QUESTÕES DE GÊNERO NA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Nossa intenção é problematizar o discurso de gênero que opera concomitantemente o discurso neoliberal de Aprendizagem ao Longo da Vida - UNESCO em políticas globais e locais, neste caso no Brasil. Para isto verificamos este discurso por meio de análise documental na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), Declaração de Incheon (2015a), Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos (2015b) e Base Nacional Comum Curricular (2017). A discussão e resultados apresentam essas políticas em concordância com uma lógica empreendedora que finda por reiterar binarismos e heterossexismos. Concluimos que políticas globais entendidas, sobretudo, pelos fluxos da performatividade competitiva de Stephen Ball podem exibir estruturas da performatividade de gênero de Judith Butler.

Palavras-chave: Gênero. Aprendizagem ao Longo da Vida. Performatividade.

CUESTIONES DE GÉNERO EM LA APRENDIZAJE A LO LARGO D-E LA VIDA

Nuestra intención es problematizar el discurso de género que opera concomitantemente el concepto de Aprendizaje a lo Largo de la Vida - UNESCO en políticas globales e locales, en este caso en Brasil. Para esto, verificamos este discurso por medio del análisis documental en la Lei de Diretrizes e Base de la Educación Nacional (1996), Declaración de Incheon (2015a), Relatório de Monitoramento Global de Educación Para Todos (2015b) y la Base Nacional Comum Curricular. La discusión e resultados presenta esas políticas en concordancia con una lógica emprendedora que termina por reiterar binarismos e heterossexismos. Concluyimos que políticas globales comprendidas, además, por los flujos de la performatividad competitiva de Stephen Ball pueden exibir estructuras de la performatividad de género de Judith Butler.

Palabras-clave: Género. Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Performatividad.

GENDER QUESTIONS IN THE LIFE-LONG LEARNING

We intend to problematize the discourse of gender that operates concomitantly the concept of Life-long Learning UNESCO in global and local policies, Brazil in this case. For this, we verified this discourse by documental analysis in Law of Guideline and Basis of National Education (1996), Incheon Declaration (2015a), Global Monitoring Report of Education For All (2015b) and the Common National Curricular Basis (2017). Our discussion and results presents these policies in agreement within a enterprenoural logic and end up to reiterate binarisms and heteronormativities. We conclude that global policies understood, mainly, by the flow of the Stephen Ball's competitive performative may display structures of the Judith Butler's gender performative.

Keywords: Gender. Life-long Learning. Performativity.

QUESTÕES DE GÊNERO NA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Introdução

As discussões e resultados deste artigo decorrem do projeto de pesquisa “Corpo e gênero na escola: o trabalho dos gestores escolares em um campo de disputas” (iniciado em 2018) e foram apresentados em uma primeira oportunidade na oficina “Questões de gênero e políticas globais” na XII Semana de Educação, em 2018, organizada pelo Centro Acadêmico de Pedagogia (CAP), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Essa apresentação delineou um percurso de leitura de algumas políticas locais brasileiras em conjunto com políticas globais, iniciadas pelo recente acréscimo do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) - UNESCO à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei nº 13.632/2018, percorrendo a Declaração de Incheon e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Este percurso pelo texto das políticas estava acompanhado do objetivo de explorar a aparição das questões de gênero (e sexualidade, exposto adiante) no discurso neoliberal de ALV na agenda pós-2015. É evidente que essas políticas denotam preocupações, valores e interesses ao abordar gênero, tanto no próprio texto quanto para a história da política. Nesta chave, destacamos os contextos da palavra *gênero* no interior destas políticas, oferecendo problematizações. Nossa análise caminha no sentido de apontar como a ALV em uma agenda pós-2015 aborda gênero de forma insuficiente para alcançar a equidade de gênero, visto que seus esforços estão inteiramente voltados para atividades performativas das economias de mercado na proliferação de conhecimentos necessários para a *boa educação* no século XXI, de caráter flexível e instável, com destaque para outro efeito paralelo: reiterar as normas de gênero de uma sociedade heteronormativa pelo silenciamento e invisibilidade de algumas questões de gênero e sexualidade, as quais, por sua vez, seriam necessárias para eliminar as causas de desigualdades e violências de gênero identificadas nessas políticas, implicando na presença de estruturas e estabilidades interiorizadas de populações em economias globalizadas.

Breve apontamento metodológico

Neste artigo seguimos os passos metodológicos da abordagem do ciclo de políticas (BALL, 1994), de orientação pós-estruturalista, concentrado no estudo de discursos políticos por meio da trajetória de políticas públicas. Nesta perspectiva, as políticas movimentam-se entre



diferentes contextos de produção, portanto são influenciadas, formuladas e implementadas por uma pluralidade de atores políticos responsáveis por atribuir novos sentidos e práticas às políticas existentes, exigindo criatividade e (re)tradução nos processos de significação das políticas para novos contextos. Para nossos propósitos, concentramos nossos esforços na apresentação do contexto de influência para as políticas educacionais, contexto no qual “grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p.51), destacando-se o conceito de ALV como o discurso de referência de políticas globais para a atuação em contextos locais.

Utilizamos o método de análise documental por palavras-chave (LUDKE & ANDRÉ, 1986) para selecionar os trechos sujeitos a problematizações de gênero. Assim, selecionamos as palavras *corpo*, *sexo*, *gênero*, *sexualidade*, *mulher* e *menina* como buscadores para a pesquisa, pois estão sujeitas a uma multiplicidade de sentidos e, portanto, a diferentes inteligibilidades (BUTLER, 2005; 2017). Como o uso da linguagem é a tônica da abordagem do ciclo de políticas, entendemos que as condições de aparição das palavras-chaves nos textos das políticas aliadas a um contexto de influência (mobilização do conceito de ALV) tornam-se imprescindíveis para compreendermos as enunciações prováveis desses significantes a outros contextos políticos, denotando a orientação de práticas locais a interesses globais. Por esta razão, concentramos a discussão na problematização dos termos, tal como aparecem nos documentos, a partir do conceito de gênero (BUTLER, 2017).

Estado e políticas públicas

Cabe-nos lembrar que a ação de um Estado, ou ainda, sua estatidade, recai sobre suas políticas (HOFLING, 2001). Também estamos de acordo com Pires (2011, p.7) quando afirma: “as políticas públicas são o principal instrumento à disposição dos governos para enfrentar problemas associados às desigualdades entre cidadãos, segmentos da população e unidades do território”.

As políticas podem minimizar ou acentuar desigualdades, tensão que está presente na disposição mais bem-intencionada dos agentes sociais. A exemplo, essa tensão pode ser percebida na sexualização do corpo da mulher negra quando, numa reunião de planejamento familiar no SUS com uma equipe de três mulheres (duas brancas e uma negra), a justificativa cultural de que “elas querem é pegar filho, começar cedo, é uma cultura da comunidade, muito difícil” responde à seguinte pergunta: “será que nosso planejamento familiar não está funcionando?” (MILANEZI, 2011, p.40).

Ou ainda em outro exemplo, tomado de Campello: um programa de cisternas, política de saúde de acesso a saneamento no Nordeste brasileiro, permitiu que em pouco mais de uma década fossem “construídas 1,2 milhões de cisternas beneficiando 4,6 milhões de pessoas”, entre elas “mulheres que deixaram de carregar água em suas cabeças, liberando tempo livre para outras atividades”, sendo 73% das cisternas entregues “para famílias chefiadas por mulheres” (CAMPELLO, 2017, p.28), contribuindo para minimizar desigualdades nas relações de gênero e étnico-raciais, efeitos conseguidos também por políticas de habitação, como a urbanização das favelas e por programas como Minha Casa Minha Vida, capazes de diminuir, entre 2002 e 2015, de 16,1% para 7,5% o número de famílias nos 5% mais pobres, que “residiam em domicílios precários, sem paredes de alvenaria, madeira ou revestimento adequado” (CAMPELLO, 2017, p.35)¹ e o aumento de máquinas de lavar e energia elétrica nos lares.

Podemos citar, ainda, um terceiro exemplo: o fracasso escolar é mais comum para meninos do que para meninas. Também é mais comum entre os negros do que entre brancos. E, por sua vez, mais comum para os meninos negros do que para as meninas brancas. Qualquer política de combate ao fracasso escolar, isto é, interessada em aumentar o fluxo escolar, deveria buscar evitar explicações nas quais o fracasso recaia exclusivamente sobre os próprios alunos, como enunciar que os jovens “não querem nada” (como se não se esforçam para alcançar seus objetivos) ou são “problemáticos” (casos de indisciplina, preguiça ou dificuldade de aprendizagem) (OLIVEIRA & CARVALHO, 2011, p.22).

Tomamos estes exemplos para ilustrar o que tomamos por biopoder (FOUCAULT, 2008). Assim, dado este panorama de políticas públicas com viés de gênero, pretendemos problematizar como questões de gênero materializam-se no texto de políticas educacionais relacionadas à ALV. As indicações trazidas por esta empreitada também corroboram para suspeitar o quanto a narrativa construída pela ALV pode ser generalizada para outras políticas públicas, como aquelas expostas acima (CAMPELLO, 2017; MILANEZI, 2011; OLIVEIRA & CARVALHO, 2011), pondo em xeque a própria noção de Pires (2011) de que teriam como objetivo a diminuição das desigualdades, aumento da justiça social e cidadania, sem ponderar sobre o controle biopolítico que elas exercem sobre a população (FOUCAULT, 1979).

¹ “As casas chegaram a quem mais precisava: 85% das famílias chefiadas por mulheres, 46% recebem Bolsa Família, 66,8% são negros (pretos e pardos), 53% têm ensino fundamental incompleto e não tem instrução e 70% têm até R\$ 800,00 de renda mensal” (CAMPELLO, 2017, p.37).



Pode-se compreender a biopolítica como a operação conjunta dos poderes disciplinares e confessionais a serviço de um Estado na intenção de prever, calcular e transformar em estatísticas o comportamento de uma população, valorizando aspectos biológicos do corpo, sejam eles “a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar” (FOUCAULT, 2015, p.150). Esta definição de biopolítica possui em seu princípio a administração dos corpos pela intervenção sobre a vida da espécie humana, demonstrando um racismo biologicista em sua base, para o qual o sexo representou suas possibilidades de dispersão.

As políticas sociais, com efeito, encerram uma nova racionalidade do biopoder pautada no bem-estar social, orientadas nesse sentido para que elementos indiretamente relacionados à economia², como a população, tornem-se condições para o funcionamento de um mercado (FOUCAULT, 2008). Neste registro, as políticas que recaem sobre o sexo são a razão da disseminação dos poderes biopolíticos, racistas em seu acontecimento:

Toda uma política do povoamento, da família, do casamento, da educação, da hierarquização social, da propriedade, e uma longa série de intervenções permanentes no nível do corpo, das condutas, da saúde, da vida cotidiana, receberam então cor e justificação em função da preocupação mítica de proteger a pureza do sangue e fazer triunfar a raça (FOUCAULT, 2015, p.162).

Sangue esse que evoca a hereditariedade e as alianças familiares, pelas quais se constituiu o dispositivo de sexualidade com função de controlar, regular e interferir sobre a vida de uma população. A política do sexo apresenta-se como uma política social, sendo esta compreensão de política adequada para prosseguirmos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) e incorreremos na Declaração de Incheon (2015a), no Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos (RMG) (2015b) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), para as quais a ALV é o discurso biopolítico com efeitos performativos na educação. Apesar da relação entre performatividade e mercado ser uma literatura já consolidada, como demonstrada pelos estudos de Stephen Ball no decorrer deste artigo, encontramos em Judith Butler um importante complemento aos efeitos de mercado instaurados por poderes biopolíticos, ainda que a correlação entre mercado e gênero seja menos recorrente em sua obra em relação a temas como Estado e gênero ou política e gênero.

² O preço pode ser tomado como diretamente relacionado ao mercado (FOUCAULT, 2008).

Se tal correlação entre mercado, gênero e políticas torna-se viável, ocorre na exata medida em que o Estado internaliza interesses mercadológicos nos quais as políticas possuem efeitos biopolíticos, sendo direta sua correlação com o gênero uma vez que requer ficções sobre o sexo para materializar seus efeitos. Postas essas questões introdutórias, problematizaremos a possibilidade da construção de uma igualdade de gênero³ pelo conceito de ALV na agenda pós-2015.

Performatividades na política (social) do sexo

A. Aprendizagem ao Longo da Vida e gestão do mercado

Em 6 de março de 2018 foi acrescentado um novo artigo à LDB, no qual podemos ler: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] XVIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996). Este último termo, “aprendizagem ao longo da vida”, remete à Declaração de Incheon, resultado do Fórum Mundial de Educação de 2015, dividida em três partes: *Preâmbulo, Rumo a 2030: uma nova visão para a educação e Implementação de nossa agenda conjunta*.

A Declaração de Incheon, de 21 de maio de 2015, é antecedida pela Declaração de Jomtien ([1990]1998) e Declaração de Dakar ([2000]2001), sendo a década de 1990 o período de expansão das políticas neoliberais para a educação, com o incentivo à “livre iniciativa” utilizando o mercado como “o melhor dos caminhos para gerar Eficiência, Justiça e Riqueza” cujos resultados, “nos limites da liberdade, são a paz e a harmonia internacional” (MORAES, 1998, p.104).

Inserida nesse contexto, a ALV atende à substituição da noção de *qualificação* pela de *competências* em virtude da “escola assegurar um tipo de acumulação primitiva de capital humano” (LAVAL, 2004, p.46) em que os saberes tornam-se conteúdos de um saber-fazer ao contrário de um saber-memorizável, isto é, os conhecimentos devem ser acompanhados da prática e não apenas exercícios mentais. Este paradigma utilitarista repousa essencialmente no conhecimento como uma ferramenta profissional para o mercado, acompanhado da autoaprendizagem contínua e responsabilização do educando pelas suas escolhas no mercado educacional, isto é, por suas *competências*:

3 Entendemos que paridade de gênero, equidade de gênero e igualdade de gênero não devem ser compreendidos como sinônimos. Em todo caso, compreendemos que igualdade de gênero não problematiza a identidade como equidade de gênero, que o faz pelo conceito de diferença.



“aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva” (LAVAL, 2004, p.55). A educação torna-se então uma mercadoria descartável que mede a empregabilidade de um profissional.

Compreendemos a ALV como uma atitude voltada ao *aprender a aprender*, um imperativo de formação para a vida sem apego à experiência (LAVAL, 2004). Sua intenção performativa na educação ocorre num currículo imerso em TICs, aprendizagem de línguas, alfabetização e operações matemáticas. A isto se somam estratégias biopolíticas de produção de corpos úteis e saudáveis esperado por sociedades heteronormativas em economias de mercado competitivo, as quais criam, entre outras, narrativas sobre HIV, AIDS, gravidez precoce e violências de gênero, as quais corroboram com discursos de eficiência e produtividade. A performatividade de mercado constrói uma narrativa que insinua quais sexualidades são necessárias para uma boa educação no século XXI, que estão inseridas, ainda, em contextos “glocalizados” em que são ressignificadas para hibridizar tendências e interesses locais às políticas globais.

Devemos ressaltar que a Declaração de Incheon defende a *expansão do acesso, inclusão e equidade, igualdade de gênero, educação de qualidade e oportunidades de educação ao longo da vida*, além de complementar o quarto tópico dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis⁴ (ODS 4): “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Assim, o Art. 3º da LDB (1996) encontra respaldo em políticas globais.

Na Declaração de Incheon, sobre as *oportunidades de educação ao longo da vida* temos o seguinte:

Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao ensino superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia de qualidade. Além disso, é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal. Comprometemo-nos, ainda, a garantir que todos os jovens e adultos, especialmente as meninas e as mulheres, alcancem níveis de proficiência em habilidades básicas em alfabetização e matemática, que sejam relevantes e reconhecidos, adquiram habilidades para a vida e tenham oportunidades de aprendizagem, educação e formação na vida adulta. Também nos empenhamos

⁴ Que substituíram em 2011 os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.

com o fortalecimento da ciência, da tecnologia e da inovação. Tecnologias de informação e comunicação (TIC) devem ser aproveitadas para fortalecer os sistemas de educação, a disseminação do conhecimento, o acesso à informação, à aprendizagem de qualidade e eficaz e a prestação mais eficiente de serviços (UNESCO, 2015a, p.3-4).

Com atenção especial para meninas e mulheres, *Igualdade de gênero* parece ser ponto fulcral para a resolução desta questão, sendo descrita da seguinte forma:

Reconhecemos a importância da igualdade de gênero para alcançar o direito à educação para todos. Dessa forma, estamos empenhados em apoiar políticas, planejamentos e ambientes de aprendizagem sensíveis ao gênero; em incorporar questões de gênero na formação de professores e no currículo; e em eliminar das escolas a discriminação e a violência de gênero (UNESCO, 2015a, p.2).

Os interesses e direitos defendidos na Declaração de Incheon estão respaldados em pesquisas e discussões. No texto são mencionados a Reunião Mundial sobre Educação para Todos⁵, o Grupo de Trabalho Aberto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável⁶ e o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2015, além do que denominam casualmente de relatórios regionais⁷.

O RMG (2015) é de fácil acesso e apresenta resultados da monitoração (“quase anualmente”) do “progresso rumo aos objetivos de EPT e aos dois Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) relativos à educação” (UNESCO, 2015b, p.5), apresentados em seis objetivos, dos quais focamos no objetivo sobre gênero, e revisão de doze estratégias do Marco de Dakar responsáveis por acelerar as conquistas dos objetivos do EPT, das quais trataremos as estratégias seis, sete e oito, respectivamente. O documento em questão “fornece aos formuladores uma fonte oficial para defender que a educação seja a chave da arquitetura global de desenvolvimento pós-2015”, além de servir como “ferramenta indispensável para governos, pesquisadores, especialistas, em educação e desenvolvimento, mídia e estudantes” (UNESCO, 2015b, p.57).

Devemos recordar, utilizando Ball (2011, p.45-46) que “as políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o

5 Nossas pesquisas não encontraram qualquer documento ou discussão que integrasse esta reunião.

6 Nossas pesquisas não encontraram qualquer documento ou discussão que integrasse este grupo de trabalho.

7 Encontramos no Relatório nacional voluntário sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável (2017) uma amostra desse esforço de monitoramento, o qual, em linhas gerais, não difere dos propósitos e questões demonstrados abaixo.



que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos”. O que sabemos é que as políticas que pretendemos analisar corroboram com um novo paradigma de gestão pública, fazendo do gestor seu “herói cultural” (BALL, 2001) ao incentivar a cultura corporativa ou empresarial.

Outro ponto relevante, relacionado ao nosso objetivo inicial, é a preocupação de algumas políticas com a igualdade de gênero e questões de sexualidade (Declaração de Incheon) ou apenas com abordagens sobre a sexualidade (BNCC, como veremos adiante). A exclusão ou acréscimo de palavras em textos políticos, como gênero e sexualidade (que podem assim assumir função conceitual)⁸, não está necessariamente acompanhada de performatividades de gênero, já que exigiria na implementação da política a adequação entre a ação da equipe gestora e as intenções do legislador (BUTLER, 2005).

Neste novo paradigma de gestão pública percebe-se, ainda, o abandono dos propósitos sociais da educação (substituição do estado provedor pelo estado regulador), crescimento da competitividade (aumentando a individualização) e novo panoptismo da gestão (da qualidade e excelência). A “aprendizagem ao longo da vida” ou a “educação sensível ao gênero” funcionam como a “sociedade de aprendizagem” e “economia baseada no conhecimento” em Ball (2001), isto é, são signos produzidos neste período de globalização e adotados por diversos Estados-nação, criando semelhanças em suas políticas e formas de solucionar os problemas sociais, quase sempre percebidos como problemas de mercado no paradigma gerencialista.⁹ “A forma do mercado [livre e competitivo], gestão [avaliação de desempenho e responsabilização] e performatividade [julgamentos, comparações e exposição como forma de controle]” foram “estabelecidos para superar as velhas tecnologias do profissionalismo e burocracia e claramente opõe-se a elas” (BALL, 2001, p.105).

8 Relembramos com Reis (2016) que essas exclusões ocorrem pela difusão do termo “ideologia de gênero”, o qual pode ser encontrado em projetos de lei com o título Escola Sem Partido ou Escola Livre, movimentados nas bancadas legislativas por grupos religiosos defensores de uma noção conservadora de família que não acompanha as novas formações familiares, e que crescem significativamente desde meados do século passado em grande parte do mundo ocidental, acompanhado do crescimento correspondente de movimentos de contracultura pela liberação sexual e liberdade homossexual (CASTELLS, 2008).

9 *O Caminho da Servidão* (2013), de Friedrich von Hayek, inaugura, para alguns autores, o neoliberalismo do século XX a partir de provocações aos partidos socialistas, voltando-se para “os princípios da ‘sociedade aberta’” (MORAES, 1998, p.10) e contra o Estado de bem-estar social keynesiano. No contexto brasileiro, em específico, encontramos a pedra de toque de um paradigma social e econômico que representa importante contribuição para compreendermos os discursos de ódio na atualidade dirigidos aos indivíduos e grupos organizados contrários ao que se convencionou denominar por “ideologia de gênero” (REIS, 2016).



Essas concepções de Estado e de gestão rememoram o poder soberano¹⁰ no qual os efeitos pretendidos pelo sujeito do poder correspondem às práticas de poder, recorrem a uma perspectiva jurídica segundo a qual a regra, na condição de regra, age para alterar os comportamentos da população (BUTLER, 1997). As políticas de um Estado soberano constroem, assim, uma perspectiva de poder centrado e não-conflitivo.

Quando retornamos à Declaração de Incheon (2015a), seu projeto de implementação prevê a criação de marcos legais pelos governos com participação da iniciativa privada, bem como o incentivo ao financiamento¹¹ e investimento de países desenvolvidos nos países subdesenvolvidos, sendo o Produto Interno Bruto (PIB) a questão determinante desse esforço econômico para o cumprimento dos objetivos estabelecidos nas declarações mundiais.

Estas tecnologias políticas são possíveis devido à elaboração de fabricações organizadoras, que podem ser compreendidas como narrativas capazes de explicar e cooptar corpos a uma imagem ficcional ou “fachada calculada” (BALL, 2002, p.16) sem a necessidade de expor os efeitos reais que essa narrativa gera para os sujeitos e instituições envolvidas. A citacionalidade¹² destas tecnologias corroboram com os efeitos imaginários que dizem produzir, uma vez que um ato de fala capaz de enunciá-los faz referência desse discurso a si mesmo, criando precedentes que variam de acordo com os contextos nos quais são produzidos (BUTLER, 1997).

Para dar um exemplo, as políticas frisam a importância de ambientes democráticos e da formação de cidadãos quando, na realidade, a produção destas políticas acontece num período em que a descentralização do Estado ocorre concomitantemente a estratégias de centralização materializadas em Parcerias Público-Privado (PPP) (BALL, 2004) e de descentração do eu para os sujeitos dessas políticas, acarretando em cidadãos-consumidores mais que em cidadãos-participantes (BALL, 2013).

A disjunção entre enunciado e significado é a condição da possibilidade de rever o performativo, do performativo como repetição de sua própria instância, uma repetição que é pela sua vez a reformulação. [...] A citacionalidade da

10 Um Estado biopolítico não nega o poder soberano, é antecedido por ele e pode recorrer à produção de corpos dóceis quando garante o direito à vida (FOUCAULT, 2015).

11 Sobretudo pelo reconhecimento da Parceria Global como canal financeiro.

12 Butler (1997) utiliza o conceito de *citação* para referir-se ao discurso de ódio; tomamos a liberdade de reformular o uso original proposto pela autora.



performatividade produz esta possibilidade para agência e expropriação ao mesmo tempo (BUTLER, 1997, p.87, tradução livre).

Com isto, Butler (1997) quer dizer que um Estado possui força discursiva trazida por sua instância de representação das vontades do povo e do seu reconhecimento a essas vontades como constituição das representações. Assim, o Estado age performativamente ao constranger ou permitir determinados atos de fala para diminuir as condições de vida precária da população sob sua responsabilidade. Butler (2018a) também propõe que o Estado é responsável pela precariedade da vida de minorias sexuais ao patologizar e policiar sexualidades. As políticas oferecem, deste ponto de vista, atos performativos para um Estado sobre os corpos da população.

Contudo, deve-se ter em mente que a performance de um Estado soberano na atualidade ocorre com a substituição de um Estado provedor por um Estado avaliador, cuja função é manter um “Estado forte” e “economia livre”: um Estado regulador de políticas neoliberais, entendidas aqui como fabricações. Poderíamos, ainda, denominar este cenário de *pós-soberano* (BUTLER, 1997), já que diferentes centros de poder performam regulações. As exigências de lucro, concorrência e competição do mercado devem ser satisfeitas pelo gerencialismo e pela performatividade. Neste ponto, a educação é requisitada como meio de alcançar os objetivos de mercado; é induzida e reduzida a uma função estritamente econômica, sem qualquer autonomia para decidir sobre seu currículo, incluindo temas transversais. A noção de educação é passiva diante de atividades econômicas, as quais enfatizam a formação do trabalhador (OFFE, 1990).

Estas características podem ser percebidas nas políticas globais quando o foco do currículo está na alfabetização, na matemática, aprendizagens de línguas e de TICs: elementos básicos para uma formação do trabalhador pós-moderno, pós-industrial ou plástico, em contraposição à pretensa autenticidade dos sujeitos.

Por esta razão, concordamos com Ball (2004, p.1108) quando afirma não ser mais possível

(..) ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios.

Este é o viés de análise que apresentamos para interpretar as *oportunidades de educação ao longo da vida* presentes na Declaração de Incheon (2015a) são as contingências desta políti-

ca. As políticas globais passam a representar a “americanização da economia mundial” (BALL, 2004, p.1114). Será o gerencialismo outra tecnologia política capaz de incutir nos trabalhadores e trabalhadoras os ideais de uma sociedade performativa. O profissionalismo é a meta do “herói cultural” encarnado no gestor e se organiza por sistemas empresariais, exigências externas, objetivos específicos e apelo à ordem. Neste meandro, a performatividade está orientada por rituais¹³ e rotinas¹⁴: “A base de dados, a reunião de avaliação, a revisão anual, a redação de relatórios e a candidatura a promoções, inspeções e comparação com pares estão em primeiro plano” (BALL, 2002, p.9), enquanto a ética e a função social da educação são reformulados e desvalorizados.

B. Currículo na Aprendizagem ao Longo da Vida

As tecnologias políticas da performatividade e do gerencialismo aliadas às concepções do mercado competitivo induzem os profissionais da educação a uma relação particular com os saberes curriculares. Na incerteza e instabilidade de seus resultados profissionais (provocados pela responsabilização, avaliações de desempenho e comparações entre pares) as escolas são cooptadas a compor uma sociedade de controle influente sobre um “currículo moral oculto” (2004, p.1119) que toma o autogerenciamento dos sujeitos e o incentivo para que sejam empreendedores de si mesmos como uma oportunidade para relativizar os significados de público e privado pelos novos sentidos atribuídos à gestão pelo mercado.

As instâncias do público e do privado são trabalhadas por algumas feministas pelo viés da visibilidade, como o faz Butler (2018a). Segundo Ball (2005, p.548), “em essência, a performatividade é uma luta pela visibilidade”. Por sua vez, a identidade e a subjetividade constituem visibilidades para Butler, sendo a performatividade um ato de materialização dos corpos, tornando-os visíveis e passíveis de reconhecimento, consequência que pode ser percebida em Ball (2002; 2005; 2010) quando expõe na performatividade competitiva a fragilização da identidade profissional de professoras/es preocupados com sua autenticidade e os efeitos do currículo para alunos/as, dos quais resultam questionamentos, dúvidas e dilemas morais sobre sua atuação no ensino.

Quando estas recentes performatividades de profissionais da educação alteram práticas tradicionais, espera-se modificações na vivência do currículo escolar pelos/as alunos/as, incorrendo numa performatividade capaz de integrá-los na sociedade de controle para normalizar valores

13 “Pronunciamentos grandiloquentes e eventos espetaculares” (BALL, 2010, p.39).

14 “Registros, reuniões de comitês e força-tarefa, interações” (BALL, 2010, p.39).



éticos, econômicos e ontológicos que ela propõe. O currículo aliado ao conceito de ALV, exposto anteriormente, oferece, todavia, compreensões sobre gênero e sexualidade que normatizam identidades nos domínios de uma heterossexualidade.

Políticas globais não são políticas de identidade, pois se sustentam num discurso biopolítico de saúde e utilidade dos corpos para a educação, concepção que recobre os currículos formais locais, como é possível perceber pelo desaparecimento do termo gênero no texto da BNCC. A autogerência dessas políticas neoliberais é uma concepção distinta de público e privado daquela presente no bordão “o pessoal é político” do feminismo, pois a primeira não discorre sobre as exclusões que o público impõe aos cidadãos por não reconhecer valores privados em sua atuação, geralmente masculinos, além de não fomentar equivalências entre experiências políticas individuais e coletivas.

Em acordo com a agenda pós-2015, a BNCC mantém o tema da sexualidade como exclusividade da disciplina de Biologia, planejado para o 8º ano, isto é, será abordado apenas nos anos finais do Ensino Fundamental. O conteúdo a ser abordado na sala de aula se refere às transformações do corpo no período da puberdade, doenças sexualmente transmissíveis e a sexualidade humana “(biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (BRASIL, 2017, p.347).

A BNCC privilegia os termos *sexualidade* e *sexo a gênero*, esta última retirada do texto da política por pressão de grupos religiosos conservadores, privilegiando uma perspectiva heterossexual visto que são os estudos de gênero que denunciam e desconstróem o paradigma heterossexual/homossexual, presente em políticas anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) a partir da noção de *orientação sexual* e da menção explícita à homofobia, lesbofobia e transfobia nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013).

Num dos trechos mais sensíveis relativos à noção de gênero, transfigurado por nós pela palavra *corpo*, encontramos, ao final, a perspectiva da sexualidade reprodutiva após uma longa descrição ética:

Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem

autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva (BRASIL, 2017, p.235).

Ao dessubstancializar as instâncias de atuação política em detrimento ao crescimento econômico, ao desenvolvimento e ao progresso do Estado-nação, tem-se novamente o setor privado agindo como agente de constrangimento e coerção de espaços públicos, implicado nas formas de gerir a vida de seus cidadãos. A educação apresenta-se aqui como um desses elementos de gerência da vida através de um currículo cujas questões de gênero e sexualidade estão marcadas por “interesses reprodutivos” (BUTLER, 2018b) ou biologicismos, demonstradas nas preocupações constantes com o ensino das temáticas sobre DSTs e gravidez precoce para manter os corpos de alunas/as saudáveis e produtivos - além da proximidade destes temas com o sentimento de vergonha, reavendo a história da palavra queer nos discursos de ódio contra mulheres, homossexuais e populações negras (BUTLER, 1997; 2005).

Cunha e Lopes (2017, p.30) afirmam que na BNCC “o conhecimento torna-se também um objeto a ser mensurado e avaliado, tomado como indicador da ‘boa’ qualidade da educação”, trazendo uma concepção de unidade para tal conhecimento, comprometendo um currículo que possa vislumbrar conhecimentos atrelados à diferença, caracterizados pela sua imprevisibilidade, falta de controle e dispersão das regularidades curriculares. Em todo caso, para as autoras a BNCC assume uma posição totalitária na formulação e elaboração de seu currículo, pois se fecha em si mesma.

C. Qualidade na Aprendizagem ao Longo da Vida

A aproximação das políticas globais com políticas comerciais encontra respaldo no termo “paridade de gênero” no RMG (2015b), no qual a igualdade de gênero é medida pela quantidade de matrículas realizadas nas instituições de ensino, sem qualquer questionamento sobre a função social que essa instituição realiza sobre os valores que transmite ou sobre seus princípios éticos, assumindo que o aumento de matrículas é sempre favorável ao desenvolvimento educacional. Delimita-se, então, uma noção de qualidade em educação. Porém, este aumento de matrículas é essencial para a qualificação do trabalhador (OFFE, 1990) e posterior ingresso no mercado de trabalho de escala global.



Em seu *Objetivo 5 – Paridade e igualdade de gênero*, o RMG (2015b) apresenta progressos no nível primário em 69% dos países, aumento na quantidade de matrículas de meninas em comparação com os meninos¹⁵, maior probabilidade das meninas nunca realizarem matrículas em relação aos meninos (48% contra 37%), maior probabilidade das meninas matriculadas chegarem às séries finais enquanto os meninos abandonam a escola (26% contra 20%), além de um dado específico sobre a África Subsaariana: “Na Guiné e no Níger, em 2010, mais de 70% das meninas mais pobres nunca frequentaram a educação primária, contra menos de 20% dos meninos mais ricos” (UNESCO, 2015b, p.7).

As noções de público e privado foram e são constantemente discutidas no feminismo pela posição subalterna das mulheres no lar e na frequência dos homens aos lugares públicos, principalmente no que diz respeito ao trabalho. O impedimento das mulheres circularem livremente por locais públicos gerou insatisfações demonstradas pelas ondas feministas ao reclamarem seus direitos políticos como cidadãs (CABALLERO, 2016). O recorte do RMG (2015b) à educação das meninas da África Subsaariana e do Oriente Médio deve, no entanto, ser entendida por meio dos interesses econômicos de agências multilaterais em países subdesenvolvidos. Poder-se-ia dizer, ainda, que são interesses de caráter notadamente econômico, já que o PIB aparece como principal marcador nessas políticas globais.¹⁶

Por isso Ball (2010, p. 39) afirma que a performatividade é mais fluxo do que estrutura: “o fluxo de demandas, expectativas e indicadores em constante mudança que nos fazem continuamente responsáveis e constantemente registrados”, alterando a concepção foucaultiana de panopticismo de certeza de vigilância para sua incerteza, o que provoca certa esquizofrenia coletiva de professores que duvidam o tempo todo de suas competências, habilidades e até mesmo de sua formação, como esperado pelo discurso da ALV.

A performatividade diz respeito ao “direito de aparecer, uma demanda corporal por um conjunto de vidas mais visíveis” (BUTLER, 2018a, p.32), ou, em outra assertiva, “a performatividade caracteriza primeiro, e acima de tudo, aquela característica dos enunciados linguísticos

15 “O número de países com menos de 90 meninas para cada 100 meninos matriculados na educação primária caiu de 33 para 16” (UNESCO, 2015b, p.7).

16 Com o avanço de governos ultraconservadores (ROLNIK, 2018), esse caráter economicista pode ser adotado explicitamente por um presidente da república quando os direitos de minorias sexuais são associados à ideia de “coitadismo” (GAÚCHAZH, 2019). Sintoma disto é a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), substituída pela Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação (SEMESP) pelo Decreto nº 9.465/2019, em uma estratégia deliberada para reorganizar gastos com políticas de inclusão.

que no momento de enunciação, faz alguma coisa acontecer ou traz algum fenômeno à existência” (2018a, p.36). Assim, a performatividade requer os atos de fala para uma articulação entre um corpo e um gênero.

Para evitar voluntarismos e estruturalismos Butler (2005) põe o corpo em tensão ao propor a regulação dos gêneros por representações, e a contingência aos erros que acompanham a materialização desses gêneros. A performatividade nutre-se, assim, de uma imprevisibilidade sobre a recepção da norma comunicada. Butler (2018a), assim como Ball (2010), reconhece a autossuficiência que o neoliberalismo gera nos corpos de indivíduos, reafirmando a precariedade na vida de algumas populações, como as minorias sexuais, ao desalentá-las da possibilidade de formar alianças pelos valores trazidos por essa doutrina econômica, proporcionando diferentes performatividades públicas e privadas para os gêneros.

A ALV participa dessas performances se apresentada como uma “microtecnologia de si”: atua sobre corpos e subjetividades (BALL, 2013). Seu efeito é a descentração do eu pela reeducação constante (pedagogização do conhecimento), na qual a experiência é descartável e não mais cumulativa, promovendo a culpa, a incerteza e a instabilidade como sentimentos morais obrigatórios para atingir-se o indivíduo empreendedor (BALL, 2010; 2013). Disto resulta uma ontologia do sujeito plástico em que mulheres são participantes ativas na educação dos filhos no esforço de converter capital econômico em capital cultural, uma vez que o capital familiar não é suficiente para atender ao mercado em constante mudança.¹⁷

Outro fator relevante é perceber como a feminização do magistério brasileiro atribui às professoras mulheres uma relação direta entre cuidado materno e educação, principalmente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (VIANNA, 2018). Conforme a autora, quanto mais próximo do Ensino Superior maior a tendência à masculinização do corpo de professores; os gestores homens, porém, são numerosos em todos os níveis de ensino e seu acesso a essa carreira é facilitada pela relação entre administração e burocracia com atributos masculinos, tais como razão, objetividade e controle sobre as próprias emoções, o que traz alguma impessoalidade ao cargo.

¹⁷ Nesse esforço de reconversão, Ball (2013, p.149) observa que “empresas no Reino Unido, como a Companhias do país, oferecem seminários noturnos por £45 por pessoa sobre tópicos como “Criando meninos” e “Criando meninas””.



Ao compreender “os atos constitutivos não apenas como constitutivos da identidade do ator, mas também como uma convincente ilusão, um objeto de *crença*” (BUTLER, 2018b, p.3, itálico no original), a autora assume que a totalização de um discurso intensifica nossa crença nele para inscrevê-lo num corpo. A identidade de gênero é crença na estabilidade do eu pela repetição estilizada de atos constitutivos. Assim, o encontro da política com seus “heróis culturais” provoca uma relocalização desse discurso para o exercício prático de estilização dos atos de alunos/as.

Nestas condições, o gênero é vigiado e supervisionado por um princípio biopolítico inerente aos direitos humanos. Porém, tal vigilância e supervisão se dão diferentemente na micropolítica cotidiana, resultando numa tradução imperfeita entre o gênero nas políticas e as políticas estilizantes ou, para dizer de outra maneira, há uma imprecisão contingente entre as políticas *do* corpo e as políticas *no* corpo. Corpos reproduzem situações históricas ao dramatizarem as biopolíticas no próprio corpo, denotando diferentes contextos, estratégias e práticas para a corporalização das políticas.

Neste sentido, se em Ball (2010; 2013) percebemos a performatividade agindo no sentido da dessocialização das relações profissionais e educativas para um incentivo ao autointeresse, atitudes egoístas e competições em várias esferas ao longo da vida¹⁸; em Butler (2018a) encontramos a performatividade na materialização do corpo (e, portanto, do sexo) como uma resposta aos processos de identificação, cujas lógicas entre o público e privado não se referem necessariamente às lógicas de mercado, porém, quando vistas pela ótica do Estado, o gênero apresenta-se como matéria de economia simbólica de produção de corpos sexuados em direção a uma economia de mercado.

Selecionamos as seguintes estratégias do RMG (2015b) para o combate à desigualdade de gênero: *estratégias integradas para a equidade de gênero* - cujo destaque no texto recai sobre as ações da ONU para Educação de Meninas; *Ações para combater o HIV e a Aids* - no qual as abordagens mais amplas são creditadas aos “esforços globais pós-Dakar” (UNESCO, 2015, p.8) para desenvolver uma “educação completa em sexualidade” num período de urgência; e *Ambientes escolares seguros, saudáveis, inclusivos e homoganeamente equipados* –, menciona mais uma vez

¹⁸ A crise das relações sociais “autênticas”, como enuncia Ball (2005; 2010), está reconfigurada numa nova socialização que tem como princípio a plasticidade. Assim, para evitar uma naturalização conceitual sobre o termo socialização, assumimos a dessocialização como a desmontagem de antigos valores para a socialização (autenticidade), que passam por uma nova configuração de socialização (plasticidade) que caracteriza a antiga socialização como dessocialização porque não atende aos requisitos desta nova cultura de mercado.

o Marco de Dakar como uma contribuição para o alcance de “objetivos relacionados à equidade de gênero e à boa qualidade da educação” (UNESCO, 2015b, p.10), também reconhecendo que “o trabalho em âmbito global pouco contribuiu para ajudar os países a estabelecer ambientes saudáveis de aprendizagem”, dada a “falta de foco” de algumas questões amplas (UNESCO, 2015b, p.10).

As recomendações para o pós-2015 são:

1. As escolas deveriam ser seguras, inclusivas e sensíveis a questões gênero, com ensino e aprendizagem que empoderem os alunos e promovam relações positivas de gênero.
2. Os recursos deveriam ser priorizados às comunidades em que as desigualdades de gênero sejam mais evidentes (UNESCO, 2015b, p.34).

Como o documento não determina o que compreende por gênero, lançamos mão de artifícios interpretativos, como a categoria sexo, para compreender que os sujeitos de direitos são constantemente tratados como meninos ou meninas, professoras ou professores e mulheres ou homens. Nesta chave, gênero é sinônimo de sexo e não menciona sexualidade senão como uma doença (vírus do HIV ou a AIDS).

O documento também não diferencia igualdade de gênero e paridade de gênero, salvo neste seguinte trecho:

A igualdade de gênero é mais complexa do que a paridade de gênero e mais difícil de ser mensurada, pois requer que se explore a qualidade das experiências de meninas e meninos na sala de aula e na comunidade escolar, suas conquistas nas instituições educacionais e suas aspirações para o futuro (UNESCO, 2015b, p.35).

Portanto, o documento privilegia a abordagem quantitativa, insuficiente para combater as desigualdades de gênero (CABALLERO, 2016), uma vez que não menciona homossexualidades e transexualidades ou mesmo as representações masculinas e femininas na educação e na escola, responsáveis pelo cerceamento das meninas na esfera privada do lar e de tantos casamentos precoces nas tradições familiares da África Subsaariana ou do Oriente Médio, comprometendo sua noção de qualidade na educação.

Outro fator importante para a teoria política de Butler (2005; 2017) diz respeito à abjeção, isto é, como a exclusão de representações de corpos que compõem as identidades dominantes é



necessária para criar fronteiras de visibilidade. Ao adotar certas representações, o que permite às políticas globais agir sobre a população representada, a linha imaginária de separação entre os corpos representados e não representáveis pode comprometer os objetivos de inclusão estabelecidos pela política. A noção de público e privado trazido pelas políticas globais, lidas num período de forte presença de atividades neoliberais na educação (mas não apenas nela), dilui as fronteiras entre o público e o privado para estabelecer suas próprias representações como verdadeiras.

Se um programa político se propuser a transformar radicalmente a situação social das mulheres, mas antes não levar em conta a construção social da categoria “mulher” – e se ser mulher, por definição, implica uma situação de opressão – ele é inútil (BUTLER, 2018b, p.7).

Categorias como “mulher” ou “meninas” apresentam-se como universalismos nas políticas mencionados anteriormente, diferindo apenas na nacionalidade, geografia e políticas destinadas a diferentes grupos de mulheres que, aparentemente, possuem em comum uma essência não questionada nestas políticas que as interpreta mulheres (BUTLER, 2017). A invariabilidade desta categoria impõe um sentido de união e consistência a “mulheres”, por exemplo, necessária para dar sentido às políticas a partir de contextos citacionais.

A reprodução da categoria de gênero atua em uma grande escala política quando, por exemplo, as mulheres ingressam pela primeira vez em uma profissão ou conquistam determinados direitos, ou quando são reconhecidas pelo discurso jurídico e político de uma maneira significativamente nova. Mas a reprodução mais cotidiana da identidade generificada se dá por meio de diferentes formas de atuação dos corpos em relação a expectativas profundamente arraigadas ou sedimentadas de existência generificada. Em outras palavras, uma sedimentação de normas de gênero produz o fenômeno peculiar de um sexo natural, ou de uma verdadeira mulher, ou de uma série de ficções sociais prevalentes e imperativas, uma sedimentação que, ao longo do tempo, produz um conjunto de estilos corporais que, de maneira reificada, tomam a forma de uma configuração natural de corpos em sexos que existem em uma relação binária uns com os outros (BUTLER, 2018b, p.8).

A conservação de um ideal de família nuclear é um fator de manutenção dessas naturalizações, ideal que pode ser reconstruído em políticas públicas. Na perspectiva foucaultiana, poder-se-ia com auxílio da história investigar como a burguesia no Ocidente, por conveniência, adota o racismo biologicista no dispositivo de aliança no período vitoriano como alternativa para os

costumes sexuais: crianças onanistas, mulheres histéricas, pederastas e homossexuais serão alvos da psiquiatria, da pedagogia e do direito (FOUCAULT, 2015).

Este dispositivo de sexualidade reproduz-se nas políticas quando não é mencionado como questão, como faz o RMG (2015b, p.35): o “acesso pleno e equitativo de meninas e uma educação básica de boa qualidade” está resumido, portanto, no aumento do número de matrículas, desempenho escolar, aprendizagem de línguas e contato com novas tecnologias. Por esta razão a quinta recomendação (*Mudar o foco da paridade para alcançar a igualdade de gênero*) refere-se aos materiais didáticos, programas de treinamento para professores e gestores e currículos “sensíveis¹⁹ a questões de gênero” e que devem “incluir o ensino de saúde reprodutiva e sexualidade” (UNESCO, 2015b, pp.39 e 53).

Nas políticas globais da agenda pós-2015, o reconhecimento parece existir apenas para gêneros e sexualidades binárias, àquelas que não escapam da inteligibilidade da representação suscitada por uma estética normativa de pares complementares (BUTLER, 2005). A visibilidade está compreendida no direito ao reconhecimento²⁰, porém a competitividade de mercado está atrelada ao não reconhecimento de alguns competidores; já para o gênero, “falar sobre o que é viver uma vida humana já é admitir que modos humanos de viver estão atados a modos de vida não humanos (BUTLER, 2018a, p.51).²¹ É no enquadramento dos corpos a gêneros “humanizados” ou “humanizantes” que as políticas globais podem ser lidas como biopolíticas, cujos aspectos totalitários encontram-se em políticas nacionais, visto que o global se atualiza no local.

Conclusões

Nossa análise buscou captar duas formas de perceber performatividades na interpretação das políticas globais de uma agenda pós-2015, como demonstrado pela Declaração de Incheon (2015a), pelo RMG (2015b), pela BNCC (2017) e pela LDB (1996) - reatualizada no cenário global pela Lei nº 13.632/2018. A atualização destas ideias está sujeita à imprevisibilidade de suas condições de implementação nas escolas, levada adiante pelos “heróis culturais” destas políticas: os gestores

19 Cujas natureza dessa sensibilidade não é mencionada em momento algum.

20 Para uma discussão sobre os efeitos psicológicos do processo de reconhecimento, ver Butler (2016).

21 Questão que nos coloca diante de como fazer (ou estranhar) um currículo *queer* em contextos de globalização (LOURO, 2008).



escolares. As políticas curriculares deslocam-se no espaço, provocando ruídos em seus signos globalizados: sua significação é acompanhada de dessignificação e falta de sentido, que se completam nas relações geopolíticas que a política mobiliza e nas reconexões de uma globalização em que tudo não está interligado com tudo.

As políticas globais não são políticas de identidades, no sentido de Butler (2017), porém, para falar como Massey e Keynes (2004, p. 9) “o espaço [do qual decorre e onde ocorrem essas políticas] é, desde o início, parcela integrante da constituição daquelas subjetividades políticas”, o que nos permite ler as políticas globais como políticas locais, sendo as experiências globais traduções de localidades políticas em redes de subjetividades. As políticas curriculares, como outras políticas públicas (CAMPELLO, 2017; OLIVEIRA & CARVALHO, 2011; MILANEZI, 2011; PIRES, 2011)²², podem fazer da identidade um princípio de ação política para o cumprimento de direitos fundamentais pautados em espaços ao invés de tempos (como o progresso, o desenvolvimento, o moderno, o avanço) quando público e privado não impedem as “assembleias de corpos” (BUTLER, 2018a), situações em que abjeção e normalidade são produzidos simultaneamente.

O local, particularidade do global que pode compô-lo ou não (e mesmo quando isto ocorre não se igualam), é alvo de um corpo temporalizado pela ideia de desenvolvimento normal, de ciclos na história da humanidade e de natureza comportamental. As performatividades de Ball (2001) e Butler (2017) contribuem para denunciar a produção e normatização dos corpos que recorrem ao pensamento jurídico do direito soberano para instaurar normas nos territórios (FOUCAULT, 2015), para as quais a racionalidade, a objetividade e a cognição (ideais masculinizados) presentes no conceito flexível de ALV na agenda pós-2015 para a educação apresenta-se também pela lógica da binaridade e do heterossexismo ao não contraporem o “modelo expressivo do gênero”, responsável por estruturar crenças de um eu estável, individual e pré-discursivo no lugar de representá-las como estruturas de ontologias insuficientes para retratar as ficções performativas do gênero (BUTLER, 2018b).

22 Duvidamos das políticas para duvidar do papel do Estado ao iniciar nosso processo investigativo. Não podemos, porém, afirmar rigorosamente se outras políticas que não aquelas aqui apresentadas ou políticas educacionais, de forma geral, tenham função biopolítica. Cada caso deve ser investigado em suas particularidades históricas e geográficas para que nuances de tradução das políticas possam ser percebidas, como buscamos proceder aqui na “glocalização” do gênero em políticas.

Finalmente, salientamos que políticas globais (experiências locais globalizados) entendidas, sobretudo, pelos fluxos da performatividade competitiva²³ (BALL, 2005) podem exibir estruturas da performatividade de gênero (BUTLER, 2017) que nos permitem lê-las como políticas sociais do sexo, isto é, estratégias biopolíticas para controlar e regular a população através de seu gênero, confrontando suas liberdades individuais em virtude do mercado e/ou sacralização do Estado, ambas correntes nas políticas educacionais do Brasil.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES pela concessão da bolsa que tornou possível a elaboração deste artigo, fruto de reflexões da pesquisa de mestrado em andamento no PPGE/Unicamp: “Corpo e gênero na escola: o trabalho dos gestores escolares num campo de disputas”. Também agradecemos as leituras e correções generosas de Mirele Corrêa e Hugo Romano Mariano.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação**, Porto Alegre, v.36, n.2, p.144-155, maio-ago. 2013.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul.-dez., 2001.

_____. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham; Philadelphia, PA: Open University Press, 1994.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1105-1126, set.-dez. 2004.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, n.35, n.2, p.37-55, maio-ago. 2010.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, p.539-564, set.-dez. 2005.

23 Para diferenciar a performatividade evocada por Stephan Ball daquela elaborada por Judith Butler (e evitar confusões) utilizamos “performatividade competitiva” em contraposição à “performatividade de gênero”, caso contrário deveríamos utilizar “cultura da performatividade” para explicar o processo de subjetivação que decorre dos encontros entre educação e mercado, porém, a “performatividade de gênero”, a nosso ver, poderia ser classificada como uma “cultura da performatividade” em sentido abrangente ao subjetivar as identidades sexuais.



_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga (Portugal), v.15, n.2, p.3-23, 2002.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacionail. In: **Políticas educacionais: questões e dilemas**. Stephen Ball e Jefferson Mainardes (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de Janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Publicado em: 02/01/2010. Edição

_____. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação. Brasília: UNESCO, PNUD, UNFPA, UNHCR, UNICEF, ONU Mulheres, Banco Mundial, ILO, 2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.

_____. Lei nº 13.632, de 6 de Março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Governo da Presidência da República, Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Relatório Nacional Voluntário sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUTLER, Judith. *Anseio de reconhecimento*. **Equatorial**, v.3, n.5, p.185-207, 2016.

_____. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução: Fernando Siqueira Miguens; revisão técnica: Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018..

_____. **Cuerpos que importan**: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2005.

_____. **Excitable speech**: a politics of the performative. New York & London: Routledge, 1997.

_____. **Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista**. Cadernos de leituras, n.78, jul. 2018b.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CABALLERO, Alan Isaac Mendes Caballero. **A desigualdade entre os sexos pelas perspectivas de Pierre Bourdieu e Simone de Beauvoir**. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Campinas, SP: [s.n.], 2016. 128 p.

CAMPELLO, Tereza. **Faces da desigualdade no Brasil**: um olhar sobre os que ficam para trás. Brasil: Clacso Flacso, Agenda Igualdade, 2017.

CASTELLS, Manuel. **O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação**. In: O poder da identidade: volume II. Tradução: Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz & Terra, 2008.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha; LOPES, Alice Casimiro. **Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão**. Investigaçã Qualitativa, v.2, n.2, p.23-35, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1**: a vontade de saber. 2. Ed. Paz e Terra: São Paulo, 2015.

_____. **Microfísica do poder**. Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1979.

_____. **O nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução: Eduardo Brandão; revisão da tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GAÚCHAZH. **Governo Bolsonaro extinguirá secretaria do MEC voltada a promover diversidade**. Educação e Trabalho, Mudança na Educação, 02/01/2019. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/01/governo-bolsonaro-extinguira-secretaria-do-mec-voltada-a-promover-diversidade-cjqfd5a060ox301pis9vbergc.html>>. Acesso em: 20/02/2019.



- HAYEK, Friedrich A. von. **O caminho da servidão**. São Paulo, SP: Vide Editorial: Instituto Liberal, 2013.
- HOFLING, Heloísa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos CEDES, vol.21, n.55, pp.30-41, 2001.
- LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiz M. Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições, v.19, n.2, 17-23, 2008.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EDU, 1986.
- MAINARDES, Jefferson. **Uma abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan.-abr. 2006.
- MASSEY, Doreen; KEYNES, Milton. **Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações**. GEOgraphia, ano 6, n.12, 2004.
- MILANEZI, Jaciane. **Silêncio: reagindo à saúde da população negra em burocracias do SUS**. In: Boletim de Análise Político-Institucional/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - n.1, Brasília: Ipea, 2011.
- MORAES, Reginaldo. **Liberalismo e neoliberalismo – uma introdução comparativa**. Primeira Versão, Campinas, n.73, p.1-30, 1998.
- OFEE, Claus. **Sistema educacional, sistema ocupacional e política de educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional**. Educação & Sociedade, n.35, p.9-59, abr. 1990.
- OLIVEIRA, Marina Meira de; CARVALHO, Cynthia Paes de. **A implementação de uma política educacional de combate ao fracasso escolar: percepções e ações de agentes implementadores de uma escola municipal no Rio de Janeiro**. In: Boletim de Análise Político-Institucional/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - n.1, Brasília: Ipea, 2011
- PIRES, Roberto. Implementando desigualdades? Introdução a uma agenda de pesquisa sobre agentes estatais, representações sociais e (re)produção de desigualdades. In: **Boletim de Análise Político-Institucional/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada** - n.1, Brasília: Ipea, 2011.

REIS, Toni. **Gênero e LGBTfobia na educação**. In: A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. N-1 edições, 2018.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO. 1998.

_____. Declaração de Incheon - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Fórum Mundial de Educação: UNESCO, Ministério da Educação da República da Coréia, UNDP, UNFPA, UNICEF, ONU Mulheres, UNHCR, Banco Mundial, 2015a.

_____. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios. Relatório Conciso. Coordenação e revisão: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil. Tradução: Marina Mendes. 2015b.

_____. Educação para Todos: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual**: breve história de lutas, danos e resistências. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

Recebido em: 01 de outubro de 2020.

Avaliado em: 20 de março de 2020.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE OS RESULTADOS QUALITATIVOS E QUANTITATIVOS EM UMA ESCOLA INTEGRAL

ALESSANDRA MARCOS AGUIAR

Universidade de Pernambuco (UPE). Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco. Professora da Secretaria de Educação e Esportes do estado de Pernambuco.
ORCID: 0000-0003-2232-8704. E-mail: alessandramarcos10@hotmail.com

ODALÉA FEITOSA VIDAL

Universidade de Pernambuco (UPE). Doutora em Educação pela UFAL. Professora Adjunta na Universidade de Pernambuco. ORCID: 0000-0002-6759-0784. E-mail: odalea.vidal@upe.br



PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE OS RESULTADOS QUALITATIVOS E QUANTITATIVOS EM UMA ESCOLA INTEGRAL

O objetivo deste artigo é perceber, a partir da escuta da comunidade escolar, os impactos dos resultados obtidos por uma escola integral do município de Surubim, no estado de Pernambuco. Para tanto, procedeu-se a uma pesquisa quali-quantitativa, por meio de aplicação de questionários estruturados. A metodologia norteou-se pela pesquisa-ação, com dados obtidos por um grupo focal. Percebeu-se, o reconhecimento da comunidade escolar sobre o papel da gestão na oferta de um ensino com qualidade social, por meio de variados projetos pedagógicos. Espera-se que os achados desta investigação possam inspirar outras escolas integrais, a fim de enriquecer sua rotina escolar com ações significativas e fomentadoras de protagonismo.

Palavras-chave: Educação Integral. Comunidade Escolar. Projetos Pedagógicos.

SCHOOL COMMUNITY PERCEPTIONS ABOUT QUALITATIVE AND QUANTITATIVE RESULTS IN AN INTEGRAL SCHOOL

The objective of this article is to understand, from the listening of the school community, the impacts of the results obtained by an integral school in the municipality of Surubim, in the state of Pernambuco. Therefore, a qualitative and quantitative research was carried out, using structured questionnaires. The methodology was guided by the action research approach, with data obtained from a focus group. It was noticed the recognition of the school community on the role of school management in offering a teaching with social quality, through several pedagogical projects. It is expected that the findings of this investigation may inspire other integral schools, in order to enrich their routine with actions and protagonism promotion.

Keywords: Integral Education. School Community. Pedagogical Projects.

PERCEPCIONES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR SOBRE LOS RESULTADOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS EN UNA ESCUELA INTEGRAL

El objetivo de este artículo es comprender, a partir de la escucha de la comunidad escolar, los impactos de los resultados obtenidos por una escuela integral en el municipio de Surubim, ne el estado de Pernambuco. Para esto, se realizó una investigación cualitativa y cuantitativa, mediante la aplicación de cuestionarios estructurados. La metodología fue guiada por la investigación-acción, con datos obtenidos por un grupo focal. Se notó el reconocimiento de la comunidad escolar sobre el papel de la gerencia en ofrecer una enseñanza con calidad social, a través de diversos proyectos pedagógicos. Se espera que los resultados de esta investigación puedan inspirar a otras escuelas integrales, a fin de enriquecer su rutina escolar con acciones significativas que promuevan el protagonismo.

Palabras clave: Educación Integral. Comunidad Escolar. Proyectos pedagógicos.



PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE OS RESULTADOS QUALITATIVOS E QUANTITATIVOS EM UMA ESCOLA INTEGRAL

Introdução

As atividades pedagógicas desenvolvidas no chão da escola demonstram ter relevância, quando promovem a emancipação e protagonismo dos estudantes. Promovendo vivências reais, que os preparem para sua atuação na sociedade, quer seja por meio das futuras práticas acadêmicas, ou no mundo do trabalho. No entanto, esta contribuição dos educadores na vida do jovem, precisa ser acompanhada por toda a comunidade escolar, pois é a partir dessa cooperação que serão obtidos resultados qualitativos e quantitativos na instituição escolar.

O presente artigo tem como objetivo, perceber, a partir da escuta da comunidade escolar, os impactos dos resultados obtidos por uma escola integral do município de Surubim, Pernambuco. Além disso, serão apresentados os desafios da escola integral, as vozes da comunidade, através da perspectiva da pedagogia de projetos.

Para tanto, utilizou-se em sua metodologia, o tipo de pesquisa exploratória, que através de métodos qualitativos proporcionará o levantamento de informações, a construção de hipóteses, a familiaridade com os objetos teóricos e empíricos, bem como com a questão geradora, o que levou a uma coleta de dados que serviu de base para análise e resultado final do trabalho. Foram analisados, ainda gráficos informativos e resultados de instrumentos como questionários.

A participação efetiva da comunidade escolar nas decisões da escola tem sido bastante evidenciada nos últimos anos, quando se tem dado maior atenção à valorização dos órgãos colegiados e representações estudantis. É devido a esse *feedback* que as escolas têm avançado na questão da gestão democrática.

De acordo com Röhr (2013), como orientação para a reflexão pedagógica, não podemos nos basear apenas em referências externas. Devemos nos fundamentar na integralidade do ser humano, levando em conta todas as suas dimensões, embora saibamos que a influência de fatores externos também interfere no seu processo educativo.



Ainda segundo este autor, a educação é um ato político. É a partir da conquista das novas gerações que se procura o domínio da situação, a perpetuação de domínios políticos, a divulgação de credos e a imposição de interesses econômicos. Nesse sentido a educação acaba se tornando serva desses interesses e satisfações político-sociais, envolvendo seus agentes no fortalecimento de sua perpetuação. Como agentes aqui, entendemos todos os envolvidos no processo educativo: profissionais da educação, estudantes etc.

Em uma escola integral, investe-se na formação do ser, tomando por base os princípios norteadores da Educação Interdimensional, que enfatizam o protagonismo juvenil e o desenvolvimento das dimensões do ser humano: Logos, Mythos, Pathos e Eros, buscando ainda no dia-a-dia estar pautados nos pilares da educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver, Aprender a Ser (DELORS, 2010).

Embora o foco seja no aspecto pedagógico, outros necessitam estar a serviço do bem-estar do jovem estudante, que por sua vez necessita de condições mínimas para o desenvolvimento cognitivo favorável. A partir desta necessidade, uma escola de referência em ensino médio (EREM) deve buscar desenvolver no seu dia-a-dia, atividades diversas que além de garantir o cumprimento da carga horária e a grade curricular, deve também proporcionar momentos de interação, descontração, reflexão, protagonismo e convivência.

Especialmente através do protagonismo juvenil, o jovem é convidado a programar, articular, realizar, ser avaliado e recompensado por atividades que constituem o calendário cultural da escola e projetos diversos, como os citados anteriormente.

A escola integral e seus desafios

As conquistas diárias, realizadas por gestão, docentes e funcionários representam um ganho enorme na função social da escola. Os resultados colhidos em cada ação feita na coletividade, demonstram o quanto temos avançado. No entanto, uma escola em tempo integral não possui apenas aspectos positivos, que levam os estudantes a melhores resultados. Há uma série de desafios diários, de toda ordem, que por vezes impedem a consecução de certas tarefas.

A escola em tempo integral, oferece aos jovens uma realidade bem distinta daquela conhecida por eles na escola regular. A começar pela permanência diária em tempo integral, bastante



cansativa, eles ainda se deparam com diferenciais como: um aumento considerável no quantitativo de disciplinas, o novo sistema de avaliação, que inclui semanas de exames, semanas de simulados, datas determinadas para segundas oportunidades, devidamente justificadas e solicitadas em tempo hábil, aceitação de refeições padronizadas, servidas por firmas terceirizadas, foco em avaliações externas, maior cobrança em relação a cumprimento de horários, respeito às normas de convivência, resultados a serem atingidos, entre outras.

Não parece ser fácil, pertencer a uma escola com este funcionamento, especialmente se durante o ensino fundamental não tiveram nenhum conhecimento e muito menos vivência deste sistema. Por este motivo, é necessário por parte dos profissionais de escolas em tempo integral: professores, funcionários de limpeza, alimentação, segurança, administrativo disciplina e equipe gestora; garantir o bem-estar, a atenção e toda a gama de subsídios necessários à permanência prazerosa deste jovem no ambiente escolar e sua formação interdimensional.

Há de se considerar, então, que os jovens inseridos no espaço escolar têm suas vivências e experiências nesse espaço e é nele que também terão, ao menos em parte, sua subjetividade constituída a partir das, e nas relações que aí estabelece com seus pares – os colegas, professores, coordenadores; enfim, é nessa rede de relações mantidas com os outros sujeitos que ele se constituirá como sujeito social, bem como construirá sua singularidade. (MANCINI, 2006, p.62).

De acordo com este autor, é a partir das relações estabelecidas e vivenciadas no dia a dia da escola, com as pessoas que a compõem, que o jovem estará construindo as suas características, suas especificidades, características estas que definirão este jovem enquanto ser individual que convive em sociedade. Ou seja, é neste espaço de convivência e aprendizagem que o jovem construirá sua identidade como cidadão.

É fato que a escola em tempo integral requer uma adequação e investimentos constantes de forma que possa oferecer ao estudante, o mínimo de condições possíveis que possibilite seu bem-estar, uma vez que passa na escola o dia inteiro, todos os cinco dias úteis da semana. Isso significa entre outras coisas: transporte escolar garantido, espaços adequados, recursos humanos suficientes e preparados para lidar com esta clientela, acesso a internet, alimentação balanceada e de qualidade, acompanhamento e atenção voltados para o desenvolvimento de suas habilidades e até mesmo auxílio pessoal, podendo suprir assim suas necessidades físicas, sociais, intelectuais e emocionais.

De acordo com as dificuldades financeiras pelas quais atravessa o nosso país atualmente, torna-se cada vez mais difícil atender a estas exigências. Além disso, se faz necessária também certa disponibilidade da família para acompanhar todo o processo de desenvolvimento destes estudantes, apoiando a escola de maneira que juntas, escola e família, possam exercer suas funções no processo de desenvolvimento de cada um. Como afirma Piaget (2007):

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades. [...] (PIAGET, 2007, p.50)

A escola deve preocupar-se ainda em proporcionar momentos de interação entre ela e a família, de forma que os pais e/ou responsáveis, apesar de suas próprias dificuldades, sintam-se partícipes no trabalho que a escola desenvolve na formação de seus filhos, o quanto sua presença é necessária para a construção deste cidadão que tem como formação inicial a própria família. A escola oferece a educação sistemática, porém formação principal se dá na corresponsabilidade com a família.

A formação continuada dos professores e a presença pedagógica de todos os profissionais da escola é outro fator de suma importância e responsabilidade para o bom funcionamento e resultados numa escola de tempo integral. Pereira (2011, p. 69), destaca que:

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto, exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

Esta citação aponta para a necessidade de uma melhor atuação escolar, mais especificamente com a escola em tempo integral, pois, de acordo com o que vimos, refere-se não apenas à formação no sentido pedagógico, cognitivo, mas aos aspectos enfatizados neste modelo de escola em relação às dimensões do ser: racional, espiritual, afetiva e corpórea. Além de referir-se também a



aspectos relacionados a relações interpessoais, uma das maiores preocupações do corpo docente e da equipe gestora desse modelo de escola, especialmente no 1º ano, quando o (a) estudante novato (a) enfrenta diversas mudanças no seu novo ambiente, cotidiano e contatos com pessoas diferentes, vindas também de diferentes realidades.

Mediante todos esses aspectos, podemos perceber um pouco da complexidade e dos desafios de estar à frente de uma instituição de ensino integral.

De acordo com Dourado, Oliveira, Santos (2007), a organização da escola precisa contribuir para a qualidade da educação, valorizando os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos, as expectativas dos envolvidos com relação a aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras.

Sendo assim, de forma a garantir uma educação de qualidade, pautada nos princípios de gestão democrática, deve-se perpassar pela articulação entre as atividades administrativas e pedagógicas e priorizar a participação e o envolvimento de todos os sujeitos que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

Torna-se importante analisar uma das premissas interdimensionais: A Pedagogia da Presença. De acordo com Costa (2001, p. 26): “Esta é uma postura que exige de quem educa, uma clara noção do processo e uma ágil inteligência do instante, implicando a necessidade de combinar, de forma sensata, uma boa dose de senso prático com uma apreciável veia teórica”. É claro que o professor é a figura que possui contato mais direto com os estudantes e por isso mesmo possui mais condições de representar esta presença na vida dos mesmos, conhecer suas histórias de vida que refletem muitas vezes em seus comportamentos, relacionamentos e resultados.

Não podemos esquecer, porém, que estamos nos referindo a uma escola de funcionamento em horário integral, onde todos os funcionários passam os cinco dias da semana, de manhã à tarde, convivendo com estes estudantes, como os quais acabam tendo, às vezes, mais contato do que com os próprios familiares. Sendo assim, é preciso muito cuidado, atenção e providência no sentido de significar presença marcante positiva, apoio e exemplo para estes jovens. Afinal, somos todos educadores, temos um compromisso com a formação de cada estudante, seja ela nos aspectos: intelectual, corporal, espiritual e afetivo.

Em relação ao gestor escolar este deve ser um mediador de todos os aspectos que compõem o processo de ensino e aprendizagem: o pedagógico, o administrativo, o relacional, dando ênfase à participação de todos no sentido de desenvolver uma gestão democrática, voltada para os interesses da comunidade em consonância com a realidade na qual está inserida.

É importante ressaltar que o ensino médio é a fase em que, além de estar aprofundando os conhecimentos obtidos no ensino fundamental, o jovem estará vivendo a fase da adolescência, talvez a mais crítica do ser humano, também é a fase em que ele se encontra a definir sua trajetória de vida e de trabalho.

Considerando-se que seja um grande desafio para a família e para o estado garantir formação educativa no ensino médio, muito mais educação em tempo integral. Sendo assim, esta proposta apresenta diversos tipos de dificuldades e desafios que requerem uma atenção e providências específicas para sua efetivação com qualidade. Sobre isto Krawczyk (2013) afirma que:

Essas mudanças no sistema educacional brasileiro são de extrema importância, porque conferem à educação média o estatuto de direito de todo cidadão. Mas, não é uma tarefa fácil a definição de políticas para esse nível de ensino em razão da falta de consenso sobre sua função social, pois o processo de expansão gera novos desafios para a comunidade educativa: é preciso criar condições institucionais e de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo para toda a população e, principalmente, faz-se necessária uma cultura social democrática que tenha como princípio de qualidade a inclusão de todos nossos jovens numa relação significativa com a escola. (KRAWCZYK, 2013, p. 3)

Diante deste contexto, é importante salientar que o país vive hoje uma crise socioeconômica crítica, e a educação, que deveria ser uma das prioridades para o pleno desenvolvimento da cidadania, também se encontra neste estado de mudanças e incertezas. É certo que o número de escolas em tempo integral vem aumentando, porém também é correto afirmar que o modelo brasileiro de infraestrutura e manutenção dessas escolas, deixa muito a desejar, assim como a organização e o funcionamento do currículo, especialmente se considerarmos o mundo contemporâneo e as necessidades de nossos jovens.

Talvez o problema esteja no fato de que, simplesmente importar um modelo de escola de outros países que possuem realidades totalmente diferentes da nossa, sem levar em conta essas diferenças, não seja a solução para que tenhamos nossas necessidades atendidas de forma satisfatória.



Sander (2015) torna-se ainda mais específico e objetivo em relação ao funcionamento das escolas de ensino médio em tempo integral quando afirma:

A integração da cultura ao mundo da ciência e do trabalho é exigência fundamental de uma concepção unitária e integral de educação básica. As atividades culturais e lúdicas são fatores determinantes da formação para a cidadania e a convivência social de crianças e adolescentes, jovens e adultos. Este fato torna-se um elemento adicional em favor da escola em tempo integral, no sentido de que ela permite reservar tempo e espaço para o desenvolvimento do talento cultural e artístico e da atividade esportiva, elementos constitutivos da qualidade de vida humana em sociedade. Este posicionamento político-pedagógico implica a ampliação e reestruturação das escolas públicas, mediante a instalação de quadras poliesportivas e espaços culturais como auditórios e bibliotecas. (SANDER, 2015, p. 20).

Partindo das concepções destes dois autores acima citados que enfatizam a necessidade de investimentos e aperfeiçoamento nas áreas física, material, humana e profissional, e, trazendo o foco para a escola in lócus, além dos desafios citados, que possuem os seus desdobramentos em relação a material didático, alimentação, acréscimo de quantitativo e especializações de recursos humanos, entre outros, podemos ainda citar, de acordo com a vivência na escola in lócus, como desafios constantes:

- a) A ausência da família, como principal responsável pela formação do cidadão, que necessita participar democraticamente do dia-a-dia da escola;
- b) O diferencial entre o funcionamento das escolas de ensino fundamental em tempo regular e esta nova realidade no ensino médio;
- c) A desestruturação dos valores éticos, morais e religiosos, que juntos, todos esses fatores levam às dificuldades de adaptação e relacionamento, de conscientização e formação crítico-construtiva, de autoafirmação, o que torna mais trabalhoso e difícil o papel social da escola;
- d) A estrutura física, manutenção e a falta de investimento em recursos físicos e humanos que favoreçam o processo do ensinar e do aprender.

Todos esses pontos incidem em um dos maiores desafios no decorrer dos anos que é o de superar as metas estipuladas anualmente, no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDPE), fato que ainda gera a concorrência entre muitas instituições, descaracterizando uma das funções da educação, que é a de humanização.

O percurso metodológico da pesquisa

Este trabalho foi realizado inicialmente a partir do levantamento bibliográfico, baseado em autores como Gadotti (2016), Costa (2008), Delors (2010). Foram realizadas ainda observações na escola *lócus* da pesquisa, bem como questionário com membros da comunidade escolar e representantes da Gerência Regional de Educação de Pernambuco (GRE), para o levantamento, análise e consolidação de resultados que levassem ao resultado deste estudo. As Gerências Regionais de Educação integram a estrutura básica da Secretaria de Educação, distribuídas em regiões geográficas estratégicas, tendo, entre outras atribuições, que exercer ações de supervisão técnica, orientação normativa e de articulação e integração, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino.

O primeiro passo, após o estudo de teóricos acerca do tema, foi a observação do ambiente escolar, seu funcionamento, as atividades realizadas no dia a dia e a vivência dos estudantes com tudo e com todos.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, pois, de acordo com Gil (2014, p. 42), “os métodos qualitativos são empregados através das pesquisas do tipo exploratório”, que têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses e também porque é uma pesquisa que envolve: levantamento de bibliografia correlata, opiniões de pessoas entrevistadas sobre suas vivências junto ao problema pesquisado, além de exemplos analisados.

Partindo deste princípio, iniciamos este trabalho apresentando uma abordagem científica sobre o tema principal: escolas de ensino médio em tempo integral, utilizando referências de vários autores, abrangendo uma retrospectiva da implantação e funcionamento da escola, até a aplicação, análise e apresentação dos resultados do questionário com o grupo focal com integrantes da escola *lócus* da pesquisa.



Optou-se pela metodologia da pesquisa-ação que segundo, Thiollent (2016, p. 36), este percurso metodológico pressupõe uma concepção de ação, que “requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado”.

Através deste tipo de pesquisa, aplicamos um questionário com agentes que compõem a comunidade educativa, como: professores, funcionários, estudantes, ex-estudantes, familiares, representante da gerência regional e parceiros da escola, analisar no contexto escolar, a fala de cada um dos sujeitos da pesquisa. Buscou-se, não somente apresentar suas respostas, mas relacioná-las ao teor desta pesquisa, que se refere especificamente à função social desta escola de ensino médio em tempo integral, seus desafios e sua contribuição na educação da cidade. Ao todo, foram 14 questionários, aplicados, sendo, 3 funcionários, 3 mães, 3 estudantes, 1 professor, 1 representante da GRE, 1 nutricionista da Secretaria de Educação e 2 ex-alunos.

Tivemos como lócus da pesquisa a Escola de Referência em Ensino Médio Maria Natália Figueiroa da Silva (ERNAF), situada à Vila da Cohab II, área suburbana do município de Surubim, agreste setentrional de Pernambuco. A ERNAF, como é conhecida foi transformada em EREM no ano de 2008, tendo sido pioneira entre as demais escolas de referência em ensino médio de Pernambuco e única no município à época.

Em 2018, no período da pesquisa, a escola funcionava com oito turmas de ensino médio no horário de 7h20 as 16h50, diariamente. Contava ainda com um quantitativo de 09 (nove) professores ligados ao Programa de Educação Integral, da Secretaria Executiva de Educação Profissional de Pernambuco, 04 (quatro) professores efetivos, não ligados ao Programa e 07 (sete) professores contratados por processo seletivo da Secretaria de Educação e Esportes, 03 (três) funcionários administrativos e 07 (sete) terceirizados.

A equipe gestora era composta por: uma gestora, um assistente de gestão, uma secretária, uma educadora de apoio. A equipe técnico-administrativa contava com uma coordenadora de biblioteca e uma analista em gestão educacional.

Os estudantes totalizavam 296, distribuídos entre os três primeiros anos, três segundos e dois terceiros anos. A referida instituição encontra-se jurisdicionada à Gerência Regional de Educação

(GRE) Vale do Capibaribe, Secretaria Executiva de Educação Profissional (SEEP) e da Secretaria de Educação e Esportes (SEE) de Pernambuco. Foram contemplados para a pesquisa, representantes de professores, funcionários, estudantes, ex-estudantes e familiares que formaram o grupo focal para coleta de dados que serviram de base para análise e concretização deste trabalho.

A coleta de dados foi feita por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2015). Um número significativo de autores de livros, artigos e dissertações foram pesquisados para a tomada de conhecimento acerca da implantação, funcionamento e resultados da escola de ensino médio em tempo integral no estado de Pernambuco. Bem como foram apresentados dados bibliográficos que evidenciam a implantação, funcionamento e resultados da ERNAF.

Para retratar o funcionamento, os desafios e resultados da ERNAF na história da educação de nossa comunidade, inicialmente foi aplicado um questionário semiestruturado com o grupo focal formado por representantes da nossa regional de educação, de funcionários, professores e colaboradores da escola, pais, estudantes e ex-alunos, com o intuito de obter dados capazes de direcionar as próximas etapas da pesquisa. Ou seja, qual o diferencial que podemos evidenciar no funcionamento da escola em tempo integral e como ela se revela na qualidade de vida do estudante desta escola e sua formação integral.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Este é o motivo pelo qual optamos pela aplicação do questionário com grupo focal da comunidade educativa: a coleta de informações oriundas de dados amostrais a partir da vivência de situações e experiências que nos permitiu coletar informações da realidade para a análise e conclusão.

Através do questionário, abordamos de início as seguintes questões: Qual a importância da escola em tempo integral para a educação do nosso município, do nosso estado, do nosso país? Quais as principais diferenças entre o ensino da escola regular e o da escola em tempo integral? Quais as principais vantagens que podemos destacar no trabalho desenvolvido pela ERNAF?



Quais as principais dificuldades e desafios encontrados pela ERNAF? Como se dá a contribuição do trabalho desenvolvido pela ERNAF para o desenvolvimento integral do ser nas suas dimensões: afetiva, cognitiva, espiritual e de corporeidade?

Partindo desses questionamentos apresentamos a função social da ERNAF, seus desafios e contribuições para a educação interdimensional do ser, uma educação que faz a diferença, consolidamos, assim, a prática construtiva e mediadora deste trabalho até seu desfecho.

Como funcionalidade foi analisada a organização da instituição enquanto horário, carga horária, recursos humanos, projetos, entre outros dados encontrados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da própria escola, bem como a filosofia norteadora.

Os desafios foram representados especificamente através da questão da adaptação dos estudantes em relação ao horário, relacionamento, processo avaliativo, espaço físico, recursos humanos e materiais, superação das metas e subsídios para o funcionamento e bons resultados através de uma educação de qualidade.

Os resultados foram retratados através dos índices de crescimento nas avaliações internas e externas durante a última década, encontrados em sites do MEC, Secretaria de Educação, entre outros. Os resultados para os estudantes e sua vida em sociedade, as contribuições dessa escola, foram relatados na fala dos sujeitos participantes do grupo focal questionadas: representantes da regional, de funcionários, professores, estudantes, ex-estudantes, colaboradores da escola.

Uma vez pesquisado, o material informativo foi analisado pelo grupo focal e serviu de subsídio para a organização do trabalho de análise de conteúdo propriamente dito, contemplando basicamente os seguintes tópicos: relevância das escolas em tempo integral para a educação; diferencial das escolas regulares e das escolas em tempo integral no estado de Pernambuco; benefícios destacados no trabalho desenvolvido pela escola pesquisada; principais desafios da escola in lócus; contribuição da escola in lócus no desenvolvimento integral de seus estudantes.

Como se refere Bardin (2015) em relação à análise de conteúdo, esta consiste de um conjunto de técnicas que se utiliza de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens contidas nas comunicações que serão analisadas. A inferência de conhecimentos ligados às condições de produção ou de recepção retrata a intenção da análise de conteúdo.

De acordo com esta concepção, a análise de dados de certa forma se configura na interpretação de respostas obtidas através das respostas contidas no(s) instrumento(s) da coleta destes dados. Estas são uma representação da realidade experimentada pelos sujeitos questionados, e representam ação imprescindível no resultado de trabalhos científicos, baseados na pesquisa ação qualitativa.

Sendo assim, pelo teor deste trabalho, seus objetivos e objeto de estudo, tornou-se imprescindível a explanação, na íntegra, das respostas obtidas no questionário aplicado ao grupo focal e a análise realizada pela autora, que por possuir contato direto e constante com a realidade da escola, facilita a interpretação e a discussão desses resultados.

Resultados qualitativos e quantitativos em uma escola integral: nossos achados por meio da Pedagogia de projetos.

Os projetos desenvolvidos na escola precisam conduzir o estudante em um processo que envolva produção, questionamentos e o hábito de pesquisar. Na pedagogia de projetos, estas atitudes são ainda complementadas pela criação de relações, o incentivo a novas investigações, compreensões e modos de reconstruir a informação (PRADO, 2003).

Para esta autora, os projetos desenvolvidos de maneira articulada, que contam com o protagonismo de vários atores no processo educativo, são de grande importância, pois, articulam o projeto da gestão escolar com o que o professor desenvolve em sala de aula, propiciando o desenvolvimento de projetos de interesse comum (IDEM). Diante do exposto é relevante informar que a ERNAF lócus da pesquisa, desenvolve ações através da Pedagogia de Projetos, que vem dialogar com a realidade da escola e seus partícipes.

Durante o período da pesquisa, foi possível observar a rotina da escola e as variadas ações pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano. São atividades de acolhida dos novos estudantes, de dias festivos, como o carnaval, dia dos namorados, festa junina e Natal. Além de outras de cunho pedagógico, a exemplo de monitoria estudantil, gestão participativa e compartilhamento de vivências em sala de aula. As atividades mencionadas são assim intituladas: ERNAFOLIA, ERNAMORO, Projeto Show de Talentos, ERNAFORRÓ, Projeto Afro-indígena na escola, ERNAFELIZ, Desfile Cívico e outros.



Para fins deste estudo, nos deteremos em um destes projetos desenvolvidos na escola: o Projeto Gestão Participativa.

A partir do mês de março do ano de 2018, a equipe gestora da ERNAF deu início ao Projeto Gestão Participativa, caracterizado por encontros bimestrais entre a equipe gestora, diretoria do grêmio estudantil, Nelson Barbosa, e estudantes representantes de todas as turmas. Este projeto tem por objetivo principal, fortalecer o trabalho da escola com foco na gestão democrática de forma a proporcionar aos estudantes um sentimento de pertencimento, cada vez mais aguçado, levando-os a perceberem-se como o centro da função social da escola, com seus direitos e deveres, na construção de uma educação de qualidade e fortalecimento da cidadania.

Dentre as atividades sugeridas e postas em prática, durante a vivência desse projeto, podemos citar: melhor conservação do patrimônio escolar, momentos de cultura e lazer no ambiente escolar, apoio a estudantes novatos, com dificuldades diversas.

O projeto acontece com registro em ata, avaliação do funcionamento do bimestre e replanejamento das atividades vivenciadas e sugeridas. Tem por base o projeto político pedagógico da escola, que é desenvolvido no dia a dia da mesma, levando em consideração a realidade e necessidades da comunidade escolar, bem como os interesses dos estudantes dentro da proposta de ensino-aprendizagem, sugerida pela Secretaria de Educação do Estado, com embasamento legal nos documentos orientadores da educação nacional. Esse encontro também avalia o funcionamento das atividades desenvolvidas em cada bimestre letivo, detectando problemas e dificuldades em todos os âmbitos: pedagógico, administrativo, social, visando um melhor resultado dos objetivos propostos, listando sugestões de otimização do planejamento escolar.

É importante ressaltar que este trabalho acaba por oportunizar a criação e implantação de novos projetos e planos de ação a poderão ser desenvolvidos por todos os componentes da escola: estudantes professores, funcionários e familiares e vem apresentando resultados positivos que fazem a diferença na história de nossa instituição.



Análises e resultados: uma trajetória a ser compartilhada

Os resultados qualitativos que podemos destacar como relevantes para os estudantes e sua vida em sociedade, assim como para seus familiares e as contribuições dessa escola, foram relatados, através do questionário aplicado com representantes desta comunidade educativa. A importância de detalhar neste artigo, o instrumento de coleta de dados, é evidenciar o grau de satisfação da comunidade escolar, o que corrobora o objetivo da pesquisa.

O questionário aplicado foi precedido por várias etapas, a fim de que sua compreensão fosse a melhor possível por parte dos entrevistados, garantindo a fidedignidade das informações coletadas. A seguir, podemos conhecer as fases para a sua aplicação.

Quadro 1 – Fases do questionário e procedimentos

FASES	PROCEDIMENTOS
Convite	É solicitado aos sujeitos que analisem o tema de pesquisa
Enunciado	É pedido aos entrevistados que respondam uma ficha padrão, questionamentos a respeito do dia-a-dia na escola em tempo integral
Averiguação	Pede-se aos entrevistados que exemplifiquem as respostas
Questionário	Solicita-se aos membros do grupo focal que respondam consistentemente aos questionamentos requisitados neste documento

Fonte: Autoras (2018)

Em relação à análise dos resultados do questionário, retomamos que a primeira pergunta se refere a importância da escola em tempo integral para a educação. A segunda pergunta refere-se às principais diferenças entre o ensino da escola regular e o da escola em tempo integral. A terceira: vantagens e/ou benefícios do trabalho da ERNAF. A quarta: dificuldades e/ou desafios do trabalho da ERNAF. A quinta pergunta refere-se a como o trabalho da ERNAF favorece o desempenho do (a) estudante na sua dimensão integral: afetiva, cognitiva, espiritual e corpórea. E por última, solicita uma opinião a respeito da importância do trabalho da escola em tempo integral, mais especificamente da ERNAF.

O levantamento de opiniões comuns entre os entrevistados, em cada item do questionário. Finalizada a etapa de coleta de informações, através dos questionários, procedeu-se ao



processamento das respostas, com apoio do grupo focal. Assim, para cada pergunta, se elegeram as principais contribuições dos sujeitos da pesquisa. A fim de facilitar a referência aos integrantes do grupo focal, foi convencionado um código: Funcionário (F); Mãe (M); Estudante (E); Professor (P). A seguir as questões e as vozes que não calam:

Quando questionados sobre qual a importância da escola em tempo integral para a educação em seu município, em seu estado e em nível de Brasil? Obtivemos as seguintes respostas, conforme análise: F1 - destaca a disponibilidade de tempo, assim como F2 e M1, que apontam a oportunidade de estar por mais tempo se dedicando ao estudo. E1 e E2 veem vantagem em se preparar para os vestibulares. F1, F2 e E3 destacam a importância do aspecto relacional no aprender a conviver e formação dos jovens para o dia-a-dia. F1 e F2 concordam que o estudante não é só desenvolvido no aspecto cognitivo.

Sobre quais as principais diferenças que você elenca entre o ensino da escola regular e o da escola em tempo integral? Responderam que: F1 e E1 concordam que a EREM prepara para a vida, também emocionalmente. M1 e M2 afirmam que prepara a superar obstáculos e ser mais seguros de si.

No que concerne quais as vantagens e/ou benefícios que você destaca no trabalho educativo desenvolvido pela ERNAF? Afirmaram que: F2 e F3 afirmam que a escola sempre busca integrar o estudante com a sociedade e mercado de trabalho. M3 e E1 apontam para o benefício do protagonismo juvenil.

Quando questionados sobre as dificuldades e/ou desafios? Tivemos os seguintes achados: F1, M3 e E1 se referem à dificuldade e o cansaço na fase de adaptação ao horário integral. F1 e F2 se ressentem da ausência dos pais no acompanhamento do aluno. Já M1 e P1 destacam as dificuldades de estrutura física da escola.

Ao serem indagados sobre como a ERNAF tem favorecido o desenvolvimento integral do ser nas suas dimensões: afetiva, cognitiva, espiritual e de corporeidade? Responderam que: F1 e F2 afirmam que tem favorecido através do resgate de valores, que torna o estudante sujeito da ação, um protagonista. E2 e E3 acrescentam que isto ocorre com o desenvolvimento integral do educando.

Ao solicitarmos em linhas gerais, deixe sua opinião a respeito da ERNAF enquanto instituição de ensino que desenvolve um trabalho diferenciado na educação do jovem surubinese? Para F1 e P1 o que há de negativo é o difícil acesso, estrutura física precária, déficit de funcionários e recursos financeiros, F3 e E1 destacam ainda que não é uma escola perfeita, embora seja eficiente, e que deve melhorar em alguns aspectos. No entanto, F2, F3, E2 e E3 destacam que a ERNAF é referência no município e região, que busca o direito do aluno a uma educação de qualidade, sendo uma escola de grande diferença na região.

De acordo com os achados na análise dos dados, a pesquisa conseguiu obter do grupo focal, um panorama coerente do que foi tratado neste estudo, pontuando os desafios, possibilidades e conquistas com as ações de cunho pedagógico e social desenvolvidos pela escola, assim atendendo aos objetivos propostos por este estudo e o mais relevante a descrição do funcionamento e organização da ERNAF. A importância da educação integral, em relação à modalidade regular, foi destacada nas falas dos sujeitos, que enaltecem os esforços da escola no trabalho educativo.

Em relação as vantagens/benefícios que se destacam no trabalho educativo desenvolvido pela ERNAF, obtivemos as respostas positivas em relação à qualidade, cultivo de valores e favorecimento à socialização através dos relacionamentos. Ainda se percebeu que este modelo de escola facilita a inserção do jovem no mercado de trabalho por desenvolver mais intensamente suas habilidades, preparando-os com mais tempo e oportunidades para as avaliações internas e externas.

Importa destacar as vivências das aulas de Estudo Dirigidas, Monitoria Estudantil e Reforço. O protagonismo juvenil se evidencia fortemente através de um variado quantitativo de projetos vivenciados na comunidade. A participação da família possui caráter prioritário para o bom desempenho dos estudantes através dos momentos disponibilizados para tal. É uma escola cujos profissionais trabalham com muito compromisso, profissionalismo, dedicação, disponibilidade para atender os estudantes em suas necessidades, valorizam o trabalho em equipe, com foco e organização.

Estas atitudes possuem relevância também na Educação Interdimensional, que prepara os estudantes nas dimensões afetiva, cognitiva, corpórea e espiritual. Além disso, considera o ser, suas histórias, potencialidades, sua realidade. Os momentos de oração, reflexão e outras vivências, auxiliam bastante o estudante na fase em que se encontram. Ressalta aqui o reforço à vivência de



uma gestão ainda mais democrática e participativa a partir do ano de 2017, através da criação de novos projetos e renovação de alguns anteriores, no sentido de superar algumas dificuldades que vinham se intensificando na comunidade educativa.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi perceber, a partir da escuta da comunidade escolar, os impactos dos resultados obtidos por uma escola integral do município de Surubim. As questões abordadas: Como funciona esta escola em tempo integral? Quais os principais desafios encontrados no dia a dia desta escola? Quais os principais resultados do trabalho realizado por esta escola que fazem a diferença na vida da comunidade? Conseguiram dar conta de responder em relação ao funcionamento, organização, desafios e contribuições da ERNAF para o município de Surubim no estado de Pernambuco.

Assim, foi possível conhecermos de perto este funcionamento, acompanhando o trabalho diário e buscando a opinião de membros desta comunidade para também fundamentar nossos resultados. Vale salientar que, apesar de apresentarmos alguns dados estatísticos, numéricos, em relação aos resultados da ERNAF – como é conhecida a EREM supracitada, a abordagem da pesquisa foi de cunho qualitativo, pois, como afirma Minayo (2008), a análise dos dados acontece a partir da análise do material adquirido no trabalho de campo para a construção do trabalho científico.

Tomamos como tipo de pesquisa, a pesquisa-ação, por apresentar caráter participativo, impulso democrático e contribuição à mudança social, para a coleta dos dados, como instrumento de coleta de dados o questionário, com diversos sujeitos envolvidos, direta, ou indiretamente, no trabalho desenvolvido na escola. As respostas foram a base de dados para a análise dos resultados, que compõe as categorias: funcionamento, desafios e resultados da escola em tempo integral.

Foram elementos importantes para uma apreciação mais consistente deste estudo, por não nos determos apenas nos resultados propriamente ditos, porém, mais especificamente no funcionamento, o que representa o dia-a-dia da escola. Para chegar a estes resultados diferenciados na comunidade, os estudantes receberam uma educação também distinta, durante sua passagem por esta etapa da educação básica na escola analisada, as opiniões dos sujeitos foram praticamente unânimes.

Espera-se que os relatos exitosos, descritos neste estudo, contribuam para fomentar o interesse em futuras pesquisas acerca dos benefícios da Educação Interdimensional, inserida em uma escola de horário integral. Do mesmo modo se suscita a expectativa de ações governamentais para mitigar as limitações financeiras e estruturais, elencadas ao longo da pesquisa, além de políticas públicas que possam contemplar a totalidade das escolas públicas do estado, que carecem de melhor infraestrutura para atender seus estudantes.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2015 (Obra original publicada em 1977).
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro**. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Fasciendi, 2001.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Educação: coleção valores**. São Paulo: Canção Nova, 2008.
- DELORS, Jaques. **Educação, um tesouro a descobrir**. Brasília: UNESCO, 2010.
- GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2016.
- GIL, Antonio Carlos. **A Introdução a Metodologia Científica**. São Paulo: Ática, 2014.
- KRAWCZYK, Nora. **Políticas para o ensino médio e seu potencial inclusivo**. 36ª Reunião Nacional da Anped. Goiânia, 2013, p. 1-17. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt05.pdf. Acesso em: 18 mar. 2018.
- MANCINI, Ana Maria Penalva. **Modos de subjetivação: jovens na escola**. In: MORGADO, Maria Aparecida e MOTTA, Manoel Francisco de Vasconcelos (Orgs). *Juventude de classe média e educação: cenários, cenas e sinais*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social - Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- PEREIRA, Cláudia Justus Torres. **A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. 2011. 130 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2011.



PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito Prado. **Pedagogia de Projetos**. Série Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias - Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e espiritualidade: contribuição para uma compreensão multi-dimensional da realidade, do homem e da educação**. São Paulo: Mercado Letras, 2013.

SANDER, Benno. **A integração da cultura ao mundo da ciência e do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2015.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; OLIVEIRA, Nilza Helena. **O coordenador pedagógico no contexto de gestão democrática da escola**. In: XXIII Simpósio Brasileiro/V Congresso Luso-Brasileiro/I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação: Por uma escola de qualidade para todos. Formação. Financiamento e gestão da Educação, 2007, Porto Alegre: Cadernos ANPAE. ANAPAE/UFRGS, 2007, p. 1 – 14.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2016.

Recebido em: 07 de abril de 2020.

Avaliado em: 17 de maio de 2020.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

A NOVA GESTÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO: uma análise das escolas “concertadas” na Espanha

JULIANO MOTA PARENTE

Universidade Estadual Paulista. Pós-doutor em Educação pela Universidade de Salamanca, Espanha. Doutor em Educação (UNESP/Presidente Prudente). Mestre em Educação (UNISAL). Membro do Grupo de Pesquisa e Avaliação de Políticas Educacionais (GAPE/UNESP/Marília).
ORCID: 0000-0001-6309-9632. E-mail: julianomparente@gmail.com



A NOVA GESTÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO: uma análise das escolas “concertadas” na Espanha

O objetivo deste artigo é analisar a Nova Gestão Pública (NGP) na educação, investigando que elementos influenciaram o sistema educacional na Espanha. A administração pública moderna tem utilizado nas últimas décadas estratégias cada vez mais racionalistas, alinhadas a uma tendência de organização dos processos de gestão no contexto da globalização e da mercantilização dos serviços públicos. Neste sentido, os sistemas educacionais reproduzem esse contexto histórico, incorporando em suas práticas ações que reverberam as políticas de governo, corroborando as tendências internacionais que se amplificam no âmbito da globalização. O presente trabalho configura-se como um ensaio teórico que se fundamenta na legislação educacional por meio de elementos formais que nos auxiliaram na elaboração das categorias de análise. Diante das evidências apresentadas, podemos concluir que a NGP como um fenômeno internacional, tem sido incorporada na administração pública de vários países, inclusive na Espanha, com a argumentação de modernização do Estado e efetivação de mecanismos de monitoramento e regulação, influenciando nos sistemas educacionais de forma a estabelecer uma educação padronizada com foco no resultado.

Palavras-chave: Educação. Nova Gestão Pública. Sistemas Educacionais.

THE NEW PUBLIC MANAGEMENT IN EDUCATION: an analysis of “concerted” schools in Spain

The purpose of this article is to analyze the New Public Management (NPM) in education, investigating which elements influenced the educational system in Spain. Modern public administration has used increasingly rationalist strategies in recent decades, aligned with a tendency to organize management processes in the context of globalization and commodification of public services. In this sense, educational systems reproduce this historical context, incorporating in their practices actions that reverberate with government policies, corroborating international trends that are amplified in the scope of globalization. The present work is configured as a theoretical essay that is based on educational legislation through formal elements that helped us in the elaboration of the analysis categories. In view of the evidence presented, we can conclude that NPM as an international phenomenon, has been incorporated into the public administration of several countries today, including in Spain, with the argument of modernization of the State and the implementation of monitoring and regulation mechanisms, influencing educational systems so as to establish a standardized education focused on results.

Keywords: Education. New Public Management. Educational Systems.

LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA EN EDUCACIÓN: un análisis de las escuelas “concertadas” en España

El propósito de este artículo es analizar la Nueva Gestión Pública (NGP) en educación, investigando qué elementos influyeron en el sistema educativo en España. La administración pública moderna ha utilizado estrategias cada vez más racionalistas en las últimas décadas, alineadas con una tendencia a organizar los procesos de gestión en el contexto de la globalización y comercialización de los servicios públicos. En este sentido, los sistemas educativos reproducen este contexto histórico, incorporando en sus prácticas acciones que repercuten en las políticas gubernamentales, corroborando las tendencias internacionales que se amplifican en el ámbito de la globalización. El presente trabajo se configura como un ensayo teórico que se basa en la legislación educativa a través de elementos formales que nos ayudaron en la elaboración de las categorías de análisis. En vista de las evidencias presentadas, podemos concluir que NGP como fenómeno internacional, se ha incorporado a la administración pública de varios países, incluida España, con el argumento de modernizar el Estado e implementar mecanismos de monitoreo y regulación, que influyen en los sistemas educativos en Brasil. para establecer una educación estandarizada centrada en los resultados.

Palabras clave: Educación. Nueva administración pública. Sistemas Educativos.



A NOVA GESTÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO: uma análise das escolas “concertadas” na Espanha

Introdução

A administração pública moderna tem utilizado nas últimas décadas estratégias cada vez mais racionalistas, alinhadas a uma tendência de organização dos processos de gestão no contexto da globalização e da mercantilização dos serviços públicos. Dos autores que estudam a temática, Subirats et al. (2008) destaca que as diretrizes neste cenário estão carregadas de elementos tecnocráticos, que nem sempre refletem as demandas da sociedade, desarticulando-se das políticas sociais e educacionais.

Diante deste panorama, percebemos que a gestão educacional, bem como as políticas públicas por ela desencadeadas, se convertem em instrumentos de legitimação das lógicas de mercado neoliberais, fomentando um Estado regulador dos serviços públicos que estabelece um “acordo político do Pós-Estado da providência” (BALL, 2004, p. 1.106).

Neste sentido, os sistemas educacionais reproduzem esse contexto histórico, incorporando em suas práticas ações que reverberam as políticas de governo, corroborando as tendências internacionais que se amplificam no âmbito da globalização. Na atualidade, autores que estudam a temática (VERGER; NORMAN, 2015; HALL; GUNTER, 2015; VELEZ; ORTIZ, 2016) advertem que a educação pública vem sendo desenvolvida em diversas partes do mundo sob a influência de modelos ligados à Nova Gestão Pública (NGP) e a Pós-Nova Gestão Pública (PNGP). Tendo em vista que a PNGP é reconhecida como um referencial teórico mais recente, levando em conta que muitos países ainda nem sentiram os seus efeitos, vamos considerar neste artigo a Nova Gestão Pública como o contexto atual em que se consolidou o sistema educacional espanhol.

O objetivo deste artigo é analisar a Nova Gestão Pública na educação, investigando que elementos influenciaram o sistema educacional na Espanha. Nossa questão de pesquisa é quais os fatores que influenciaram o sistema educacional espanhol no âmbito da Nova Gestão Pública?

Para atingir este objetivo discutiremos a partir de dois fundamentos da NGP, que se configuram como nossas categorias de análise: a descentralização e as parcerias público-privadas. Dessa forma, poderemos verificar se o processo de descentralização e as parcerias público-privadas no contexto da educação na Espanha estão alinhadas ao modelo da Nova Gestão Pública.

O presente trabalho configura-se como um ensaio teórico baseado em pesquisa documental, que investigou possíveis confluências entre o arranjo do sistema educacional espanhol e os fundamentos da teoria Nova Gestão Pública (NGP), e, sua possível caracterização como um fenômeno global inserido no âmbito da comunidade européia. Ao mesmo tempo nos fundamentamos na teoria econômica internacional (COHEN, 2008), que aborda possíveis confluências entre sistema políticos, relacionados a aspectos sociais, culturais e geográficos, concernentes a transferências políticas realizadas pelos governos (STEINER-KHAMSI, 2015).

Em termos estruturais o trabalho foi dividido em três subitens: no primeiro faremos um breve diagnóstico do sistema educacional espanhol, apresentando algumas características que auxiliarão nas reflexões suscitadas posteriormente. No segundo item, faremos uma abordagem sobre o processo de descentralização da educação na Espanha e por fim, no último item, analisaremos alguns aspectos das escolas concertadas, uma das estratégias das parcerias público-privadas estabelecidas no âmbito da gestão educacional espanhola.

Características do sistema educacional espanhol

A Espanha é um país da Europa situado na península ibérica com uma população de quase 47 milhões de pessoas (ESPANHA, 2020). O país que faz parte da União Europeia é uma monarquia parlamentarista dividida em 17 Comunidades Autônomas e 2 cidades autônomas, que congregam 50 províncias e 8.131 municípios.

No que se refere ao sistema educacional, que na Espanha, historicamente, sempre foi fortemente centralizado, experimenta nas últimas décadas uma descentralização intermediária, fundamentada na divisão de poder entre o governo central e as Comunidades Autônomas (PUELLES, 1993). Com base na Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que estabelece as diretrizes e a estrutura do sistema educacional espanhol, as Comunidades Autônomas são responsáveis pela organização e oferta de todos os níveis de educação (ESPANHA, 1990).



Considerada uma das leis mais importantes da educação na Espanha, a LOGSE propõe uma série de mudanças que estimulam a autonomia dos centros escolares e ampliação da qualidade educativa.

Legitimando as reformas educacionais propostas no final do século XX, a LOGSE materializa uma conjuntura de racionalidade educacional alinhada aos marcos regulatórios e programas implementados por vários países da União Europeia, fortalecendo um modelo de gestão denominado Nova Gestão Pública (NGP).

De acordo com os dados do Ministério da Educação a Espanha tem hoje no regime geral de ensino (educação básica) um total de 8.217.651 alunos matriculados. Deste total, 67% fazem parte da rede pública de ensino e 33% estão matriculados em instituições privadas (ESPANHA, 2020). O Quadro 1 mostra como estão organizados os níveis da Educação Básica no sistema educacional espanhol.

Figura 1: Níveis da Educação Básica na Espanha



Fonte: Elaborado pelo Autor.

Conforme mostrado no Quadro 1, a educação básica na Espanha é composta por quatro níveis: educação infantil, educação primária, educação secundária (ESO) e bachillerato. A educação infantil, equivalente a do Brasil, abrange um período de seis anos, compreende as idades de 0 a 6 anos. A educação primária, dos seis aos doze anos e a educação secundária dos 13 aos 16 anos. A educação primária e secundária equivalem ao Ensino Fundamental brasileiro, sendo que na Espanha o aluno leva dez anos para concluir e no Brasil nove anos. O bachillerato tem uma duração de dois anos e equivale ao Ensino Médio no Brasil que tem uma duração de três anos. De acordo com a legislação espanhola (ESPANHA, 1990), a educação infantil e o bachillerato não são obrigatórios, ficando a obrigatoriedade para educação primária e secundária.

O sistema educacional espanhol, assim como vários países da Europa, vem desenvolvendo políticas públicas que fortalecem o discurso da melhoria da qualidade da educação, desencadeando processos educacionais no contexto da consolidação da NGP. Na Espanha, a NGP «tem estimulado o maior alcance político da avaliação educativa e a maior presença de planos estratégicos e indicadores de desempenho» (VERGER; NORMAN, 2015, p. 603, tradução nossa).

Esse panorama vem se propagando em vários países da Europa alinhado com a tendência de construção de um modelo padrão de educação que se materializa por meio de uma «agenda global estruturada para a educação» (DALE, 2004). Este posicionamento do bloco europeu fortalece a argumentação da construção de sistemas educacionais padronizados, utilizando largamente o monitoramento do rendimento dos alunos, enfatizando o ranqueamento educacional medido através de avaliações em larga escala padronizadas (Pisa)¹.

Neste sentido, a Espanha intensifica um processo de avaliação das escolas e dos alunos, elaborando índices estatísticos que se propõem a medir a qualidade da educação oferecida no país. Tianna-Ferrer (2018) analisando o sistema educacional espanhol nos últimos trinta anos destaca que a partir da década de 1980, o país começa a avaliar os centros educacionais com ênfase no currículo e no desempenho dos alunos. Segundo o autor, as políticas de avaliação educacional desenvolvidas nas últimas décadas na Espanha tem se mostrado incoerente entre as intenções apresentadas e as ações práticas efetivamente implementadas.

¹ Programme for International Student Assessment.

Puelles (2016) acrescenta que houve uma excessiva proliferação de leis educacionais que trouxeram uma instabilidade legislativa, comprometendo o fortalecimento do sistema educacional espanhol. Corroborando com as diretrizes da NGP, destacamos a Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (ESPANHA, 1985) que regulariza os centros “concertados”, repassando recursos para instituições privadas na oferta da educação, a Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (ESPANHA, 1995) com foco no rendimento escolar e qualidade da educação e a Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (ESPANHA, 2013) centrada na padronização dos processos formativos com vistas a atingir os níveis educacionais estabelecidos pelos organismos internacionais.

Diante das reflexões apresentadas, podemos inferir que a forte interferência da NGP vem direcionando as políticas públicas educacionais na Espanha para a padronização dos sistemas em contextos diferenciados. Não há dúvida que estes aspectos impactam na autonomia das escolas e de toda a equipe escolar. Na Espanha, a autonomia é caracterizada pelo excesso de normativismo, no âmbito da tradição gerencialista, “incrustada na cultura organizativa da administração” num contexto em que “a autonomia escolar se coloca em segundo plano” (BOLÍVAR, 2009, p. 52).

De acordo com o autor, a autonomia na gestão da educação tem sido utilizada como um “regime de regulação pós-burocrática” muito frequente nos países da Europa, em condições de “quase mercado”, que podem comprometer a dinâmica de funcionamento e a identidade institucional das escolas.

Modelos de gestão da educação baseados na descentralização

As Reformas na administração pública implementadas no final do século XX impactaram na gestão educacional em diversos países da Europa. Influenciadas pela corrente gerencialista iniciada nos Estados Unidos e na Grã Bretanha, que depois se espalhou para diversas partes do mundo (PARENTE, 2018), as Reformas consolidaram a Nova Gestão Pública (NGP) num cenário de reformulação dos sistemas educacionais.

Para Van Gestel e Teelken (2004, p. 437) a NGP se apresenta como um novo paradigma da administração pública que “mantém as ideias da administração central que consideram como aspectos chave a direção, a administração e o controle” (tradução nossa).

Culebro Moreno (2014) destaca que a NGP é um fenômeno multidimensional que incorporou na administração pública uma grande variedade de princípios e ferramentas de gestão. Parcerisa (2016, p. 362) afirma que a NGP começou a impactar na educação espanhola por meio de ações governamentais realizadas nas escolas da Catalunha e na Andalúcia. “No âmbito educativo, a NGP é traduzida na incorporação de sistemas de avaliação padronizados, na publicação de resultados estatísticos que fomentam a competição entre as escolas e na autonomia institucional das unidades escolares” (tradução nossa).

Um dos pilares centrais da NGP foi a criação de mecanismos de descentralização da educação, atribuindo aos governos locais a responsabilidade da oferta da educação pública. Ainda que a descentralização seja vista como uma conquista de governos democráticos, paradoxalmente ela é utilizada como uma ferramenta estratégica gerencial no fortalecimento da NGP: descentraliza-se a execução enquanto a gestão continua centralizada.

Viñao (2000, p. 2), ao analisar o impacto das Reformas no sistema educacional da Espanha esclarece que ao desconsiderar o processo histórico de construção das práticas relacionadas ao processo de aprendizagem a Reforma não atingiu seu objetivo, pois ignorou “a existência e o peso do conjunto de tradições e regularidades institucionais sedimentadas ao longo do tempo” (tradução nossa).

Puelles (1993) faz uma profunda reflexão acerca do tema, classificando os modelos de gestão educacional por meio do nível de descentralização utilizado por cada país. O autor nos esclarece que é um tema muito complexo e não se pode analisar de forma superficial, levando em conta somente suas “vantagens e inconvenientes”, mas sim considerar que “se trata de uma opção pela qual pesam fatores históricos e fatores políticos que condicionam fortemente a opção escolhida” (PUELLES, 1993, p. 15, tradução nossa).

Portanto para nossa análise, seguindo o referencial do autor, podemos considerar que os critérios que influenciam a adoção de modelos de gestão educacional são: a organização política territorial (sistema político), os fatos históricos e o contexto de desenvolvimento atual. O Quadro 2 mostra a relação entre os modelos de gestão educacional dos países e seus respectivos sistemas políticos.



Quadro 2: Modelos de gestão educacional dos países

Modelo de Gestão	Países	Sistema Político
Centralizado	França, Irlanda, Grécia, Bolívia, Equador, Paraguai, Portugal, Costa Rica, Panamá e Peru.	Unitário
Descentralização intermediária	Itália e Espanha	Unitário
Descentralização federal	Austrália, Alemanha, Argentina, Brasil, México, Venezuela.	Federalismo
Descentralização federal e municipal	Suíça, Estados Unidos	Federalismo
Descentralização municipal e acadêmica	Reino Unido	Unitário

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com Puelles (1993).

Como podemos verificar, a tendência é que os países que têm um sistema político unitário sejam mais centralizados. Segundo Puelles (1993), a gestão educacional centralizada predomina em quase todos os países do mundo na atualidade, sendo subdivididas em dois grupos: centralizado absoluto (países da África e Ásia), e os países com tendências de centralização (Portugal, França e Costa Rica).

O segundo critério refere-se aos fatos históricos e seus reflexos nas políticas educacionais. “As considerações históricas explicam porque a maioria dos países, na atualidade, vive em regimes de centralização” (PUELLES, 1993, p. 15, tradução nossa). De acordo com o autor, as experiências vividas e como foi sendo estruturado o sistema educacional, pautam políticas públicas vinculadas a essas concepções.

Finalmente o terceiro critério destaca o contexto atual, baseado na participação da sociedade, nas lutas dos movimentos sociais e no envolvimento das famílias no processo de formação de seus filhos. Destaca-se aqui também o nível de engajamento da comunidade local na gestão da escola em ações relacionadas à Associação de Pais e Mestres, eleição de diretores, etc.

Entretanto há que se destacar o caráter dinâmico da administração pública, no que se refere à dimensão territorial. Neste sentido, a descentralização poderá ser maior ou menor de acordo também com o contexto político e econômico do país. “A distribuição territorial do poder não é uma

coisa fixa, algo que os países decidem de uma vez por todas em sua ata de nascimento político; não é algo estático e sim algo fundamentalmente dinâmico” (PUELLES, 1993, p. 16, tradução nossa).

Conforme destacado pelo Quadro 2, a Espanha possui um nível de descentralização intermediária, pois transfere às Comunidades Autônomas a atribuição de organização e oferta da educação em cada região. De acordo com Blanch (2011), a descentralização do sistema educacional espanhol se inicia em 1978 com a promulgação da Constituição que estabelece as primeiras diretrizes de transferência do governo central para as Comunidades Autônomas. O processo de inicia efetivamente em 1981 com os Estatutos de Autonomia, que amparados pela Carta Magna, delimitam atribuições e competências.

El Estado se reserva las normas básicas sobre la ordenación general del sistema educativo, la regulación de las condiciones para la obtención de los títulos académicos y la fijación de los aspectos básicos del currículo; en cambio, las comunidades autónomas tienen competencia plena sobre los centros docentes, profesores y alumnos; expiden los títulos académicos, supervisan o inspeccionan el sistema educativo y gozan de autonomía financiera (BLANCH, 2011, p. 12).

O formato de descentralização espanhol se assemelha muito com o utilizado por outros países: o governo central fica responsável pelas políticas gerais e as Comunidades Autônomas organizam as questões acadêmicas (currículo, professores, gestão da escola). Possivelmente o aspecto divergente é a autonomia financeira.

Puelles (1993) apresenta as principais características de um modelo de descentralização intermediária, que de acordo com o seu estudo foi atribuído à Espanha.

Quadro 3: Principais características dos modelos de descentralização intermediária

Modelo	Característica	País
Modelo de descentralização intermediária	<ul style="list-style-type: none"> - Intermediário entre o centralizado e o federal; - Longa tradição de centralidade porém começam a atribuir competências aos territórios, províncias, distritos ou municípios; - A Constituição autoriza a criação de uma instituição territorial intermediária entre o poder central e as comunidades locais. 	Espanha

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com Puelles (1993).



O Quadro 3 destaca três aspectos da descentralização intermediária: é um modelo que se localiza entre o centralizado e o federal, característico de países com longa tradição centralizadora que se abrem politicamente e a legislação cria uma instituição intermediária entre o governo central e a comunidade local.

Puelles destaca ainda que o ponto central na descentralização da educação na Espanha é que ela foi total na dimensão administrativa e quase total na dimensão política. Segundo o autor, a descentralização política é muito significativa porque as Comunidades Autônomas “tem amplo poder legislativo, o que somados a autonomia financeira, permite as comunidades a adoção de políticas educativas diferentes, distintas inclusive das do governo central” (PUELLES, 1993, p. 27, tradução nossa).

Neste sentido, cabe ainda destacar que a efetividade de um processo de gestão não depende somente do caráter legal, mas, sobretudo, das condições que são estabelecidas para que ela ocorra. “A simples delegação da gestão, se as decisões continuam sendo tomadas pela Administração central, não é descentralização; a esse outro processo se chama desconcentração” (GARCIA, 2015, p. 204, tradução nossa).

Diante de tantas variáveis é possível afirmar que o processo de descentralização educacional de um país é uma tarefa muito complexa. No caso específico da Espanha, objeto de estudo deste artigo, percebe-se traços históricos muito marcantes, diante de um país que viveu a ditadura franquista ao longo de quase 40 anos e que sentiu a necessidade de fortalecimento dos governos locais e da participação da sociedade em geral.

As escolas “concertadas” na Espanha como estratégia de parcerias público-privadas

A estrutura organizacional do sistema educacional espanhol compreende dois tipos de escolas, de acordo com a titularidade jurídica: centros escolares públicos e centros escolares privados. Os centros escolares públicos são escolas mantidas e reguladas pelo Estado. Os centros escolares privados se subdividem em escolas privadas, cuja titularidade seja uma pessoa física ou jurídica de caráter privado e os centros “concertados”, que são juridicamente instituições privadas, mas que recebem recursos públicos para a manutenção de suas atividades.

Tanto as escolas públicas como as privadas fazem parte do sistema educacional na Espanha, tendo que respeitar a legislação específica que regulamenta o seu funcionamento. O que diferencia os centros escolares privados dos “concertados” é basicamente a transferência de recursos financeiros para as escolas concertadas, que não ocorre no caso das escolas privadas. Entretanto, ambas (privada e “concertada”) tem autonomia na gestão escolar, desde que cumpram os requisitos estabelecidos por lei.

As denominadas escolas “concertadas”, que já existiam na Espanha há muito tempo, passaram a receber essa denominação no contexto das reformas educacionais na década de 1980, por meio da Ley Orgánica 8, de 3 de julho de 1985, que regula o direito à Educação. De acordo com o preâmbulo da referida lei, em consonância com a Ley 14/1970 que determina a obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico, a opção por agregar as escolas “concertadas” ao sistema educacional de forma mais efetiva ocorre em função do aumento da demanda de escolarização básica na Espanha a partir da década de 1980 e a falta de recursos por parte da administração pública para ampliar a oferta de vagas.

De acordo com a Ley 8/1985, se enquadram no regime de centros privados “concertados” as instituições que “en orden a la prestación del servicio público de la educación en los términos previstos en esta Ley, impartan la educación básica y reúnan los requisitos previstos en este Título” (ESPAÑA, 1985). A lei cria um “novo modelo” de escola, situado entre o público e o privado, que atendendo a uma necessidade emergencial, se incorpora ao sistema educacional espanhol com autonomia de gestão, porém agora regulada pelo Estado.

Analisando as escolas “concertados” sob a ótica da Nova Gestão Pública, verificamos a utilização de uma das estratégias mais recorrentes das políticas neoliberais do final do século XX: as parcerias público-privadas. Para Verger, Curran e Parcerisa (2015, p. 680) “esta alianza público-privada que rige el sistema educativo español desde mediados de los ochenta permitió, en sus comienzos, lograr una rápida expansión educativa a bajo coste”.

O que deveria ser uma medida emergencial que objetivava minimizar os efeitos de uma crise econômica que agravou a situação educacional na Espanha na década de 1980, acabou se tornando uma regra incorporada ao sistema educacional. Atualmente, se considerarmos a quanti-



dade de alunos da educação básica na Espanha, 33% estão matriculados em instituições privadas, sendo que 78% deste percentual são de instituições concertadas.

O surgimento das escolas “concertadas” ocorre num momento histórico de consolidação do processo democrático na Espanha, impulsionado pela necessidade de criar estratégias que possibilitassem o desenvolvimento social e educacional em consonância com o crescimento econômico, de forma a garantir a universalidade da educação, principal desafio da área educacional no final do século XX.

Entretanto, alguns autores questionam esta nova configuração do sistema educacional espanhol. Agudo e Lacruz (2012, p. 88) entendem que as subvenções destinadas às escolas “concertadas” são uma forma “de privatización explícita y visible, donde el dinero público sirve para financiar un centro totalmente privado, que dispone de unas reglas de juego similares en teoría [...] pero en la práctica son totalmente diferentes”.

Os autores se referem à autonomia na gestão escolar, tendo em vista que as escolas “concertadas” não dependem de autorização direta do Poder Público no que se refere ao planejamento e execução de suas atividades (currículo, contratação de professores, atividades extra-escolares, etc.). Na prática, a única medida que vincula as concertadas ao sistema público é a obrigatoriedade de informar a quantidade de vagas disponíveis para que a administração local (Direcciones Provinciales das Comunidades Autônomas) faça a distribuição dos alunos de acordo com a demanda e os critérios estabelecidos em lei.

Para LLera e Perez (2012, p. 98), as escolas “concertadas” na Espanha são uma “mistura jurídica” entre sua titularidade privada e subvenção pública que se justificou na década de 1980 em função do crescimento demográfico e da ampliação da escolarização obrigatória, mas que hoje é questionada. De acordo com os autores, “el crecimiento del número de unidades escolares en centros concertados ya no se justifican por la insuficiencia de los centros públicos para atender la demanda, sino por otro tipo de razones».

Além da peculiaridade que permeia o enquadramento das escolas “concertadas” na Espanha, outras questões vêm sendo apontadas no sentido de questionar a necessidade de incorporar os centros escolares “concertados” ao sistema educacional espanhol. Em seu artigo intitulado «

Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso”, Llera e Pérez (2012) discutem os motivos que levam as famílias a preferir matricular seus filhos em escolas concertadas.

De acordo com os autores, a crescente presença da iniciativa privada no sistema educacional espanhol tem estimulado a competitividade entre escolas, que são disputadas pelas famílias num «mercado educacional» que se baseia na eficiência e na qualidade dos serviços, característica marcante da NGP.

Diante desse panorama, os autores constataram que a presença das escolas “concertadas” no sistema educacional espanhol vem gerando uma segregação econômica visível na sociedade atual. «Las plazas en los colegios privados serán copadas por alumnado de extracción socioeconómica media-alta y la red pública se verá compuesta mayoritariamente por estudiantes de colectivos desfavorecidos o inmigrantes» (LLERA e PÉREZ, 2012, p. 107).

A Tabela 1 apresenta os dados referentes a quantidade de escolas nos últimos dez anos na Espanha.

Tabela 1: Evolução da quantidade de escolas na Espanha por titularidade.

Número de escolas	2007-2008	%	2017-2018	%
Públicas	18.050	71	19.061	67
Concertadas	4.095	16	5.285	19
Privadas	3.297	13	4.034	14
Total	25.442	100	28.380	100

Fonte: Ministério da Educação da Espanha (2020).

De acordo com os dados apresentados na Tabela 1, no ano letivo de 2007-2008, a quantidade de escolas públicas na Espanha representava um percentual de 71%, das escolas “concertadas” 16% e das escolas privadas 13%. Do total de escolas privadas neste ano letivo, 4.095 eram “concertadas”, ou seja, das 7.392 escolas privadas que faziam parte do sistema educacional espanhol 55,4% era “concertadas”, o que representava 16%



do total de escolas.

Dez anos depois (2017-2018) o percentual de escolas públicas na Espanha caiu 4%, de 71% para 67%, enquanto as escolas “concertadas” cresceram 3%. Mesmo com o aumento de escolas públicas (1.011 escolas), o aumento na quantidade de escolas privadas (1.927) foi muito mais significativo (quase o dobro). Com relação às escolas “concertadas”, podemos observar também um aumento na mesma proporção. Nos últimos dez anos houve um aumento na ordem de 77% na quantidade de escolas “concertadas” na Espanha, o que quer dizer que em dez anos 1.190 escolas foram incorporadas no sistema educacional espanhol com a titularidade “concertada”, perfazendo um total de 19% das instituições na Espanha na atualidade.

O mesmo fenômeno pode ser observado quando analisamos os dados referentes a quantidade de matrículas, conforme destaca a Tabela 2.

Tabela 2: Evolução da quantidade de matrículas de escolas na Espanha por titularidade.

Quantidade de matrículas	2007-2008	%	2017-2018	%
Públicas	5.514.018	69	5.499.031	67
Concertadas	1.893.049	24	2.090.770	26
Privadas	534.148	7	592.595	7
Total	7.941.215	100	8.182.396	100

Fonte: Ministério da Educação da Espanha (2020).

Conforme os dados apresentados na Tabela 2, a quantidade de matrículas no ano letivo de 2007-2008 em escolas públicas representavam 69% dos alunos, ao passo que 31% estavam matriculados em escolas privadas. De acordo com os dados, 24% dos alunos estavam matriculados em escolas “concertadas”.

Dez anos depois a quantidade de alunos matriculados em escolas públicas baixou para 67%, e, aumentou para 33%, o percentual dos alunos que estudavam em escolas privadas. Com relação aos alunos matriculados em escolas “concertadas”, no ano letivo de 2017-2018 houve um aumento de 197.721 alunos, se compararmos ao ano letivo de 2007-2008, representando um

percentual de 26% do total de alunos matriculados nas escolas espanholas, ou seja, 1/4 dos alunos na atualidade estudam em escolas “concertadas” na Espanha.

Os resultados obtidos nesse estudo, permitem ratificar a condição de observância do sistema educacional público espanhol com as características da NGP, tendo em vista que a descentralização, materializada por meio da legislação, fomentou a regulação do governo central e a padronização dos sistemas educacionais e a criação das escolas “concertadas” consolidou uma política de relações público-privadas, por meio de repasse de recursos públicos para instituições privadas. Conforme já foi destacado anteriormente, as duas ações estão alinhadas ao modelo da NGP.

Considerações finais

O presente trabalho objetivou analisar a Nova Gestão Pública (NGP), aqui caracterizada pela adoção de práticas de descentralização e parcerias público-privada, no contexto das políticas educacionais, e sua influência na gestão do sistema educacional da Espanha.

Diante do cenário de adoção de práticas de descentralização, verificadas por meio da organização política e administrativa do governo espanhol, bem como da inserção de arranjos de parcerias público-privadas na perspectiva da inclusão das escolas “concertadas” no âmbito do sistema educacional, podemos concluir que a Espanha aderiu ao modelo de gestão da NGP em escala internacional, considerando sua efetivação em diferentes países da comunidade europeia.

Da mesma forma, nossas categorias de análise mostraram uma aproximação das diretrizes da NGP, reproduzindo uma tendência global de estabelecer estratégias comuns para padronizar a educação através dos sistemas educacionais. A descentralização fortalecendo as instâncias locais, reverberando políticas de avaliação em larga escala que subsidiam rankings educacionais e as parcerias público-privadas, como por exemplo, a regulamentação de escolas concertadas para reduzir custos e aumentar a prestação de contas.

Os resultados obtidos no estudo permitem inferir que a concepção dos sistemas públicos educacionais, sob o signo da NGP, têm privilegiado as acepções de racionalidade econômico-administrativa em detrimento dos aspectos culturais e pedagógicos que deveriam demarcar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, recomendamos futuras pesquisas que possam explorar demais características da NGP em diferentes contextos regionais da educação que as delimitações desse estudo não pretendiam explorar ou permitiriam generalizar.



REFERENCIAS

AGUDO, J. L. B.; LACRUZ, J. L. **La privatización de la educación pública**. Una tendencia en España, un camino encubierto hacia la desigualdad. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 16, n. 3, p. 81-109, 2012. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42426/24351>. Acesso em: 04maio2020.

BALL, S. **Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar**. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.105-1.126, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>. Acesso em: 01maio2020.

BOLÍVAR, A. **La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación**. *Espacios en Blanco*. *Revista de Educación*, vol. 19, p. 35-68, jun.2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539801004.pdf>. Acesso em: 07maio2020.

BLANCH, J. **Descentralización y autonomía en el sistema educativo en España**. *Italian Journal of Sociology of Education*, v. 2, p. 11-30, 2011. Disponível em: http://ijse.padovauniversity-press.it/system/files/papers/2011_2_2.pdf. Acesso em: 07maio2020.

COHEN, B. J. **International political economy**. An intellectual history. Princeton/Oxford: Princeton University Press, 2008.

CULEBRO MORENO, J. E. **Modernización Administrativa y Post-Nueva Gestión Pública: de los dilemas y tensiones hacia las nuevas formas de coordinación y regulación**. *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública*. v. 3, n. 1, Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4722810>. Acesso em: 02maio2020.

DALE, R. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação**. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 87, p. 423-460, mai/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>. Acesso 02maio2020.

ESPAÑA, **Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, del Derecho a la Educación**. (LODE). Boletín Oficial del Estado, num.159, de 4 de julio, 1985. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>. Acesso em 02maio2020.

_____. **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre**, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). Boletín Oficial del Estado de 4 de octubre, 1990. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>. Acesso em: 03maio2020.

_____. **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre**, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, num. 295, de 10 de diciembre, 2013. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>. Acesso 03maio2020.

_____. **Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre**, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. (LOPEGSE). Boletín Oficial del Estado, num.278, 1995. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>. Acesso em 08maio2020.

_____. **Instituto Nacional de Estadística**, 2018. Disponível em: https://www.ine.es/dyn-gs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176953&menu=ultiDatos&idp=1254735572981. Acesso em: 06maio2020.

HALL, D.; GUNTER, H. M. (2015). **A Nova Gestão Pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal**. Educação & Sociedade, 36(132), pp. 743-758. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00743.pdf>. Acesso em: 01maio2020.

LLERA, R. F.; PEREZ, M. M. **Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso**. Presupuesto y gasto público, v. 67, p. 97-118, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4014643>. Acesso em: 02maio2020.

PARCERISA, L. **Nueva gestión pública y reforma educativa: La recontextualización de la autonomía escolar en diferentes contextos escolares en Cataluña**. Revista Portuguesa de Educação, v. 29, n. 2, p. 359-390, 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7928/7480>. Acesso 08maio2020.

PARENTE, J. M. **Gerencialismo e performatividade na gestão da educação brasileira**. Educação em Revista, v. 19, n. 1, p. 89-102, 2018. Disponível em: <https://www2.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7903>. Acesso em: 03maio2020.

PUELLES, M. P. **Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa**. Revista Iberoamericana de Educación, n. 3, p. 13-40, 1993. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/oei-virt/rie03a01.htm>. Acesso em: 05maio2020.

_____. **Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes**. Historia y Memoria de la Educación, v. 3, p. 15-44, 2016. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/HME/article/view/14760/14118>. Acesso em 06maio2020.

RUBIO, J. G. **El proceso de descentralización educativa en España**. Edetania: estudios y propuestas socio-educativas, v. 48, p. 203-216, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5349095>. Acesso em: 4 de maio de 2020.

SUBIRATS, J. **El análisis de las políticas públicas**. Gaceta Sanitaria, v. 15, n. 3, p. 259-264, 2001. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213911101715579>. Acesso em: 03maio2020.

STEINER-KHAMSI, G. **Standards are good (for) business: standardised comparison and the private sector in education**, Globalisation, Societies and Education. London: Routledge, 2015.



Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14767724.2015.1014883>. Acesso em: 03maio2020.

TIANA-FERRER, A. **Treinta años de evaluación de centros educativos en España**. Educación XXI, v. 21, n. 2, p. 17-36, 2018. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/21419>. Acesso em 01maio2020.

VAN GESTEL, N.; TEELKEN, C. **Servicios de educación superior y de seguridad social en los Países Bajos: institucionalismo y nueva gestión política**. Gestión y Política Pública. v. 13, n. 2, p. 427-467, 2004. Disponível em: http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_antteriores/Vol_XIII_No.II_2dosem/Van_Gestel.pdf. Acesso em: 03maio2020.

VÉLEZ, S. A. C.; ORTIZ, C. A. S. **Nueva y posnueva gestión pública ¿Continuidad o ruptura de las doctrinas de reforma a partir de 1990?** Administración & Desarrollo, v. 46, n. 1, p. 100-125, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6403495>. Acesso em: 03maio2020.

VERGER, A.; NORMAND, R., **Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global**. Educação & Sociedade, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul/set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00599.pdf>. Acesso em: 06 maio2020.

VERGER, A.; CURRAN, M.; PARCERISA, L. **La trayectoria de una reforma educativa global: el caso de la nueva gestión pública en el sistema educativo catalán**. Educação & Sociedade, v. 36, n. 132, p. 675-697, jul/set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00675.pdf>. Acesso em: 07maio2020.

VIÑAO, A. **Culturas escolares y reformas: sobre La naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v.1 n. 2, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23855>. Acesso em: 06maio 2020.

Recebido em: 09 de maio de 2020.

Avaliado em: 29 de maio de 2020.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

IMPACTOS EDUCACIONAIS E SOCIOCULTURAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: estudo de caso sobre a implantação de uma Comissão Própria de Avaliação

DENISE ALVES LUCENA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE-UPE (2019). Especialista em Gestão Pública (IFPE, 2013) e em Língua Portuguesa (FAINTVISA, 2009). Graduada em Letras (UPE, 2007). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco desde 2010. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Sujeitos, Docência e Currículo (POSDOC) da Universidade de Pernambuco. Gestora da Escola Estadual Antônio Inácio desde 2014. ORCID: 0000-0002-3354-8633.
E-mail: denisealvesdelucena@gmail.com

DORIELE SILVA ANDRADE COSTA DUVERNOY

Universidade de Pernambuco (UPE). Doutora em Educação (Université Lumière Lyon 2 – França, 2012) com período sanduíche no PPGE-UFPE. Mestrado em Educação (Université Lumière Lyon 2, 2008). Graduada em Pedagogia (UFPE, 2005). Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco - UPE. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Sujeitos, Docência e Currículo (POSDOC). Coordenadora do Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Educação- PPGE-UPE. ORCID: 0000-0002-6984-4012.
E-mail: doriele.andrade@upe.br



IMPACTOS EDUCACIONAIS E SOCIOCULTURAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: estudo de caso sobre a implantação de uma Comissão Própria de Avaliação

Este artigo traz uma discussão sobre a qualidade da educação básica, especialmente, dos termos dimensões, parâmetros e indicadores, articulados entre si, a partir dos quais se materializam políticas públicas educacionais para avaliar e monitorar a qualidade da educação escolar. De abordagem qualitativa, articulando os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa ação e de estudo de caso, esta pesquisa teve como objetivo investigar, a partir da implantação e implementação de uma comissão própria de avaliação (CPA), os indicadores alternativos propostos pela comunidade escolar para monitorar e avaliar a qualidade da educação em uma escola da rede estadual de ensino, situada em Feira Nova, através da construção de quarenta indicadores alternativos e seus respectivos parâmetros, subdivididos em dez dimensões. Esta pesquisa não substitui ou desconsidera as avaliações em larga escala, mas possibilita a articulação dos indicadores próprios de avaliações externas a indicadores alternativos criados pela CPA, para avaliar a qualidade da educação ofertada pela instituição de ensino em questão. Como resultados obtidos, foi possível elencar os impactos educacionais e socioculturais oriundos da implantação e implementação desta CPA.

Palavras-chave: Qualidade da Educação. Avaliação da Educação Básica. Gestão Escolar. Autoavaliação Institucional. Comissão Própria de Avaliação.

IMPACTOS EDUCATIVOS Y SOCIOCULTURALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: un estudio de caso sobre la implementación de un Comité de Evaluación

Este artículo analiza la calidad de la educación básica, especialmente los términos dimensiones, parámetros e indicadores, articulados entre sí, a partir de los cuales se materializan las políticas educativas públicas para evaluar y monitorear la calidad de la educación escolar. Con un enfoque cualitativo, articulando los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación de acción y el estudio de caso, esta investigación tuvo como objetivo investigar, desde la implementación y la implementación de un comité de evaluación propio (CPA), los indicadores alternativos propuestos por la comunidad escolar supervisar y evaluar la calidad de la educación en una escuela estatal, ubicada en Feira Nova, mediante la construcción de cuarenta indicadores alternativos y sus respectivos parámetros, subdivididos en diez dimensiones. Esta investigación no reemplaza ni hace caso omiso de las evaluaciones a gran escala, pero permite la articulación de los indicadores de evaluaciones externas a indicadores alternativos creados por el CPA, para evaluar la calidad de la educación ofrecida por la institución educativa en cuestión. A medida que se obtuvieron los resultados, fue posible enumerar los impactos educativos y socioculturales derivados de la implementación y la implementación de este CPA.



Palabras-clave: Calidad de la educación. Evaluación de educación básica. Gestión escolar. Autoevaluación institucional. Comité de evaluación propio.

EDUCATIONAL AND SOCIOCULTURAL IMPACTS ON BASIC EDUCATION: a case study on the implementation of an own Evaluation Committee

This article discusses the quality of basic education, especially the terms dimensions, parameters and indicators, articulated among themselves, from which public educational policies materialize to assess and monitor the quality of school education. With a qualitative approach, articulating the theoretical and methodological aspects of action research and case study, this research aimed to investigate, from the implementation and implementation of an own evaluation committee (CPA), the alternative indicators proposed by the school community for monitor and evaluate the quality of education in a state school, located in Feira Nova, through the construction of forty alternative indicators and their respective parameters, subdivided into ten dimensions. This research does not replace or disregard the large-scale assessments, but it does allow the articulation of the indicators from external assessments to alternative indicators created by the CPA, to assess the quality of education offered by the educational institution in question. As results obtained, it was possible to list the educational and socio-cultural impacts arising from the implementation and implementation of this CPA.

Keywords: Quality of Education. Basic Education Assessment. School management. Institutional Self-Assessment. Own Evaluation Committee.



IMPACTOS EDUCACIONAIS E SOCIOCULTURAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: estudo de caso sobre a implantação de uma Comissão Própria de Avaliação

Introdução

Com a implantação e implementação de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) em uma escola da rede estadual de ensino, pretende-se que a noção de qualidade da educação, desta instituição de ensino, passe a ter uma ressignificação que vá além dos muros da escola e da mera transmissão de conteúdo.

Essa ressignificação deve propiciar que a escola seja vista como um espaço de aprendizagem sintonizado com a comunidade escolar, com o meio em que os sujeitos, que dela fazem parte, possam construir com autonomia e, em cooperação, com seus conhecimentos e sua própria história.

A nossa atuação na gestão de uma escola da rede estadual de ensino, localizada no município de Feira Nova - PE foi determinante para a escolha do tema e da escola que é o *locus* desta pesquisa, pois nela, compartilhamos os desafios cotidianos de professores, alunos e comunidade escolar, bem como a possibilidade de sensibilizar e apoiar estes sujeitos a buscarem soluções para esses desafios que constituem problemas na escola.

Diante disso, acreditamos que a qualidade da educação de uma instituição de ensino está atrelada aos resultados de avaliações internas e externas, mas que há, também, outros indicadores educacionais que não são considerados pelas avaliações externas e que podem ser importantes para melhorar a qualidade da educação ofertada na escola.

Por isso, surge a necessidade de se pensar, junto à comunidade escolar, novos indicadores educacionais, a fim de que os sujeitos deste *locus* de pesquisa modifiquem a sua realidade a partir da reflexão e ação, comprometidos com a qualidade da educação ofertada à sociedade.

Partindo dessa perspectiva, este texto visa a apresentar a nossa pesquisa, de abordagem qualitativa e com base na pesquisa-ação cujo objetivo foi investigar, a partir da implantação e implementação de uma comissão própria de avaliação, os indicadores alternativos propostos pela

comunidade escolar para monitorar e avaliar a qualidade da educação em uma escola da rede estadual de ensino, situada em Feira Nova - PE.

Mais especificamente, buscamos discutir sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco - IDEPE como parâmetro de rendimento dos estudantes em relação aos resultados desejados e obtidos nas escolas da rede estadual de Pernambuco, sobre as concepções e os parâmetros da qualidade total, da qualidade social e qualidade negociada da educação; conhecer a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a avaliação externa, acompanhamento e avaliação da qualidade da educação realizada pela escola; criar uma CPA que debata e aponte estratégias para a elaboração de uma proposta alternativa de monitoramento de qualidade em educação na escola; verificar as articulações possíveis entre os resultados obtidos pelos indicadores do IDEPE e pelos indicadores próprios, fomentados pela CPA para acompanhamento do desempenho da escola.

No decorrer da pesquisa, levantamos discussões acerca da qualidade total da educação, a qual visa à eficiência (custo-benefício) e à eficácia (resultado), em contrapartida, relacionamos este tipo à qualidade social e à qualidade negociada. A primeira se caracteriza por ter uma abordagem mais democrática e popular, pois busca a formação humana, o direito à cidadania, ou seja, a formação integral do ser. A segunda visa ao apoio a processos de mudanças complexas dentro da escola. Ambas se assemelham ao pressuporem mais um princípio: a efetividade, o qual além de unir os princípios da eficiência e da eficácia, aponta o impacto que as ações de melhoria podem exercer para transformar a situação existente no âmbito escolar. (MEZOMO, 1997; ZITKOSKI, 1997; HERÉDIA, 1997; DOURADO, 2007; FREITAS, 2005; BONDIOLI, 2005; PERONI, 2006; MARCHART, 2007; BRASIL, 2010).

Essa discussão nos permite constatar a magnitude do termo qualidade da educação por ser mais complexo que compreender o sentido de qualidade isoladamente. É por isso que a qualidade da educação não deve ser vista sob apenas uma perspectiva, ela deve estar relacionada a valores, tradições, conhecimentos científicos, contexto histórico, social e econômico, bem como à missão de cada instituição. Assim, a qualidade da educação deve atrelar, além de resultados de avaliações externas, a autoavaliação escolar, as vivências intra e extraescolares. Só assim a qualidade da educação atinge a totalidade do seu significado.



Logo, esse enfoque faz emergir a qualidade como uma política educacional, já que desenhar uma política pública que garanta uma educação de qualidade a todos os cidadãos é considerar os anseios e necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Com as reformas educacionais na década de 1990, houve um enfoque voltado à melhoria da qualidade da educação brasileira, visto que muito se discutiu acerca dos problemas de desigualdade no acesso à escolarização, das elevadas taxas de reprovação, de evasão escolar e, no decorrer dos anos, essas discussões sobre a qualidade da educação enveredaram por diversos prismas.

Em contraponto à qualidade total, a qualidade social e a qualidade negociada implicam na negociação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, quando coloca a possibilidade de participação como direito dos sujeitos para que possam melhorar a própria vida e a do meio onde vivem.

Assim, considerando o impacto que a centralidade do IDEPE, enquanto diretriz da política educacional voltada à melhoria da qualidade da educação da rede estadual de ensino do Estado de Pernambuco, como também a implantação e implementação de uma CPA em uma escola desta rede de ensino, interrogamo-nos: quais os indicadores alternativos de avaliação e monitoramento da qualidade da educação emergem a partir da criação de uma CPA na escola? Quais os impactos poderiam ser observados na escola se os próprios sujeitos da escola elaborassem seus parâmetros de qualidade para compor uma avaliação própria? Quais as possíveis articulações entre o índice de desenvolvimento implementado nesta pesquisa-ação e os resultados obtidos no IDEPE?

Essas questões norteadoras oportunizam a construção de indicadores alternativos para avaliar e monitorar a qualidade da educação nas escolas, pautada numa perspectiva crítico-reflexiva, através do processo que permitiu a CPA elaborar indicadores de qualidade em educação a partir de dez dimensões.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho seguiu orientação de cunho qualitativo com base nas orientações de Minayo (2001), Goldenberg (1997) e Duarte (1998), seguindo os princípios da pesquisa-ação a partir de Fonseca (2002), Thiollent (2011) e Chisté (2016). A investigação foi realizada por meio de estudo de caso e conduzida pelas concepções de Doley (2002), Latorre et al. (2003), Yin (2005) e Yacuzzi (2005). A principal técnica de coleta de dados ocorreu através de

grupo focal (GOMES E BARBOSA, 1999; FLICK, 2002; GONDIM, 2002; GASKELL, 2002). Como instrumentos complementares à coleta de dados, utilizamos as técnicas de observação participante e a entrevista semiestruturada (FLICK, 2004) durante os encontros do grupo focal.

Devido ao cotidiano escolar estar intrínseco ao objeto de estudo desta pesquisa, os sujeitos participantes do grupo focal foram selecionados de forma a representar os segmentos da comunidade escolar, tais como “alunos, professoras (...) tantos outros que “vivem” as escolas”, a fim de “escutar os sujeitos das escolas para, a partir dessa escuta e com eles, fortalecer processos contra hegemônicos de políticas educacionais cotidianas” (FERRAÇO, 2007, p.03).

Ao propor escutar os sujeitos da escola, para, assim, fortalecer processos contra hegemônicos de políticas educacionais, além da escolha de sujeitos pertencentes à comunidade escolar, das técnicas utilizadas nas reuniões do grupo focal, emergiram, durante as reuniões, as seguintes subtemáticas para discussão: qualidade da educação e função social da escola, tipo de resultados esperados pela escola, pontos positivos e problemas enfrentados na/pela escola e a construção de novas dimensões para autoavaliação da qualidade da educação.

Os subtemas tornaram-se categorias de análise que, por sua vez, puderam contribuir na concepção de conceitos pontuais, discutidos ao longo da pesquisa, bem como de dados empíricos que puderam auxiliar na composição de dimensões, parâmetros e indicadores alternativos.

O Sistema Educacional Brasileiro e a Qualidade da Educação

Antonio Chizzotti (2020), em pesquisa realizada sobre as finalidades dos sistemas de educação brasileira, analisa a educação escolar através de três finalidades definidas pela Constituição Brasileira (1988): o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Na pesquisa, ele discorre sobre o impacto social da educação e seus efeitos sociais, tanto para a vida do indivíduo-cidadão, quanto para o conjunto da sociedade.

Sob este ponto de vista, a finalidade da escola adentrou ao discurso local e atualizou os acordos e as divergências sobre os objetivos e as possibilidades atuais da educação nos estados democráticos em todo o mundo.



O Estado democrático pressupõe uma escola democrática: uma escola que deve dar a todos as capacidades intelectuais e éticas necessárias para se formar, como pessoa-cidadã e participar da vida pública (CHIZZOTTI, 2020, p.10).

Para ele, os sistemas de educação foram profundamente convulsionados pelas novas exigências sociais e culturais e, por este motivo, tornaram-se objetos de críticas e proposições sobre as muitas orientações e atividades da escola, que revelam a sobreposição de projetos governamentais, uma difusão de objetivos e a ausência de consensos sobre as finalidades atuais da educação escolar.

As considerações de Chizzotti (2020) pressupõem que as finalidades do sistema educacional, na prática, não contemplam as necessidades do estudante, não corroboram com a Constituição Federal e, por este motivo, a qualidade da educação fica comprometida.

A escola, para Chizzotti (2020, p.10),

(...) não está isenta, nem imune ao seu contexto social. Ela depende das condições econômicas e políticas do Estado no qual está inserida. Essas condições são determinantes para alcançar ou limitar o alcance das finalidades, constitucionalmente expressas do sistema de educação.

Pensar a escola por esse prisma nos leva a considerar que a discussão sobre a finalidade do sistema educacional é indissociável das discussões sobre a qualidade da educação.

Neste sentido, o sistema educacional brasileiro legitimou-se com a aplicação de avaliações em larga escala em todo o território nacional, para que houvesse um parâmetro para a qualidade da educação.

A questão da qualidade da educação está presente na atual Constituição Federal (CF), pela garantia do padrão de qualidade (Art. 205), indicando a avaliação de qualidade pelo poder público como condição ao ensino livre à iniciativa privada (Art. 209), e pela melhoria da qualidade do ensino (art. 214). Isso é uma importante conquista, já que a Constituição Federal de 1967, embora reconhecesse o papel da educação enquanto direito (Art. 168), delimitasse a competência da união em estabelecer planos nacionais de educação e de saúde, assim como as diretrizes e bases da educação nacional; (Art. 8º); e que cada ente federativo assegurasse condições de eficiência escolar (art.169), não explicitava o debate sobre qualidade da educação.

Com a LDB de 1996, a avaliação nacional é atribuída como papel da União, que deve “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação” e assegurar o processo “[...] em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Art. 9º, V, VI, respectivamente). (COSTA, 2019)

Dessa maneira, as implicações desses sistemas não se limitam a gestão escolar e educacional, mas alargam as possibilidades do uso dos indicadores tanto para aferir a qualidade da educação como para responsabilizar quem faz educação.

Dourado (2007), ao utilizar o termo *qualidade da educação*, elucida que este termo “não pode ser reduzido à rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero ranking entre as instituições de ensino.”

Pensar em qualidade da educação meramente como rendimento escolar ou ranqueamento de instituições de ensino, leva-nos a discutir acerca de três conceitos de qualidade da educação.

Mezomo (1997), a partir das discussões de Crosby (1990), Juran (1990), Deming (1990) e Donabedian (1991), percebem a qualidade total da educação como um ponto de referência para os sistemas de avaliações em larga escala por trazer características como esforço, renovação e inovação; ao passo que Zitzoski (1997) discute a qualidade total da educação como tecnificação do conhecimento, burocratização do sistema e atrofiamento da capacidade crítica do ser humano.

Contrapondo a ideia de qualidade total, a qualidade social da educação, discutida por Peroni (2006) e Dourado (2007), caracteriza-se por ser democrática e popular ao assegurar um processo pedagógico que vise à melhoria das condições de aprendizagem do educando articulada a melhores condições de vida e formação da população. A qualidade social da educação assemelha-se à qualidade negociada (FREITAS, 2005) por criar compromissos ancorados na comunidade escolar.

Assim, em contraponto à qualidade total, a qualidade social e a negociada implicam na negociação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, conforme corrobora Dourado (2007) ao tratar a qualidade social da educação como:

(...) um conjunto de fatores intra e extraescolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e



econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar. (DOURADO, 2007, p. 941)

Os fatores intra e extraescolares, descritos por Dourado (2007) para garantir uma qualidade social da educação, estão intrínsecos às finalidades dos sistemas de educação, descritos na Constituição Federal (1988) acerca dos sistemas de educação brasileira.

A educação escolar continua sendo um campo de contradições permanentes entre projetos políticos e projetos de vida. Esse contraste se reflete quando notamos que os projetos políticos priorizam os resultados numéricos, já que nas avaliações externas e nos índices educacionais é cobrada a excelência, enquanto que o projeto de vida, por sua vez, requer, além de resultados de excelência, o impacto social da educação escolar na vida do estudante. Isso aponta que há predominância da qualidade total da educação nos projetos políticos e da qualidade social nos projetos de vida.

Logo, é possível pressupor que quando os sistemas de educação obtêm êxito, nem sempre a qualidade social da educação acontece. Por isso, a necessidade de assegurar uma qualidade social da educação.

Assim, para assegurar discussões sobre a qualidade da educação na escola, *locus* da pesquisa, foi necessária a implantação e implementação de uma CPA para que houvesse reflexões, planejamentos, ações e avaliações com vistas a garantir o processo de escuta dos sujeitos envolvidos na pesquisa. E, em decorrência desse processo, emergem a qualidade negociada e qualidade social da educação durante o processo de elaboração de uma autoavaliação da unidade escolar com a finalidade de avaliar a qualidade da educação.

Comissão Própria de Avaliação: um subgrupo do Conselho Escolar de uma escola da rede estadual de ensino

Em meio aos diversos sistemas de avaliação que existem, atualmente, para todos os níveis e modalidades de ensino e levando em conta toda a complexidade envolvida no processo de avaliação de uma escola, especialmente, no contexto do IDEB e IDEPE, surge a necessidade da criação e do desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação como proposta para melhorar/garantir a qualidade da educação das escolas.

A autoavaliação de uma instituição de ensino da educação básica não se reduz à atribuição de notas, infraestrutura e atividades extracurriculares e, muito menos, à definição de um diagnóstico revelado por números. Uma unidade educacional desenvolve suas atividades norteadas por uma filosofia educacional exposta em sua missão e descritas no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual resulta de um amplo processo de estudo e reflexões que vincula e reflete o entorno social, a comunidade escolar.

No estado de Pernambuco, o Art. 2º da Lei nº 11.014 de 28 de dezembro de 1993 dispõe sobre a criação dos Conselhos Escolares nas Escolas da Rede Estadual de Ensino e indica que este órgão colegiado tem como finalidade zelar pela qualidade da educação escolar oferecida à população (inciso II), garantir a articulação da escola com a comunidade (inciso III) e visa a ajustar as diretrizes e metas estabelecidas pela Secretaria de Educação Cultura e Esportes à realidade da Escola (inciso VII). (PERNAMBUCO, 1993).

Devido a essas finalidades, o Conselho Escolar é considerado uma instância propícia à criação de um subgrupo denominado de Comissão Própria de Avaliação (CPA) com a incumbência de autoavaliar a qualidade da educação da escola com atribuições consultivas, propositivas e de assessoria sobre matéria de natureza avaliativa.

Assim, a CPA foi composta por professores, estudantes e membros da equipe gestora (escolhidos através de eleição, após apresentação ao Conselho Escolar das dimensões criadas pelo grupo focal, da aprovação da implantação da CPA na escola e da Resolução nº 001/2019), visando a nortear as atividades da CPA.

Dessa forma, reiteramos que a CPA é um subgrupo subordinado ao Conselho Escolar com a finalidade promover a reflexão-ação por meio de subsídios propiciados pela autoavaliação de cada dimensão construída, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento dos processos avaliativos institucionais e tomada de decisões.

Logo, o objetivo da CPA é criar uma atmosfera para que a comunidade escolar forme, coletivamente, uma consciência sobre os indicadores que estão contribuindo para a construção do presente e do futuro institucional e daqueles que não estão correspondendo ao pleno andamento das atividades.



A criação de uma CPA deve ser pautada numa perspectiva social, mas sem, no entanto, excluir as avaliações externas, pois, embora as avaliações externas estejam inseridas na qualidade total da educação, que é estritamente técnica; a qualidade social se propõe a efetivar avaliações de cunho técnico, mas também em caráter humano, político, social e de negociação.

É nesse sentido que, ao se propor a implantação e implementação de uma CPA, surge a necessidade de tecer reflexões sobre a qualidade da educação ofertada na escola, por isso, faz-se necessária a compreensão e aprofundamento dos termos dimensão, indicadores e parâmetros os quais servirão como subsídios para a composição de indicadores a serem propostos, auferidos e analisados por membros da CPA e validados pela comunidade escolar.

Para uma melhor compreensão desses termos, iremos discuti-los, a partir do nosso estudo de caso, sobre a implantação e implementação de uma CPA em uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Feira Nova, Pernambuco.

Anteriormente à implantação da CPA, nossos sujeitos de pesquisa, participantes do grupo focal, foram estudantes, professores e membros da equipe gestora, selecionados através de edital pelo Conselho Escolar da escola. Tiveram como objetivo discutir os resultados das avaliações internas e externas e suas implicações na qualidade da educação da escolar. Eles puderam refletir também sobre pontos cruciais à garantia da qualidade da educação da escola da qual fazem parte. Essas reflexões permitiram que os membros da CPA repensassem o significado dos termos dimensões, indicadores e parâmetros, os quais ganharam novos contornos nesta pesquisa.

A construção de dimensões para autoavaliação da qualidade da educação pela CPA de uma escola da rede pública de ensino

A educação como um processo abrangente deve ser observada a partir de várias configurações. Estas compõem as dimensões do espaço escolar por haver multiplicidade de aspectos que elencam a estrutura da organização, o planejamento escolar, os sujeitos e as práticas produzidas neste local.

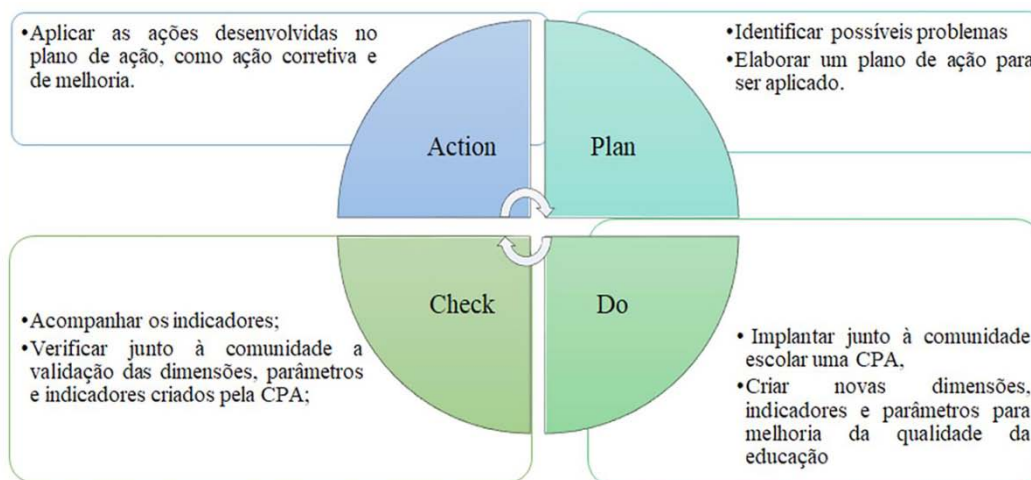
Nesse sentido, a dimensão é uma construção de múltiplos aspectos que podem afetar a vida dos sujeitos, gerando inclusões, exclusões, conformismos e/ou transformações no âmbito escolar.

As dimensões, na concepção em que será abordada neste texto, são importantes elementos da realidade escolar, sejam eles positivos ou negativos, os quais estão suscetíveis aos quatro pontos do ciclo PDCA (do inglês: *Plan + Do + Check + Act*).

Para dar conta destes pontos, as dimensões são mensuradas por indicadores e padronizadas por parâmetros.

Para entendimento da associação entre o ciclo PDCA e a construção de dimensões, indicadores e parâmetros, elaborados tanto por grupos focais (dimensões) e da CPA (indicadores e parâmetros). Em síntese, apresentamos a figura 1 para compreensão do ciclo DIP (Dimensões, Indicadores e Parâmetros) que constrói e se reconstrói quando necessário no âmbito educacional.

Figura 1: Ciclo da construção das Dimensões, Indicadores e Parâmetros ou Ciclo DIP



Fonte: Autoras, 2019.

Essas etapas referem-se à construção de cada elemento que está sendo tecido para pôr em prática a qualidade negociada na educação básica. Inicialmente, há um planejamento de ações, em seguida, a implantação destas no *locus* da pesquisa, análises constantes para validação do planejamento e execução das ações estabelecidas e avaliação das etapas anteriores para obtenção dos resultados esperados. Contribuindo, assim, para que as etapas sejam cíclicas e passíveis de ações corretivas, caso haja insucesso em alguma etapa.

No grupo focal, que constituiu o nosso estudo de caso, essas dimensões foram apreendidas tanto por seus aspectos estruturais de ensino-aprendizagem (avaliação interna), quanto a algumas dimensões da gestão escolar elencadas por Lück (2008) - gestão democrática e participativa de pessoas; pedagógica; administrativa; da cultura escolar; do cotidiano escolar e de resultados educacionais - e a enfoques de multiplicidade do itinerário formativo e das interações dos sujeitos, bem como outros aspectos que podem surgir de acordo com a realidade de cada espaço escolar.

As dimensões possibilitam a organização dos indicadores alternativos construídos pela CPA por agrupamentos de assuntos/conteúdos afins, mas que primam por um objetivo comum.

Indicadores: da compreensão à concepção

A concepção de indicadores deve ser antecedida de processos participativos que envolvam a comunidade educacional – estudantes, professores, funcionários e familiares – com vistas a compartilhar os saberes e as experiências daqueles que vivenciam os espaços, além de incorporar a reflexão sobre o perfil pedagógico da instituição, *locus* da pesquisa.

Para compor indicadores da educação é necessário basear-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelos sujeitos da comunidade escolar e transformar esses itens em objetivos pedagógicos que são propícios a mensurar os anseios daquela instituição de ensino.

Deponti *et al.* (2002, p. 46), afirmam que indicador “é um instrumento que permite mensurar as modificações nas características de um sistema”, ou seja, permite mensurar um sistema a partir de estabilidade, avanços ou insucessos. As características de um sistema referem-se às dimensões que estão sendo mensuradas por indicadores.

Lück (2009, p. 58) afirma que “o indicador vem a constituir-se no elemento mensurável que permite concluir que ocorreu um determinado resultado”. O resultado pode ser obtido através da variação do indicador quando comparado a resultados anteriores.

Logo, as concepções de Deponti *et al.* (2002) e Lück (2009) se assemelham ao compreenderem indicador como um elemento/instrumento mensurável com vistas a variações de um sistema e/ou resultado.

A exemplo da concepção defendida por Deponti et al (2002) e Lück (2009) acerca do que compreendem por indicador, consta nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil definição semelhante às apresentadas por eles, quando versa que “indicadores presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro” (BRASIL, 2006a, p.08)

Bondioli (2004, p.18) esclarece que indicadores são “sinalizações, linhas que indicam um percurso possível de realização de objetivos compartilhados. (...) aquilo que os diferentes atores sociais (...) se empenham em buscar”.

Freitas (2005, p.12) compreende que os indicadores:

(...) são importantes mais pela significação compartilhada que possuem perante os atores da escola que pelo valor numérico ou de análise que possam gerar. Os indicadores têm de ser uma construção social que se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar e têm seu lugar natural no curso da avaliação institucional, induzida e acompanhada pelas políticas públicas [...] (FREITAS, 2005, p.12)

A concepção de indicadores vai além de ser um elemento/instrumento que mensura algo, o que o torna tão importante é a forma como são desenvolvidos.

No chão da escola, a construção social e negociada de indicadores, através da partilha de anseios por melhorias é o que legitima a necessidade de se mensurar o sistema, a política pública, a instituição escolar.

Jannuzzi (2004, p.15) nos apresenta essa mesma percepção de forma mais elaborada, ao discorrer que,

Indicador é a medida, em geral, quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para a pesquisa acadêmica) ou programático (para a formulação de políticas). É um recurso metodológico empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma (JANNUZZI, 2004, p. 15).

A ideia de mensurar o abstrato faz o indicador se tornar uma ferramenta capaz de modificar/aprimorar o sistema educacional, quando acompanhado periodicamente, pois ele apresenta aspectos da realidade e seus impactos. Observados os impactos e as realidades, notar-se-á em que medida uma meta fora alcançada a partir do resultado do indicador.

Recomenda-se que a cada objetivo ou meta educacional defina o indicador, pelo qual se verificará a sua realização, isto é, “o elemento observável que permitirá verificar em que medida o objetivo ou meta foi realizado” (LÜCK, 2009).

Além disso, Freitas (2005, p.14) diz que “é importante frisar que a definição de indicadores, apesar das características locais que fortemente explicarão as dificuldades ou facilidades de realização, é estabelecida no conjunto das necessidades e dos compromissos do sistema público de ensino”.

Para que as dimensões possam agrupar indicadores por afinidades e os indicadores possam ser auferidos é preciso que se tenham parâmetros para validar as ações propostas por cada indicador para que possam ser avaliadas como válidas, insuficientes ou inválidas. O parâmetro permite identificar se o indicador cumpriu a meta estabelecida para determinada dimensão.

Parâmetros de qualidade da educação básica: noção, classificação e formulação

Os indicadores, conforme vimos, servem para mensurar os parâmetros que, por sua vez, podem ser definidos como a norma, o padrão, ou a variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema. (HOUAISS e VILLAR, 2001).

Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. Indicadores presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro (BRASIL, 2006a).

Parâmetros são sinônimos de padrões de qualidade, enquanto indicadores mensuram a qualidade, desde respostas óbvias às mais complexas. Devido a essa complexidade, formular indicadores e parâmetros que subsidiem a constatação da qualidade da educação ofertada no âmbito escolar só se torna fidedigna quando há a participação dos sujeitos da escola.

Por reconhecer os atores da comunidade escolar como sujeitos do processo educacional e como principais usuários do ambiente educacional, é necessário definir parâmetros essenciais que ofereçam a reflexão sobre as necessidades desses sujeitos que podem ter cunho psicológico, social, intelectual ou ambiental, através da relação harmoniosa com o entorno e da adequação dos ambientes internos e externos à escola.

Conforme Moreira (1996, p.11),

Os parâmetros constituem instrumento promotor da qualidade do ensino, já que se pretende que orientem e aperfeiçoem o trabalho pedagógico nas escolas. Consoante a tal intenção, propõem-se objetivos, conteúdos essenciais, critérios de avaliação e orientações didáticas.

Logo, a CPA, “ao consolidar os parâmetros, tem como objetivo apontar metas de qualidade que ajudem o estudante a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997).

O ciclo DIP, apresentado na Figura 1, indicou os passos para a construção de dimensões, indicadores e parâmetros que nos possibilitaram, durante todo o processo, verificar os impactos oriundos desse percurso. Esses impactos serão apresentados através das impressões ocasionadas desde a concepção do grupo focal à implantação e implementação da CPA.

Resultados e Análises: Impactos da implantação e implementação da CPA na escola

Após a implantação da CPA, na escola, as reflexões tecidas permitiram aos membros da CPA validarem as dimensões criadas pelo grupo focal, ao mesmo tempo em que se vislumbrou a necessidade de construir indicadores alternativos que abranjam as concepções de Deponti et al. (2002), Freitas (2005), Bondioli (2004), Jannuzzi (2004) e Lück (2009) e parâmetros, conforme concepção e objetivos traçados, respectivamente, por Moreira (1996) e BRASIL (1997), que permitissem aos sujeitos da escola autoavaliar a qualidade da educação ofertada na escola, *locus* da pesquisa, a fim de garantir o padrão de qualidade da educação, conforme preconizam os art. 205, 209 e 214 da CF.



A problematização da construção de indicadores e parâmetros permitiu respondermos ao questionamento que norteou a construção desta pesquisa: quais indicadores alternativos de avaliação e monitoramento da qualidade da educação emergem a partir da criação de uma CPA na escola?

Durante o processo de criação de dimensões, indicadores e parâmetros realizados pela CPA, utilizamos o passo a passo do ciclo DIP (Figura 1). Isso permitiu aos membros da CPA elaborarem as dimensões necessárias à autoavaliação da escola, a saber: 1) prática pedagógica e avaliação, 2) multiplicidade de experiência formativa, 3) interações, 4) acesso e permanência dos alunos na escola, 5) promoção da saúde e integridade do ser, 6) gestão escolar democrática, 7) ambiente físico escolar, 8) formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, 9) ensino-aprendizagem e 10) ambiente educativo, as quais estão diretamente ligados ao IDEPE e, em certo ponto, contribuem para a melhoria do resultado deste.

A exemplo, temos as dimensões 1, 5, 8 e 9, respectivamente: *prática pedagógica e avaliação* impacta nos resultados da avaliação do SAEPE e, conseqüentemente, no resultado do IDEPE, pois envolve planejamento, monitoramento e avaliação; *abandono e permanência do estudante na escola*, essa dimensão traz indicadores essenciais à composição do IDEPE, uma vez que se refere ao fluxo escolar; *formação e condições de trabalho profissionais da escola*, trata da formação de professores e a suficiência da equipe escolar, pontos cruciais para a definição do IDEPE e *ensino-aprendizagem* que contribui significativamente para a melhoria da proficiência do SAEPE e, conseqüentemente, do IDEPE.

Esses elementos nos permitem constatar que os quarenta indicadores alternativos de avaliação e monitoramento da qualidade da educação, bem como dos seus respectivos parâmetros, que emergiram a partir da criação de uma CPA na escola, foram oriundos da necessidade de um novo olhar sob a qualidade da educação da escola, *locus* da pesquisa, enfatizando o caráter humano, político, social da avaliação.

Uma vez criados os indicadores alternativos pela CPA, buscamos verificar as articulações possíveis entre os resultados obtidos pelos indicadores do IDEPE e pelos indicadores próprios, fomentados pela CPA, para acompanhamento do desempenho da escola, o que nos permitiu constatar que, embora os indicadores alternativos, oriundos das discussões da CPA, não estejam diretamente ligados ao IDEPE, em certo ponto, contribuem para a melhoria do resultado deste.

Sendo possível, inclusive, apontar os impactos na escola e para os próprios sujeitos envolvidos, a partir da elaboração dos parâmetros de qualidade que compõem a autoavaliação proposta pela CPA: a reflexão sobre o cotidiano da escola, ampliação de espaços de diálogo e de atuação dos estudantes, o empoderamento proporcionado tanto ao professor quanto ao estudante, à medida que todos participavam, contribuía e eram ouvidos respeitosamente.

A implantação e implementação de uma CPA na escola, permitiu a ressignificação da noção de qualidade da educação desta instituição de ensino através da compreensão do Ciclo DIP. Na medida em que as ações do ciclo eram executadas, os sujeitos se apropriavam das variantes do termo qualidade da educação: qualidade total, qualidade negociada e qualidade social da educação, segundo as concepções de Mezomo (1997), Zitkoski (1997), Herédia (1997), Dourado (2007), Freitas (2005), Bondioli (2005), Peroni, (2006), Marchart (2007) e Brasil, (2010).

Esse processo permitiu a elaboração de dimensões, indicadores e parâmetros que resultou na criação de uma cartilha elaborada pela CPA, com base nos estudos realizados acerca da qualidade da educação, com ênfase na elaboração de indicadores próprios e alternativos para avaliar a qualidade da educação ofertada pela unidade escolar, localizada no município de Feira Nova

A participação ativa destes sujeitos em atividades que envolvem a coletividade tem sido o principal impacto social proporcionado por esta pesquisa, repensando, dessa forma, o *locus* da pesquisa como uma escola democrática, segundo pressupõe Chizzotti (2020).

No que concerne às implicações desta pesquisa no âmbito da gestão escolar, podemos apontar as reflexões acerca da qualidade da educação, as avaliações externas e autoavaliação que podem ocorrer na escola sob diferentes prismas, segundo a concepção que a subsidia: qualidade total, qualidade social e qualidade negociada.

Promover o desenvolvimento de um olhar mais atento às dinâmicas da escola e às suas demandas formativas para a promoção de uma educação de qualidade permitiu aos sujeitos envolvidos nessa pesquisa de se apropriarem de conhecimentos sobre a qualidade da educação, função social da escola, resultados esperados da escola, dimensões, indicadores e parâmetros de avaliação e autoavaliação da qualidade da educação, para, assim, subsidiar a criação da Comissão Própria de Avaliação.



Implantada em 2019, essa CPA continua em atividade e o acompanhamento de sua evolução pode ainda nos oferecer ricos elementos de reflexão.

Considerações Finais

Por ser um espaço dinâmico, a escola deve ser avaliada não apenas com indicadores pré-estabelecidos, mas também em situações polissêmicas e incertas. Devem-se levar em conta as contradições, a pluralidade de pontos de vista, a diversidade dos sujeitos, e, segundo a sociologia, os elementos estruturais e conjunturais.

Sob esse enfoque, essa discussão consistiu em uma quebra de paradigmas, por vários aspectos: inicialmente, porque discorre sobre a qualidade da educação, um tema complexo e com inúmeras possibilidades de estudo e aplicações que rompem barreiras; como também permeia algo muito presente nas escolas da rede estadual de ensino, o IDEPE (que é tido como o indicador que elevou o estado de Pernambuco ao patamar nacional de 1º colocado no IDEB) e algo ainda mais desafiador: propor aos sujeitos da escola elaborarem os próprios indicadores e seus respectivos parâmetros. Isso implica uma abertura da gestão da escola e da Gerência Regional de Educação (órgão ao qual a escola está jurisdicionada), para o exercício de uma visão de gestão democrática, proporcionando adesão das ações dentro da escola e, principalmente, incentivar os sujeitos a se envolverem em propostas inovadoras para promover a qualidade da educação na escola.

Logo, esta pesquisa não propõe substituir ou desconsiderar as avaliações em larga escala, mas possibilitar a articulação dos indicadores próprios de avaliações externas a indicadores alternativos criados pela CPA, a fim de avaliar a qualidade da educação ofertada pela instituição de ensino em questão.

Portanto, é imprescindível elencar os impactos oriundos da pesquisa durante sua execução: impacto educacional, impacto propriamente social e o impacto cultural proporcionado por esta pesquisa. (BOUFLEUER, 2012).

Como impacto educacional observa-se a mobilização da comunidade escolar para a composição da CPA da escola, percebendo nela a possibilidade de ampliar o espaço de expressão, escuta e atuação de estudantes, professores e profissionais da educação dentro da escola.

Como impactos sociais da pesquisa, podemos destacar a formação de recursos humanos capazes de construir dimensões, indicadores e parâmetros, utilizando a ciência a serviço da educação.

Os impactos culturais podem ser percebidos pela adoção de novas práticas de apropriação e compartilhamento de significados sobre avaliação da qualidade da educação, implicando em práticas culturais que buscam melhorar o impacto da educação escolar na vida do estudante, a sistematização de conhecimentos que possam contribuir para a melhoria de vida na escola e da comunidade em seu entorno e a resolução de problemas cotidianos.

Por fim, problematizar a função social e política da escola, através dos mecanismos de avaliação, pode ser um valioso instrumento para o aprimoramento da gestão educacional.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOUFLEUER, José Pedro. Inserção social como quesito de avaliação da pós-graduação. **Revista de Educação Pública**, v. 18, n. 37, p. 371-382, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm Acessado em: 03abr2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. v.1, 2006.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciência & Educação**, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. As finalidades dos sistemas de educação brasileiros. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 58, n. 55, p. 1-19, e-19288, jan./mar. 2020.



COSTA, Anderson Gonçalves et al. Avaliação em larga escala no Brasil: entre a coordenação federativa e o ethos do Estado-avaliador. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 57, n. 51, p. 1-29, e-15806, jan./mar. 2019

CROSBY, Philip B. **Qualidade é investimento**. 3ª ed., Rio de Janeiro, José Olímpio Editora, 1990.

DEMING, W. Edwards. **Qualidade: A Revolução da Administração**. Rio de Janeiro, Marques Saraiva, 1990.

DEPONTI, C.; ECKERT, C.; AZAMBUJA, J. L. B. de. Estratégia para construção de indicadores para avaliação da sustentabilidade e monitoramento de sistemas. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, v.3, n.4, p.44-52, 2002.

DONABEDIAN, Avedis. **La Calidad de la Atención Médica**. México, La Prensa Médica Mexicana. S.A. de C.V., 1991.

DOOLEY, L. M. **Case Study Research and Theory Building: Advances in Developing Human Resources** (4), 335-354, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. (2007) Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf> Acessado em janeiro de 2018.

DUARTE, C. Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário. **Dissertação** (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) / Instituto de Estudos da Linguagem, 1998.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, vol. 28, núm. 98, janeiro-abril, 2007, pp. 73-95. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**. Campinas, Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf> Acessado em 03ago 2018.

FLICK, U. Entrevista episódica. In: GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 114-136.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade Negociada: Avaliação e contra regulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em 15 de maio de 2019.

GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, M. E. S.; BARBOSA, E. F. A técnica educativa de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. **Educativa**, 1999. Disponível em: http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf. Acesso em: 26jan2018.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04> Acessado em abril de 2018.

HERÉDIA, Vânia Beatriz Merlotti. Dilemas e globalização. In: **Qualidade em educação: um debate necessário**. Passo fundo: Universidade Educação Básica, Série: Interinstitucional. 1997.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JANNUZZI, P. de M. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, medidas e aplicações**. 3. ed. Campinas: Alínea; Campinas: PUC, 2004.

LATORRE, Antônio. **La Investigación Accion: Conocer y cambiar la práctica educativa**. Editora Graó: España, 2003.

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

MARCHART, Oliver. **Post-foundational Political Thought: political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.

MEZOMO, João Catarin. **Gestão da qualidade total na escola: Princípios básicos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão**. Educação & Realidade, jan/jun 1996. Disponível em: <file:///C:/Users/ESCOLA/Downloads/71637-297206-1-PB.pdf>. Acessado em 14 de maio de 2019.



PERNAMBUCO. ALEPE. Lei nº 11.014 de 28 de dezembro de 1993. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=6262&tipo=TEXTOORIGINAL>. Acessado em 03 de agosto de 2018.

PERONI, Vera. **Reforma do Estado e a tensão entre o político e o privado**. P Alegre: UFGS, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

YACUZZI, E. El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. (Serie Documentos de Trabajo, 2005). Disponível em: <http://www.cema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>. Acessado em: 06jul2019.

YIN, R. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação de qualidade: que qualidade queremos? In: **Qualidade em educação: um debate necessário**. Passo Fundo: Universidade Educação Básica, Série: Interinstitucional. 1997.

Recebido em: 30 de março de 2020.

Avaliado em: 10 de maio de 2020.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO: inserção, atribuições e contexto de atuação¹

PAULO ROBERTO PRADO CONSTANTINO

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Doutor e Mestre em Educação pela UNESP - Marília. Graduado em Música (UEL – Londrina). Professor na Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. ORCID: 0000-0002-4612-4063. E-mail: pconst2@gmail.com

MARÍLIA MACORIN DE AZEVEDO

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Doutora em Engenharia (POLI – Universidade de São Paulo/USP). Mestre em Qualidade pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Graduada em Tecnologia de Processamento de Dados (Faculdade de Tecnologia de São Paulo - FATEC SP). Atua na Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS. ORCID: 0000-0003-0225-8155.
E-mail: marilia.azevedo@fatec.sp.gov.br

SÉRGIO EUGENIO MENINO

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Doutorando em Política Científica e Tecnológica no IGE/UNICAMP, Mestre em Tecnologia (CEETEPS). Graduado em Ciências Econômica (FAAP/SP). Atua na Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS. ORCID: 0000-0001-8498-0808. E-mail: sergio.menino@cps.sp.gov.br

¹ Os procedimentos éticos requeridos à pesquisa foram observados na coleta e tratamento dos dados, justificando sua procedência de fontes documentais abertas e disponíveis à consulta pública.



**ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO:
inserção, atribuições e contexto de atuação**

A orientação educacional destinada às escolas de educação profissional está presumida nos documentos oficiais do Estado de São Paulo há quase um século, no entanto, seria disseminada em todo o território paulista somente a partir de 2014. O artigo tem por objetivo delinear a inserção destes profissionais, suas atribuições funcionais e os aspectos destacados de sua atuação, analisando a orientação educacional presente nas Escolas Técnicas Estaduais ligadas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Baseado em estudos exploratórios, sobre os dados obtidos por meio de pesquisa documental e das experiências de autoria, identificaram-se os primeiros momentos da função, as dificuldades das escolas em obterem candidatos qualificados à função, os eixos de atuação fundamentais destes sujeitos, bem como outras considerações relevantes para uma reflexão sobre a prática e a gestão da educação profissional técnica de nível médio.

Palavras-chave: Orientação Educacional. Educação profissional. Gestão escolar. CEETEPS.

**SCHOOL COUNSELING IN VOCATIONAL EDUCATION OF STATE OF SÃO PAULO, BRAZIL:
insertion, assignments and working context**

The school counseling for vocational education has been presumed in the official documents of the State of São Paulo, Brazil, for almost a century, however, it would only be disseminated as of 2014. The article aims to outline the insertion of these professionals, its functional attributions and the highlighted aspects of its performance, analyzing the school counseling present in the State Technical Schools at the Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Based on exploratory studies, on the data obtained through documentary research and authorship experiences, the first moments of the function were identified, the difficulties of schools in obtaining qualified candidates, the guidelines of these works, as well as other relevant considerations for a reflection on the practice and management of technical education.

Keywords: School counseling. Vocational education. School management. CEETEPS.

**ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL EN ESCUELAS TÉCNICAS DE SÃO PAULO,
BRASIL: admisión, tareas y contexto de trabajo**

La orientación educativa y profesional para las escuelas de educación profesional se presume en los documentos oficiales del Estado de São Paulo, Brasil, durante casi un siglo, sin embargo, solo se difundirá en todo São Paulo a partir de 2014. El artículo tiene como objetivo esbozar la inserción de estos profesionales, sus atribuciones funcionales y los aspectos destacados de su desempeño, analizando la orientación educativa y profesional presente en las Escuelas Técnicas vinculadas al Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Con base en estudios exploratorios, en los datos obtenidos a través de la investigación documental y las experiencias de autoria, se identificaron los primeros momentos de la función, las dificultades de las escuelas para obtener candidatos calificados, los ejes fundamentales de estas asignaturas, así como otras consideraciones relevantes para una reflexión sobre la práctica y la gestión de la educación técnica.

Palabras Clave: Orientación educativa y profesional. Educación profesional. Gestión escolar. CEETEPS.

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO: inserção, atribuições e contexto de atuação

Introdução

O artigo pretende delinear a orientação educacional nas Escolas Técnicas Estaduais [Etec] de São Paulo, ao explorar aspectos relacionados à trajetória, seleção, qualificação e atribuições funcionais dos atores no âmbito de um sistema público de educação profissional, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [CEETEPS ou Centro Paula Souza].

No referido contexto, a função de orientação educacional é fundamentalmente exercida por professores concursados de ensino médio e técnico, aos quais são atribuídas horas de atividades em projetos em cada uma das escolas, com o objetivo de desenvolver ações educacionais coletivas (CEETEPS, 2015).

Enquanto nas escolas estaduais [EE] de educação básica, ligadas à Secretaria da Educação de São Paulo [SEE], existia uma atuação dos orientadores reconhecida em prescrições legais mais antigas (ALMEIDA, 2019a), nas escolas técnicas estaduais [Etec] – ligadas à Secretaria do Desenvolvimento e administradas pelo Centro Paula Souza, esta atuação e a localização do profissional nos documentos oficiais, bem como a extensão de sua oferta a todo o sistema educacional seriam mais recentes, a partir do ano de 2014. Sob esta perspectiva, ao almejar uma compreensão sobre a orientação educacional nas Etecs, torna-se necessário colocar sua adoção e atuação em paralelo com o momento de expansão da instituição, em especial, de seu crescimento exponencial nos últimos vinte e cinco anos.

Uma abordagem do trabalho dos orientadores educacionais na educação profissional seria relevante na medida em que se reconhece, nas últimas duas décadas, um redimensionamento das expectativas sobre este agente, conforme Mirian Grinspun (1994) e Laurinda Almeida (2019a) assinalavam em suas publicações: de uma ênfase na orientação vocacional e nas questões disciplinares, deslocou-se para outros eixos, como a participação efetiva do orientador no projeto pedagógico da escola, questões de execução dos currículos, a constituição das aprendizagens junto aos alunos, o desenvolvimento da ética e da cidadania e a convivência dentro e fora das escolas.



O presente texto, portanto, toma parte numa pesquisa mais ampla que vem analisando aspectos educacionais e gestionários das equipes pedagógicas das Etecs – diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, auxiliares de docente; dentre outros profissionais, desde o ano de 2012. A metodologia envolveu uma pesquisa documental de caráter exploratório (GIL, 2008) sobre fontes abertas, aliadas à bibliografia disponível, mas também lançou mão das experiências obtidas pelos autores, em mais de uma década atuando diretamente na supervisão escolar, na pesquisa e na formação dos gestores das escolas técnicas estaduais paulistas.

Para organizar este percurso, na seção seguinte foi disposta uma breve fundamentação sobre a orientação, com destaque para o Estado de São Paulo. Num terceiro momento, apresenta-se o mapeamento desta orientação educacional no contexto das Etecs do Centro Paula Souza, ao que se seguem as considerações sobre os achados desta pesquisa.

Breve fundamentação sobre a Orientação Educacional

O histórico da orientação educacional no Brasil guarda estreita relação com a educação profissional no Estado de São Paulo, com uma presença que remonta a tempos anteriores aos dos demais estados brasileiros.

Conforme relatado por Laurinda Almeida, em trabalhos que resgatam a memória profissional dos orientadores educacionais no âmbito paulista (ALMEIDA, 2014a; 2019b), em 1924 foi fundado um Serviço de Seleção e Orientação Profissional no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (ALMEIDA, 2019a). Posteriormente, “em 1931, Lourenço Filho, então Diretor do Departamento de Educação de São Paulo, criou o Serviço de Orientação Educacional e Profissional” (ALMEIDA, 2019a, p.114).

Nesta amplificação do atendimento no Estado, Almeida (2019a) assinalava a passagem de uma Orientação Educacional ligada à tradição norte-americana e francesa – de aconselhamento e orientação vocacional e, portanto, com preocupações proeminentes quanto ao trabalho; para uma orientação escolar mais ampla e direcionada à educação básica em geral. No entanto, já no ano de 1932 o serviço seria extinto (ALMEIDA, 2019a).

No âmbito nacional, a Orientação Educacional também foi introduzida na escola brasileira pelo viés da educação profissional, como apreende-se do relato de Almeida (2019a), ao mencionar

que os primeiros trabalhos, como os pioneiros no Estado de São Paulo a partir de 1937, “iniciaram-se nas escolas de nível médio que compunham a rede de Ensino Industrial”. (ALMEIDA, 2019, p.115).

Apresentando um panorama histórico do país, a autora mencionava um encadeamento de publicações, que se iniciou pela:

Lei Orgânica do Ensino Industrial, aparecendo depois na Lei Orgânica do Ensino Secundário, a seguir na Lei Orgânica do Ensino Comercial e, posteriormente, na Lei Orgânica do Ensino Agrícola. [Seria] reafirmada pela Lei nº 4.024 de 20/12/61 e pela Lei nº 5.692 de 11/08/71. (ALMEIDA, 2019a, p.114)

Uma primeira fase destas atividades de orientação, marcada pelas menções nos textos legais dos anos de 1940 até a obrigatoriedade da presença do orientador educacional na Lei de Diretrizes e Bases [LDB] para o ensino de 1971, foi sintetizada por Almeida (2019a) em seu artigo. Apesar da longa citação, vale restituí-la na íntegra, pela expressão concisa dos cinco principais tópicos que se apresentavam:

1º) Os textos legais consagram desde 1942 a Orientação Educacional como instituição escolar obrigatória; 2º) Até a Lei 4.024 de 20/12/68, a maioria dos textos legais refere-se à Orientação Educacional e Profissional; 3º) A Lei 5.692 de 11/08/71 usa a expressão Orientação Educacional e introduz Orientação Educacional num sentido amplo, abrangendo tanto Orientação Escolar como Orientação Profissional; e no seu artigo 5º estabelece: “A parte de formação especial do currículo terá o objetivo de Sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º Grau, e de habilitação profissional no ensino de 2º Grau”. A ênfase da Orientação Educacional recai mais em termos de pesquisa e desenvolvimento vocacional, através do currículo, e menos em termos de ajustamento escolar, o que aparecia nas leis anteriores; 4º) Todos os textos legais reconhecem a escolha profissional como objeto da atuação da Orientação Educacional e 5º) Os textos legais reconhecem a necessidade de o Orientador cooperar ou articular-se com professores e família. A Lei 5.962/71 é mais explícita, estabelecendo, para o Orientador, uma atuação cooperativa com professores, família e comunidade. (ALMEIDA, 2019a, p.115)

O ano de 1971 foi um marco para os orientadores educacionais, pois a LDB nº5692/71 (BRASIL, 1971) trouxe uma concepção alternativa da metodologia de orientação, ao avançar de uma “abordagem mais individual, diagnóstica, de estudo de casos, para uma abordagem mais preventiva, coletiva, que só pode ser conseguida via currículo; portanto, através de um trabalho



integrado do Orientador” (ALMEIDA, 2019a, p.119). Em um curto lapso de tempo, também ocorreria a regulamentação definitiva da profissão, que se encontrava instituída desde 1968 (BRASIL, 1968), por meio do Decreto 72.846 de 1973 (BRASIL, 1973).

Com a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei nº 9.394 em 1996 (BRASIL, 1996), reconhecia-se uma vez mais a figura do orientador educacional dentre os profissionais que atuariam na educação básica, citando-lhe nominalmente e reforçando seu prestígio numa redação suplementar de 2009 (BRASIL, 2009):

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009]

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, documento eletrônico)

Entretanto, sob diferentes denominações e em condições diversas, a orientação educacional seria efetivada no Brasil de modo intermitente (GIACAGLIA; PENTEADO, 2011), apesar de prestigiada nos textos legais desde 1942 (ALMEIDA, 2019a; PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008). Segundo Miriam Pascoal (2016), em alguns Estados seria uma figura consolidada, como em “Brasília, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Amapá, enquanto em outros, tal profissional não existe” (PASCOAL, 2006, p.115).

Situando uma perspectiva moderna, dentre os pressupostos teóricos de uma abordagem renovada (GRINSPUN, 1994; SANCHES, 1999; PASCOAL, 2006; GIACAGLIA; PENTEADO, 2011; ALMEIDA, 2019a) da Orientação Educacional:

[...] o papel do orientador educacional deve ser o de mediador entre o aluno, as situações de caráter didático-pedagógicas e as situações sócio-culturais. Além disso, a razão de ser da escola e da própria educação é o aluno, centro dos estudos da orientação educacional. (PASCOAL, 2006, p.115)

A prática do orientador educacional precisaria ajustar-se às questões pedagógicas e de desenvolvimento das competências socioemocionais entre os alunos, e ao compromisso ético com uma escola democrática, reflexiva e cidadã (SANCHES, 1999). Estaria, portanto, para além das questões vocacionais ou profissionais, na importância de promover indiretamente as aprendizagens e, em parceria com outros membros da equipe escolar, “situar o aluno no contexto da escola, tratando questões como indisciplina, desinteresse, agressividade como questões de relações – professor-aluno, professor-conhecimento-aluno, aluno-comunidade” (ALMEIDA, 2019a, p.120).

Ao retomar o olhar sobre o Estado de São Paulo, dois cenários se apresentam no atual momento. As escolas técnicas estaduais [Etecs] paulistas adotariam recentemente a presença do orientador educacional em toda a rede de ensino, a partir de 2014, enquanto nas escolas estaduais [EE] notou-se um evidente retrocesso. Laurinda Almeida ressaltava que, desde 2016, os orientadores educacionais foram extintos da rede pública estadual ligada a SEE (ALMEIDA, 2019a; 2019b) e suas atribuições teriam sido absorvidas por outros atores, como os coordenadores pedagógicos. Para a autora, até o final dos anos de 1980, mesmo com o novo perfil de orientação requisitado,

(...) os orientadores educacionais foram alocados nas escolas sem o suporte necessário do sistema de ensino para seu trabalho. Não se levou em conta o número de alunos das escolas para pensar no módulo para atendimento. Não havia critério para alocação. Tanto uma escola com 200 alunos, como uma escola com 2000 alunos, recebia um orientador. [...] Os diretores, muitos deles, impunham aos orientadores funções que não eram as de seu cargo, tais como supervisionar alunos nos pátios, verificar entrada e saída de alunos e professores, cuidar da disciplina. (ALMEIDA, 2019a, p.119)

Miriam Pascoal atribuía o ocorrido na SEE ao que se referiu como “marcas do passado, em que o orientador educacional exercia uma função de caráter comportamentalista, ligada aos desajustes escolares, o que o confundia com o psicólogo escolar” (PASCOAL, 2006, p.120), o que teria deixado “raízes profundas e difíceis de remover” (PASCOAL, 2006, p.120).

Como se observou na literatura, o orientador educacional é um profissional que precisa ser permanentemente requisitado, debatido e reavaliado nos sistemas educacionais, para que sua atuação não esmoreça. A fim de evitar trajetória assemelhada à da educação básica na educação profissional pública, a seção seguinte procura debater a orientação no contexto das escolas técnicas estaduais de São Paulo, mapeando aspectos relevantes de sua inserção, presença nos textos legais e possibilidades de formação e atuação.



A orientação educacional nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo

O cenário: a instituição focada e a função da orientação educacional

Como mencionado anteriormente, para uma compreensão inicial sobre a orientação educacional nas Etecs torna-se necessário colocá-la a par com o momento de expansão da educação profissional pública estadual, no início do século XXI.

No ano de 2020, 223 Etecs eram administradas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, uma autarquia do Governo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Distribuídas por todas as regiões, estas escolas atendiam mais de 224 mil estudantes gratuitamente, somente nos ensinos médio e técnico (CETEC, 2020), além de oferecer qualificação básica, ensino superior em suas 73 Faculdades de Tecnologia [Fatecs] e contar com uma Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa ² (CEETEPS, 2020). Nas duas últimas décadas, entre 2000 e 2019, ocorreu uma forte expansão destas escolas técnicas, passando de 108 para 223 unidades (CETEC, 2020). O crescimento possibilitou o aumento de matrículas em cursos técnicos, demandando também a necessidade de ampliação das funções de apoio e suporte pedagógico (SILVA; CONSTANTINO, 2019), como a referida orientação educacional.

Vale destacar que até o ano de 2012, somente as 34 escolas agrícolas do Centro Paula Souza contavam com um Analista Técnico-Educacional admitido por concurso público – nome funcional recebido pelo orientador educacional desde a década de 2000, com atribuições dispostas na Deliberação CEETEPS nº 006/2009 (CEETEPS, 2009) e que serviriam de referência para a constituição do serviço de orientação em toda a rede estadual nos anos seguintes. Sua presença primeiramente nas escolas agrícolas poderia ser explicada pela relação histórica com este tipo de unidade escolar (cf. ALMEIDA, 2019a), além das necessidades observadas na gestão da residência [internato escolar] e na convivência dos alunos em tempo integral nestas Etecs.

2 Em 2020, vinham sendo oferecidos 185 cursos técnicos e especializações nas Etecs: 102 cursos técnicos presenciais, 5 cursos técnicos semipresenciais, 5 cursos técnicos online, 3 cursos técnicos na modalidade aberta, 32 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, 28 cursos da modalidade Novotec Integrado, 4 cursos na Articulação da Formação Profissional Média e Superior [AMS] e 6 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos [EJA], distribuídos entre todos os eixos tecnológicos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2017). As Fatecs oferecem 80 graduações tecnológicas em diferentes áreas, atendendo mais de 85 mil alunos no ensino superior. A Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa conta diferentes programas *latu e stricto sensu*, dentre os quais o curso de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. (CEETEPS, 2020)

Com a ampliação do número de unidades escolares e a ausência de concursos públicos ou de uma previsão de cargos em número suficiente para todas as Etecs, a função de orientação educacional seria estendida, a partir do ano de 2014, por meio de professores concursados que atuavam no ensino médio e técnico, aos quais seriam atribuídas horas de atividades em projetos, com o objetivo de desenvolver ações educacionais coletivas (CEETEPS, 2015).

Em um primeiro momento desta extensão, a função e as atribuições da orientação educacional se confundiam nos documentos legais com as da coordenação pedagógica, tal como historicamente ocorreu na rede pública paulista ligada à SEE (ALMEIDA, 2019a; 2019b). O Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais de 2006 (CEETEPS, 2006) atribuía ao Coordenador Pedagógico, então denominado professor responsável pelo Núcleo de Gestão Pedagógica e Acadêmica, entre outras atribuições elencadas no Artigo 25, a de exercer a “orientação educacional e profissional” (CEETEPS, 2006, documento eletrônico), sem mais detalhamentos. A separação destas atribuições ocorreria, nos textos legais, com a publicação de deliberações pelo CEETEPS relacionadas à coordenação pedagógica, em 2012; orientação educacional e um novo Regimento Comum, em 2013. Nesta revisão do Regimento Comum das Etecs (CEETEPS, 2013b), que considerava os planos de carreira do Centro Paula Souza em implantação, as funções seriam finalmente apartadas, com o orientador tomando parte na equipe gestora das unidades, como mencionado no Artigo 26, em seu parágrafo único:

[...] Integra a [equipe de] Coordenação Pedagógica a orientação educacional, destinada a assistir o educando, individualmente ou em grupo, visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, bem como sua orientação profissional. (CEETEPS, 2013b, p.91)

Também no ano de 2013 seria publicada a regulamentação específica da orientação educacional nas Etecs, a saber, a Deliberação CEETEPS nº 02/2013 (CEETEPS, 2013a), que apresentava a função e suas atribuições; e a Instrução Cetec nº05/2013 da Unidade do Ensino Médio e Técnico do CEETEPS, que expedia “instruções complementares a fim de disciplinar as atividades do Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas” (CEETEPS, 2013c, p.01), relacionada às condições funcionais, de admissão e ao número de horas destacadas a estes profissionais nas escolas.

No Quadro 1, apresenta-se o histórico dos textos legais do CEETEPS ligados à atividade de orientação nas Etecs:



Quadro 1: Sinopse dos textos legais relacionados ao trabalho de orientação educacional no Centro Paula Souza entre os anos de 2006 – 2020

Documento	Ano	Sinopse
Deliberação CEETEPS nº 02, de 30 de janeiro de 2006. (CEETEPS, 2006)	2006	Aprova o Regimento comum das Etecs, e destaca a orientação educacional entre as atribuições do professor responsável pelo Núcleo Pedagógico.
Deliberação CEETEPS nº 06, de 05 de fevereiro de 2009. (CEETEPS, 2009)	2009	Regulamenta as atribuições dos empregos públicos, abrangidos pelo Plano de Carreira da Lei Complementar nº 1.044/2008. Entre as atribuições diversas, localizava as do Analista Técnico-Educacional, que realizaria a orientação educacional nas escolas técnicas agrícolas.
Deliberação CEETEPS nº 02, de 21 de março de 2013. (CEETEPS, 2013a)	2013	Dispõe sobre atividade de Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS.
Deliberação CEETEPS nº 03, de 18 de julho de 2013. (CEETEPS, 2013b)	2013	Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Faz menção à figura do orientador educacional em um de seus artigos.
Portaria CEETEPS Nº 281, de 3-05-2013 (CEETEPS, 2013c)	2013	Diretora Superintendente do CEETEPS delega competências ao Coordenador da Unidade do Ensino Médio e Técnico para designar o Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Coordenação Pedagógica e o Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional das Escolas Técnicas Estaduais.
Instrução CETEC nº 05, de 18 de Novembro de 2013. (CEETEPS, 2013d)	2013	Instruções complementares à Deliberação CEETEPS nº 02, a fim de disciplinar as atividades do Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas.
Deliberação CEETEPS nº 18, de 16 de julho de 2015. (CEETEPS, 2015)	2015	Dispõe sobre a atividade de Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS.
Instrução CETEC nº 04, de 28 de junho de 2018. (CEETEPS, 2018)	2018	Expede instruções complementares à Deliberação CEETEPS Nº 018, publicada em 20 de julho de 2015, a fim de disciplinar as atividades do Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas.

Fonte: (CEETEPS, 2006; 2009; 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; 2015; 2018)

Nos anos de 2015 e 2018, a instituição atualizaria os documentos específicos relacionados à orientação educacional pela última vez, publicando respectivamente a Deliberação CEETEPS nº 18/2015 (CEETEPS, 2015) e a Instrução CETEC nº04/2018 (CEETEPS, 2018), em vigência até o presente momento.

Segundo estes textos em vigor, a inserção dos orientadores educacionais nas Etecs decorre de um processo em dois tempos: primeiro, precisam participar de uma qualificação aberta aos professores da rede, que consiste em atender os pré-requisitos³ estabelecidos na Deliberação CEETEPS nº 18/2015 e realizar uma prova escrita, que versa sobre a legislação do Centro Paula Souza e as atribuições previstas ao orientador. Após aprovação neste processo de qualificação, o profissional se candidata às vagas disponíveis nas diferentes escolas. Havendo mais de um candidato por vaga, o Diretor da unidade avalia os projetos e opta, sendo que cada unidade admite apenas um orientador.

A admissão para a orientação e apoio educacional só ocorre após parecer sobre o projeto de trabalho por parte da Supervisão Pedagógica Regional e a designação pela Coordenadoria do Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza. A designação para a função é anual, podendo existir reconduções sucessivas, desde que suas atividades tenham sido aprovadas pela direção e validadas pelo órgão responsável pelas Etecs dentro do Centro Paula Souza.

Sendo indicado, o projeto de orientação e apoio educacional precisa enquadrar-se aos parâmetros de cálculo das horas-atividade específicas [HAE] semanais a serem atribuídas pela Unidade de Ensino Médio e Técnico (CEETEPS, 2018), entre 20 e 40 HAE, variando em função do número de alunos, cursos, professores e turmas ativas na unidade. Além disso, o professor admitido poderá afastar-se de parte ou integralmente de suas aulas, em quantidade equivalente às HAE aprovadas para o seu projeto, desde que haja um professor substituto habilitado na escola. Nestas condições, dependendo da quantidade de horas atribuídas para execução do projeto e da existência de professor substituto para o afastamento, o orientador pode ter que acumular sua função com a de professor, ministrando aulas em uma ou mais Etecs (SILVA; CONSTANTINO, 2019). À remuneração das horas determinadas para realização do projeto, também é disposta uma gratificação de função, representando a metade da gratificação de um diretor de unidade.

3 Entre os requisitos solicitados dos candidatos, estão a necessidade de ser “I - docente contratado por prazo indeterminado [por meio de concurso público, no caso]; II - Estar em exercício no CEETEPS por no mínimo três (03) anos; III - Ser portador de licenciatura; IV - Estar qualificado em processo específico” (CEETEPS, 2015, p. 41).



A inserção dos orientadores educacionais nas Etecs: o processo de qualificação

Neste ponto, vale um olhar detido sobre o processo de qualificação para orientadores das Etecs. Sua abrangência deveria ter acompanhado a forte expansão das unidades escolares, porém, entre os anos de 2013 e 2018 foram abertos apenas três processos qualificatórios, dispostos no quadro a seguir:

Quadro 2: Processos de qualificação para professores candidatos à Orientação Educacional nas Etecs

Ano	Processo	Nº de professores qualificados por processo nas Etecs	Nº de Etecs existentes no ano	Média - qualificados por vaga nas escolas, por processo
2013	3587/2013	239	217	1,10
2015	5057/2015	545	219	2,48
2018	771349/2018	378	222	1,70
			Média geral – professores qualificados por escola nos anos	1,7

Fonte: (CETEC, 2020)

No ano de 2020, as Etecs do Centro Paula Souza contavam com 10.004 professores na ativa contratados por tempo indeterminado (CETEC, 2020), por meio de concurso público. Todos estes, por princípio, em condições de participar do processo de qualificação à função de orientação educacional. Mesmo sendo possível constatar que as Etecs possuem atendimento, estruturas e tamanhos distintos, o traço comum identificado no Quadro 1 seria a baixa procura pela função, exceto no ano de 2015, em que 545 professores foram qualificados, proporcionando que uma relação de qualificados por vaga de 2,4, numa discreta melhoria. É um indicador relevante, mas não definitivo, sobre o processo de seleção nas escolas, já que existiriam unidades que poderiam acusar muitos candidatos e outras que não obteriam nenhum profissional qualificado. Com poucos postulantes às vagas, faltaria oportunidade aos Diretores de Etecs de receberem mais de um projeto, com o intento de avaliar o que mais se adequaria ao perfil de sua unidade e ao projeto político-pedagógico constituído.

Caso não existam professores qualificados à função na unidade escolar ou em consulta às demais Etecs, em casos excepcionais pode ser autorizada a admissão de candidatos não qualifica-

dos, requisitando apenas que o docente seja um contratado por prazo indeterminado e que possua licenciatura.

Algumas hipóteses poderiam ser consideradas quanto à inserção e a baixa procura pela orientação educacional, de modo semelhante ao observado por (SILVA; CONSTANTINO, 2019) ao examinar outras funções institucionais: 1) que a função de orientação não seria atrativa aos professores por não se tratar de um cargo efetivo e estável, ainda que o argumento do ajuste e flexibilidade aos diretores na escolha dos profissionais possa ser admitido [o que não ocorreria com um orientador concursado em definitivo]; 2) que os candidatos não se sentiriam seguros em candidatar-se ao trabalho em própria sua escola sede, pois mesmo havendo a vaga para a função, pois poderiam ter seu projeto rejeitado pelo Diretor da unidade; 3) que os professores poderiam considerar que as horas de atividade [HAE] atribuídas para execução do projeto não seriam suficientes para se dedicarem ao trabalho de orientação, 4) que pelo fato da orientação educacional não prever uma dedicação escolar exclusiva, em muitos casos o postulante ainda precisaria se manter em sala de aula para completar sua carga horária; 5) que os professores poderiam considerar que a gratificação paga pelo exercício da função não seria suficientemente atrativa; ou 6) que os próprios professores considerem sua formação inicial insuficiente para almejem à orientação educacional, uma vez que esta formação foi deteriorando-se no país, tendo pouco prestígio nas atuais licenciaturas, cursos de Pedagogia e pós-graduações. Tais hipóteses poderão ser validadas ou revistas em futuras pesquisas.

As atribuições dos orientadores educacionais nas Etecs

Para uma análise documental das atribuições dos orientadores educacionais na Etecs, abordou-se o conteúdo da Deliberação CEETEPS nº 18/2015 (CEETEPS, 2015). Dispensou-se a análise da Deliberação relacionada aos Analistas Técnico-Educacionais (CEETEPS, 2009) das escolas agrícolas por entender que: 1) 89% dos orientadores educacionais ativos nas 223 Etecs são admitidos nos moldes da Deliberação CEETEPS nº18/2015; 2) a Deliberação CEETEPS nº18/2015 foi concebida a partir de sua predecessora, encampando parte significativa de seus elementos essenciais.

Extraídos os dados, efetivou-se uma abordagem descritiva baseada na análise de conteúdo (BARDIN,1977), para a compilação dos dados e na construção de categorias de análise das atribuições baseada em grandes eixos de atuação, com a finalidade de agrupá-las no seguinte quadro sinótico:



Quadro 3: Atribuições do Professor Coordenador de Projetos responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Etecs e os eixos de atuação identificados

Eixos de atuação identificados	Principais atribuições do Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS
Gestão da informação e assentamentos escolares	VI - colaborar com a Unidade de Ensino a fim de garantir as informações sobre a vida escolar dos alunos, encaminhando dúvidas e questionamentos aos órgãos e servidores competentes; IX - organizar, junto a Diretoria de Serviços - Área Acadêmica, dados estatísticos referentes à frequência e rendimento dos alunos;
Participação em reuniões e eventos escolares	I - participar de reuniões pedagógicas, de curso e da equipe gestora, além dos demais eventos escolares; VII - reunir-se com pais e responsáveis;
Participação no projeto pedagógico e plano de gestão	XI - colaborar na elaboração e execução da proposta do Projeto Político Pedagógico e do Plano Plurianual de Gestão;
Mediação das relações interpessoais	IV - mediar às relações interpessoais entre os alunos e a escola;
Relações com o Conselho Tutelar	III - acompanhar os casos encaminhados pela direção ao Conselho Tutelar;
Interações com o corpo docente	VIII - interagir com o Coordenador de Projetos Responsável pela Coordenação Pedagógica e com o Coordenador de Curso, auxiliando-os na tarefa de fazer com que o corpo docente compreenda o comportamento dos alunos e das classes;
Atuação junto ao corpo discente	XV - colaborar com demais demandas que contribuam com a formação plena das competências, habilidades, atitudes e valores discentes dos cursos. X - buscar a cooperação dos educandos, orientando-os quanto às suas escolhas, relacionamento com os colegas e professores e vivências familiares; II - colaborar com a formação permanente do corpo discente, no que diz respeito aos valores e atitudes, promovendo atividades que levem o aluno a desenvolver a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade, por meio de participação dos alunos nos órgãos colegiados, tais como Conselhos de Classe e Escolares, Grêmios Estudantis, Cooperativas, representação da classe e comissões; XII - favorecer a articulação entre a vivência do aluno em sua comunidade os temas abordados em sala de aula, contextualizando a aprendizagem;

Recuperação de aprendizagem	V - assistir alunos que apresentam dificuldades de ajustamento à escola, problemas de rendimento escolar e/ou outras dificuldades escolares, especialmente na recuperação e nos casos de progressão parcial, por meio de gerenciamento e coordenação das atividades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem; XIII - desenvolver nos alunos hábitos de estudo e organização, planejando atividades educacionais de forma integrada, com a finalidade de melhoria do rendimento escolar;
Inclusão de alunos com deficiência	XIV - planejar e implementar ações referentes à inclusão de alunos com deficiência, com apoio dos demais departamentos da administração central.

Fonte: AUTORES, 2020; CEETEPS, 2015, p.41

Entre as 15 atribuições listadas na Deliberação nº18 (CEETEPS, 2015), 9 apresentam uma preocupação expressa com a gestão da aprendizagem dos alunos, baseando-se em aspectos distintos como o ajuste ao projeto pedagógico da escola, o fomento às competências profissionais e gerais, o desenvolvimento de recursos e métodos que favoreçam a aprendizagem. Curiosamente, as atividades relacionadas à orientação vocacional e ao trabalho, tão presentes no início do século XX (cf. ALMEIDA, 2019a), são praticamente abandonadas no documento, sem nenhuma menção específica, exceto pelo item X (CEETEPS, 2015) – que aborda o auxílio e orientação às ‘escolhas’ feitas pelos estudantes, em um tom genérico. A ênfase da atuação deste professor, portanto, teria sido definitivamente deslocada aos aspectos pedagógicos e de gestão curricular, com vistas à aprendizagem e a permanência estudantil.

Almeida (2019b) afirmava que o orientador educacional não havia sido inserido adequadamente no corpo gestor das escolas estaduais de São Paulo. No caso das Etecs, reconhece-se uma preocupação expressa em diferentes itens do documento, como na participação do orientador no projeto pedagógico e no plano plurianual de gestão das escolas técnicas [cf. item XI], nas interações com o corpo docente [VIII], na participação em reuniões e eventos escolares [I, VII], na gestão e circulação adequada de informações sobre os alunos, colaborando nas decisões da equipe gestora e dos professores [VI, IX]. Tendo visitado e avaliado o trabalho gestor de muitas escolas nos anos seguintes à inserção dos orientadores educacional, notamos – pela observação não-sistemática do cotidiano das unidades – que o orientador educacional está envolvido na gestão escolar e tem tomado parte na equipe constituída nas Etecs.

Ocorrências isoladas precisam ser constatadas. A inclusão dos alunos com deficiência ganha destaque em um dos itens (XIV), destacando a relevância da temática na instituição, que tem



realizado um trabalho intensivo para o atendimento educacional especializado, incluindo a adaptação curricular, dos recursos educacionais e a alocação de professores adicionais para atuarem diretamente com os envolvidos.

As relações com o Conselho Tutelar, com o intento de “acompanhar os casos encaminhados pela direção ao Conselho Tutelar” (CEETEPS, 2015, p.41), são parte integrante das atribuições de orientação, atendendo à regulação exigida do aproveitamento escolar dos alunos de menor idade.

As habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal se fazem presentes nas expectativas denotadas, não somente para que os orientadores possam “mediar às relações interpessoais entre os alunos e a escola” (CEETEPS, 2015, p.41), mas também interagir com a Coordenação Pedagógica, Coordenador de Curso, o corpo docente e demais atores escolares (CEETEPS, 2015).

Finalmente, entre as sugestões que se apresentam para o aperfeiçoamento da função de orientação educacional nas Etecs a partir desta exploração inicial, estão: a) a promoção de incentivos pecuniários e funcionais [carga horária, condições alternativas de atribuição de aulas e da função] para que o orientador educacional amplie seu envolvimento e exista perenidade no trabalho, sempre que possível; b) conseqüentemente, a adoção de remuneração em uma faixa salarial com salários e gratificações mais atrativos, baseados em um plano de carreira que se encontra disposto, mas que poderia ser debatido e revisto; c) a carga horária de atuação dos orientadores ser fixada em dedicação exclusiva nas unidades escolares, em 40 horas semanais; d) a ampliação dos programas de formação continuada em serviço, de curta duração, voltados especialmente aos orientadores educacionais em campo; e) a criação de programas de pós-graduação *lato sensu* que atendam as particularidades e auxiliem na resolução de possíveis lacunas na formação destes profissionais em exercício; f) a criação de cursos de formação continuada para os professores que pretendam ingressar na orientação educacional, pois há um desequilíbrio na formação inicial [baixa carga horária nos currículos, pouca oferta nos *campi*] posto nos cursos de Pedagogia e licenciaturas do país.

Considerações finais

A existência recente dos orientadores educacionais nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo foi trazida à ribalta, a fim de compreendê-la e também de provocá-la à luz da literatura e das demandas encontradas no sistema público de educação profissional. Ao expor sua função e

contexto de atuação, podemos suscitar não somente o debate acadêmico, mas uma possível reflexão no âmbito escolar e institucional, que por fim poderia amplificar a participação dos professores, seu engajamento e seu interesse na carreira, elevando a qualidade das ações educacionais desenvolvidas e seu alinhamento aos projetos pedagógicos das unidades.

Um aprofundamento sobre o trabalho de orientação nos ensinos médio e técnico ganha relevo ao observarmos o público para o qual se destina: jovens que estão ingressando nas Etecs, oriundos há pouco do ensino fundamental; bem como adultos e idosos que acessam a educação profissional, com expectativas e experiências escolares distintas, mas que exigem igualmente atenção e esforços dos orientadores. Conciliar estas complexas demandas às perspectivas de atendimento em pequenos grupos ou individualizado, atender questões de inclusão e adaptação escolar, tornam o desafio ainda mais elevado.

Sob o ponto de vista institucional, identificou-se que as demandas relacionadas aos orientadores educacionais têm sido: a ampliação da formação continuada destes profissionais, os incentivos para que se dirijam à função e a garantia de alguma perenidade, o que afinal auxiliaria a própria instituição no reforço dos papéis destes profissionais, minimizando a rotatividade nas escolas e ampliando os resultados educacionais esperados.

Não se pretendeu exaurir os múltiplos aspectos relacionados à orientação educacional nas Etecs. Por certo, as trajetórias, modos de seleção e qualificação, a formação e as atribuições funcionais dos orientadores poderão ser objeto de novas investigações em campo, somados às suas expectativas, histórias e memórias profissionais, além dos estudos sobre as políticas públicas, possibilidades de revisão da legislação e da carreira, que se apresentariam como oportunidades para a exploração do campo especificamente ligado à educação profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R. de. Orientação educacional e coordenação pedagógica no Estado de São Paulo: avanços, recuos, contradições (Parte I). **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 48, p.113-120, jun. 2019a.

_____. Orientação educacional e coordenação pedagógica no Estado de São Paulo: avanços, recuos, contradições (Parte II). **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 49, p.117-121, dez. 2019b.



BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. **Lei Ordinária nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968**. Provê sobre o exercício da profissão de Orientador Educacional. Diário Oficial da União. 24 dez. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5564.htm. Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União. 28 set. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. **Decreto n. 72.846, de 26/09/1973**. Regulamenta a Lei n. 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que prove sobre o exercício da profissão de Orientador Educacional. Diário Oficial da União. 27 set. 1973.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. **Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. 07 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Lei/L12014.htm#art1. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. MEC. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3 ed. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr. 2020.

CEETEPS. **Deliberação CEETEPS nº 02, de 30 de janeiro de 2006**. Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/departamentos/cgd/legislacao/deliberacoes-2006.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. **Deliberação CEETEPS nº 06, de 05 de fevereiro de 2009**. Regulamenta as atribuições dos empregos públicos, abrangidos pelo Plano de Carreira, de Empregos Públicos e Sistema Retributório, de que trata o artigo 40 da Lei Complementar nº 1.044, de 13 de maio de 2008, e dá providências correlatas. 06 fev. 2009. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/departamentos/cgd/legislacao/deliberacoes-2009.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. **Deliberação CEETEPS nº 02, de 21 de março de 2013.** Dispõe sobre atividade de Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS. 4 abr. 2013. 2013a. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/departamentos/cgd/legislacao/deliberacoes-2013.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. **Deliberação CEETEPS nº 03, de 18 de julho de 2013.** Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. 28 ago. 2013. 2013b. Diário Oficial de São Paulo. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/etec/regimento-comum/regimento-comum-2013.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. **Deliberação CEETEPS nº 18, de 16 de julho de 2015.** Dispõe sobre a atividade de Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS. Diário Oficial de São Paulo. 18 jul. 2015. Disponível em: http://www.cpsctec.com.br/cpsctec/doc_apoio_hae/2019/legislacao_vigente.zip. Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. **Perfil e histórico do Centro Paula Souza.** [Website]. 2020. Disponível em: <http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>. Acesso em: 06 mai. 2020.

_____. **Portaria CEETEPS nº 281, de 03 de maio de 2013.** Diário Oficial de São Paulo. 04 mai. 2013. 2013c. Disponível em: http://www.cpsctec.com.br/cpsctec/doc_apoio_hae/2019/legislacao_vigente.zip. Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. **Unidade do Ensino Médio e Técnico [CETEC]. Instrução CETEC nº 05, de 18 de Novembro de 2013.** Expede instruções complementares à Deliberação CEETEPS nº 02, de 21 de março de 2013 a fim de disciplinar as atividades do Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas. 2013d.

_____. **Instrução CETEC nº 04, de 28 de junho de 2018.** Expede instruções complementares à Deliberação CEETEPS nº 018, publicada em 20 de julho de 2015, a fim de disciplinar as atividades do Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas. Disponível em: http://www.cpsctec.com.br/cpsctec/doc_apoio_hae/2019/legislacao_vigente.zip. Acesso em: 30 abr. 2020.

CETEC. **Banco de dados da Unidade do Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza** [CETEC]. [Website]. Disponível em: <http://www.cpsctec.com.br/bdctec>. Acesso em: 22 abr. 2020.

GIACAGLIA, L. R. A.; PENTEADO, W.M.A. **Orientação educacional na prática: princípio, histórico, legislação, técnicas e instrumentos.** 6.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.



GRINSPUN, M.P.S.Z. (Org.) **A prática dos Orientadores Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1994.

PASCOAL, M. O orientador educacional no Brasil: uma discussão crítica. **Revista Poiésis**, v.3, n. 3-4, p.114-125, 2006.

PASCOAL, M.; HONORATO, E. C. ALBUQUERQUE, F. A. de. Orientador Educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.47, p 101-120, jun. 2008.

SANCHES, C. **Orientação educacional e o adolescente**. São Paulo: Arte & Ciência, 1999.

SILVA, H.C.S; CONSTANTINO, P.R.P. Processo de qualificação para coordenação pedagógica em escolas técnicas estaduais de São Paulo: um estudo exploratório. *In: VII Congresso Brasileiro de Educação*, Unesp, Bauru, 2019. **Anais do VII Congresso** [...]. Bauru: Faculdade de Ciências, 2019. Disponível em: <https://cbe-unesp.com.br/anais/index.php?t=TC2019081281256#>. Acesso em: 22 abr. 2020.

Recebido em: 30 de abril de 2020.

Avaliado em: 14 de maio de 2020.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).